

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación



Hacer escuela en contextos de vulnerabilidad psicosocial. Un estudio interpretativo sobre la construcción de prácticas pedagógicas situadas a partir de los relatos docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 12 de la ciudad de Mar del Plata

Autora: Bachmann, S. Abigail.

DNI: 32810554

Legajo/Matrícula: 35156

Director: Lakonich, Juan José (1)¹

Co-director: Aguirre, Jonathan Ezequiel (2)²

¹ Licenciado en Psicología y docente de la Facultad de Psicología de la UNMDP en la cátedra de Psicología Institucional y Comunitaria y en Introducción a la Psicología del Departamento de Sociología. Trabaja en gestión de Extensión Universitaria. Actualmente dirige el Proyecto de Extensión "Fortalecimiento Comunitario para el Abordaje de Problemáticas Psicosociales en Adolescentes y Jóvenes del SudOeste Marplatense". Jefe Distrital del Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, en la Región 19. E-mail: jlakonich@hotmail.com

² Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET y del programa de Formación Posdoctoral de la UNTREF, Argentina. <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

“Nada hay más triste que una historia que ha sido abandonada, olvidada. Como si la vida que expresa ese relato pareciera lentamente, descartando de su cuerpo palabras que quizá pudieran ser pronunciadas.”

Skliar, C. (2020, pp. 4)

“Un narrar colectivo que guarda afectos y efectos con quienes habitamos nuestras investigaciones que, luego de estar cerca de dos decenios en la escuela y en el barrio, lo que acontece allí se hace cuerpo y carne cotidianamente. Son esas múltiples aristas de una misma cotidianeidad aquella que nos atraviesa y transforma.”

Grinberg, S.(2022, pp. 12. Prólogo)

Resumen

Nuestro sistema educativo vive tensiones que nos recuerdan a diario que mientras más se expande e intenta incluir a todos por igual, aún no consigue revertir la fuerza de las desigualdades que se profundizan, lo que conlleva a acrecentar las brechas en los sectores de mayor vulnerabilidad psicosocial. Dichas brechas afectan tanto la vida de los y las estudiantes como así también las prácticas pedagógicas de los docentes que a diario transitan el campo educativo. Sin embargo, estas tensiones nos encaminan a poner la mirada en la escuela y en la necesidad de que –sobre todo aquellos sectores de mayor pobreza– se generen cambios que permitan acortar las brechas de inequidad y desigualdades tanto socioeconómicas como también educativas.

Bajo este escenario, la siguiente investigación abordará las prácticas pedagógicas de la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial, particularmente en la Escuela Secundaria N°12 de nuestra ciudad, centrándose en la figura docente para intentar reconocer cómo llevan adelante sus prácticas vinculadas a la compleja dinámica territorial con la que conviven en dicho espacio educativo. En este sentido, la propuesta busca profundizar el análisis sobre los modos en los que las y los docentes construyen sus prácticas, con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para las y los estudiantes.

Partiendo desde el paradigma cualitativo, y a partir de un enfoque biográfico-narrativo con paradigmas interpretativos, se llevarán adelante entrevistas abiertas combinadas con instancias de observación participante, las cuales serán el puntapié inicial para poder desarrollar el trabajo de

campo. Respecto a las expectativas y anhelos de esta investigación es poder dar lugar a un espacio educativo muchas veces invisibilizado; incluso el acercamiento de una estudiante que tiene sus raíces educativas en dicho territorio podría ser potente para inspirar a otros a buscar nuevas posibilidades socioeducativas.

Palabras clave: Educación; vulnerabilidad psicosocial; narrativas docentes; prácticas pedagógicas.

ÍNDICE

Resumen	2
Índice	4
Agradecimientos	5
Nos introducimos en el territorio	7
Capítulo 1: Revisitando categorías constitutivas del sistema educativo argentino a partir del cambio de siglo	14
Capítulo 2: Marco teórico-conceptual	19
2.1 Dimensión afectiva pedagógica	28
2.2 Desigualdades territoriales	31
Capítulo 3: Una metodología dialógica, presente y situada	37
Capítulo 4: “Escuchando(nos): ¿Qué desea decir(nos) la escuela?”	41
4.1 Fuerte compromiso con la gestión institucional: Director	42
4.2 Prácticas de enseñanza en contextos de vulnerabilidad. Pedagogía(s), afectividad(es) y resistencia(s)	63
Capítulo 5: Resultados: “Hacer escuela” poniendo el cuerpo	80
Capítulo 6: Reflexiones finales	86
6.1 Experiencia (auto)biográfica y (auto)etnográfica	89
Referencias bibliográficas	91

Agradecimientos

A quienes me apoyaron desde el día uno en este viaje, mis padres y hermanos principalmente, gracias por las palabras de apoyo constante, por alegrarse conmigo en cada victoria, y por sostenerme cuando las noticias no eran las mejores. Agradecerles especialmente a mis viejos, qué decirles que no sepan. Gracias por haberme inculcado desde pequeña valores que mantengo, y por sobretodo (pese a que ustedes no hayan podido terminar sus estudios) sostener que la educación siempre es la mejor elección para poder crecer en la vida. Guardo y llevo conmigo (incluso implementándolo en mi maternidad) cada uno de esos consejos. Jeremías -mi hermoso hijo, el tesoro que me regaló el cielo- gracias por bancar esas noches eternas, convertidas en días de “estado tipo zombie”. Pese a tu corta edad cuando empecé este recorrido (año 2019) me bancaste, aún yendo conmigo a las cursadas, gracias por el aguante de siempre hijo. También Santiago (su papá) quien me apoyó, me bancó y me sostuvo los primeros años de carrera, los más heavys sin dudas, incluso gracias por permitir que este último tramo sea mucho más llevadero pese a las circunstancias que nos presentó la vida.

A mis amistades, son varios nombres y apellidos, no los menciono por miedo a olvidarme de algunos, pero pueden darse por aludidos tranquilamente. Gracias por cada mensajito en las largas madrugadas, bancando desde el primer momento. Siempre supieron entender mis ausencias en algunos cumpleaños y juntadas. Sus palabras siempre fueron de apoyo y comprensión ¡¡gracias totales!!

A cada docente que me presentó este hermoso recorrido académico, gracias por esos abrazos de pasillo. Por las devoluciones posteriores a cada parcial, por los cierres en cada cuatrimestre, los cuales siempre fueron de aliento y agradecimiento mutuo. Una especial mención para los directores de esta tesis, Juanjo y Joni, dos grandes, comprometidos fuertemente con la educación, mis referentes. Gracias queridos profes por subirse a este viaje conmigo y acompañarme con tanto cariño y empatía durante todo este tiempo de investigación. Mi deseo es poder seguir estando cerquita de ustedes porque lo que he aprendido y crecido junto a ambos es invaluable, por lo que espero que podamos sumar más experiencias juntos. También un especial agradecimiento a cada docente que dispuso de su tiempo y buena predisposición para cada una de las entrevistas que realicé para esta tesis, sin ustedes no lo hubiera logrado, gracias de corazón a toda la comunidad educativa de “la 12”, mi bella escuela.

“Grupo de autoayuda para entrega de tesis” mujeres de acompañamiento y sostén!!!! Sin ustedes nada hubiese sido lo mismo durante estos años. “Ingresamos juntas y terminamos juntas”, sin querer esa meta se está cumpliendo. Unas defendiendo antes que otras, pero siempre juntas, acompañando, sosteniendo, riendo, renegando, haciendo catarsis; como sea que estuvieran los

estados de ánimo, pero juntas!!! Gracias compañeras bellas, grandiosas, de esas que no pueden faltar!! Y una de ellas merece una mención especial. La amiga que me regaló la academia, Paula Gamero. Gracias por acompañarme en este recorrido, por madrugar y trasnochar juntas, por esas noches de desvelo, risas sin explicación alguna pero disfrutando de hacer lo que amábamos. Gracias por ofrecerme tu amistad incondicional, gracias por cada conversación, caminatas, cursando todo, absolutamente todo, juntas. Gracias por hacer que la pandemia haya sido transitable de una manera más amena y amorosa, por tus opiniones y sugerencias siempre a tiempo y acordes a lo que necesitaba. Mi gran pareja pedagógica, gracias de corazón por tanto apoyo y compañerismo.

Por último, pero principal, gracias totales a Dios quien hizo que este sueño sea posible. Gracias a Él por guiarme en esta decisión que empezó como un recorrido lleno de incertidumbre, con falta de certezas, pero que fui fortaleciendo y sabiendo que me encontraba en el camino correcto. Gracias por la paz, la alegría y el amor en este proceso tan importante para mi.

Sin dudas, esta etapa de mi vida lleva por nombre: Felicidad y gratitud.

Nos introducimos en el territorio

Mediante la presente investigación, la cual he podido desarrollar como tesis de grado, busco realizar un abordaje situado tomando como temática principal la educación en contextos de pobreza (Grinberg, 2023; 2020; 2019; Mosegui, 2020; Crego, 2018; Silva, 2017; Carballo, 2016) y vulnerabilidad psicosocial (Domínguez Lostaló, 1996; Tamagnini, 2014), particularmente en la Escuela de Educación Secundaria N°12 ubicada en el Barrio Autódromo de la ciudad de Mar del Plata. La elección de este espacio educativo surge a partir de un interés personal, el cual tuve en claro desde que inicié mis primeros pasos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Siendo egresada de “La 12” (así es como se la reconoce en el barrio) y por haber crecido en aquel espacio territorial, considero una gran oportunidad poder visibilizar este espacio muchas veces golpeado -socioeconómicamente hablando- por la gran pobreza y vulnerabilidades que allí se observan y se vivencian. Asimismo, en lo personal cobra gran potencia la elección de quien dirige esta tesis, siendo mi profesor durante toda mi trayectoria en el nivel secundario (polimodal), y con quien tuve el privilegio de (re)encontrarme mediante esta licenciatura, donde la educación pública nos volvió a conectar. En este marco, estimo necesario poder dar lugar a la voz de las y los docentes, quienes día a día enfrentan distintos desafíos y demandas al momento de realizar sus prácticas en un espacio con diversas vulnerabilidades psicosociales.

Correlativamente, los intereses y expectativas entrelazados en esta investigación se encaminan hacia una intensa búsqueda que permita dar lugar a un espacio educativo socialmente vulnerado, muchas veces silenciado y con diversas desigualdades, aunque con gran fuerza en sus historias, sobre todo en las narrativas docentes que allí se encuentran. Poder promover el valor de la narrativa en la investigación social permite que la experiencia humana quede distinguida a través de los relatos que se construyen acerca de lo vivido (Guerrero Muñoz, 2014). De este modo, la justificación parte de un posicionamiento crítico en total compromiso con la lucha por las desigualdades, anhelando la justicia social en los nuevos modos-otros de “hacer escuela” (Meo et al., 2023; Grinberg, 2022; Grinberg y Dafunchio, 2022). Por lo mismo, estimo necesario dar a conocer las oportunidades y posibilidades que subyacen a la luz de las experiencias personales y pedagógicas de los y las docentes, aún en medio del dolor social que atraviesa la comunidad educativa toda, y que se deja entrever en territorios -aparentemente- oscuros, hostiles, donde las desigualdades socioeducativas afectan a sus principales actores; es decir, docentes y estudiantes.

Dicha investigación se centra en la figura docente para intentar reconocer cómo llevan adelante sus prácticas, por lo que la pregunta inicial la he abordado de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son los modos en los que las y los docentes construyen sus prácticas en relación a la dinámica territorial (es decir, al contexto de diversas vulnerabilidades psicosociales) con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para las y los estudiantes?

Dicho interrogante me brindó la posibilidad de ir en búsqueda del siguiente objetivo general:

- Interpretar los modos en los que los y las docentes construyen sus prácticas en relación a la dinámica territorial, con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para los y las estudiantes.

En coherencia, las preguntas específicas se despliegan del siguiente modo:

- ¿Cómo viven su cotidianeidad escolar las y los docentes en este contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12?
- ¿Cuáles son los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos para poder promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes?
- ¿Cómo inciden las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas docentes?

Para lograr el objetivo principal he buscado alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las vivencias de la cotidianeidad escolar de las y los docentes en ese contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12.
- Reconocer los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos para poder promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes.
- Analizar las incidencias que tienen las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas de los y las docentes.

Por tanto, mediante la presente investigación he buscado poner de manifiesto el modo en que los y las docentes hacen escuela (Redondo, 2016; Grinberg, 2022) en un contexto de pobreza extrema. Desde un posicionamiento crítico, descolonial (Porta y Yedaide, 2020), distante de toda perspectiva mecánica y determinista; y desde una óptica particular que nos permita co-construir conocimiento mediante la conexión con el/los otro/s (Aguirre, et al., 2020). Pues entonces, acentuando las bases en el análisis interpretativo (Vasilachis, 2009) y con especial atención a los actores involucrados, a sus relaciones, a la escuela, como así también a aquello que no es perceptible, (Redondo, 2016) a lo desconocido e inesperado, la metodología establecida, desde la cual elegí posicionarme en esta

investigación, refiere al paradigma cualitativo de abordaje interpretativo (Vasilachis, 2009; Denzin y Lincoln, 2011). Por lo mismo, los métodos utilizados en el trabajo de campo fueron dialógicos y horizontales (Cornejo y Rufer, 2020) adaptados con instrumentos tales como entrevistas en profundidad (también reconocidas como semi-estructuradas) de tipo biográfico-narrativas (Fernández Cruz, 2020) con instancias de observación participante (Guber, 2001; Denzin y Lincoln, 2011), los cuales fueron el puntapié inicial para poder desarrollar dicha investigación.

Además, como instrumento pude realizar mis propios registros mediante un diario auto-etnográfico (Aguirre y Porta, 2018), el cual enriquece la investigación al considerar que una ex estudiante de aquel espacio educativo podría intentar inspirar a otros estudiantes a buscar nuevas posibilidades socioeducativas. Asimismo, mediante potentes imágenes y escrituras reflexivas que tensionan el campo de investigación, he buscado que el potencial de la etnografía -en tanto complejiza la lectura de la experiencia escolar y de las escuelas para pensar su transformación- permita captar sentidos, saberes y dinámicas que no son necesariamente nombradas y verbalizadas por los actores, sino que solo pueden ser susceptibles y recuperadas al calor de la observación y la interpretación contextualizada (Crego, 2018) del territorio.

En este contexto, tomando los aportes de Vasilachis (2009) resulta preciso tener en cuenta que en toda investigación no es suficiente el solo hecho de producir conocimiento útil y relevante, sino que es sumamente necesario poder dar a conocer cada paso en el proceso que llevemos adelante. Por lo mismo, la autora propone presentar cada una de las etapas que nos permiten llevar a cabo nuestra investigación. Así pues, dicho proceso siempre es abierto, dinámico y en continuo movimiento gracias a su flexibilidad (Guber, 2001) la cual nos invita volver al campo, a la situación en concreto, al encuentro con los otros, una y otra vez.

Por tanto, en una primera etapa realicé las entrevistas en profundidad a los y las docentes -y al director como ya he señalado- dado que resulta un recurso esencial para aportar información primaria mediante las conversaciones que se logran co-construir (Fernández Cruz, 2020). Por lo mismo, el hecho de poder dar lugar a la voz de los docentes produce una experiencia significativa dado que nos permite comprender cómo, en primera persona y desde su propia perspectiva, entienden y vivencian sus realidades cotidianas (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, en Aguirre, 2016). Así pues, a través de esta técnica instrumental he podido identificar concretamente cómo viven su cotidianidad escolar, las y los docentes, en el contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N° 12. Asimismo, cada entrevista -las cuales fueron grabadas y con toma de apuntes escritos- proporcionaron un importante registro de las experiencias de vida, las historias y las situaciones que guardan en sus memorias las y los docentes entrevistados. (Sautu, 2005). En este sentido, dichos registros me permitieron retomar todos los detalles relevantes que fueron

aconteciendo en dichas conversaciones, hayan sido verbales o no, y volver a ellos las veces que fuera necesario.

En una segunda etapa, llevé adelante la observación participante como técnica instrumental (Guber, 2001) para poder reconocer cuáles son los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos, para luego poder promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes. Para esta instancia, las observaciones las llevé adelante durante distintas secuencias didácticas, acordadas previamente con los docentes, aunque en muchas ocasiones las fui realizando inmediatamente después de realizar las entrevistas, aprovechando que me encontraba en el territorio. Fui tomando notas, captando imágenes, y escuchando más allá de las palabras habladas. Asimismo, el diario de campo ha sido un instrumento de vital importancia, dado que el registro autoetnográfico me brindó la posibilidad de poder reconstruir la investigación desde un lugar reflexivo, y de gran interpelación personal. Desde esa mirada, me fui encontrando con grandes conmociones y afectaciones, las cuales pude ir analizando y observando desde otra magnitud (Aguirre y Porta, 2018). Tal como plantea Guber (2001), para ello es necesario tener en cuenta que la etnografía vista como concepción y práctica de conocimiento, busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores y/o sujetos sociales, por lo que dicho método de investigación me permitió ampliar la mirada en cuanto al trabajo de campo (Denzin, 2017). Asimismo, Guerrero Muñoz (2014) afirma que la auto-etnografía como estrategia de investigación incorpora, por una parte, las tradicionales referencias a la actividad etnográfica, y por otra, la propia biografía de quien investiga añadiendo su voz como actor y sujeto de su propia etnografía. Entonces, la auto-etnografía como modalidad de investigación utiliza los materiales y recursos autobiográficos de quien investiga, por lo que son reconocidos como datos primarios, y ello fue lo que pude ir plasmando en cada uno de mis registros. A diferencia de otros formatos, el autor sostiene que la auto-etnografía enfatiza el análisis cultural y la interpretación que da a conocer quien investiga, acerca de los pensamientos y experiencias, a partir del trabajo de campo en relación con los otros y con el espacio estudiado.

Por último, en la tercera etapa realicé el análisis interpretativo correspondiente a las conversaciones desarrolladas en las entrevistas antes mencionadas. Dicho abordaje contribuyó al hecho de poder comprender de qué manera inciden las vulnerabilidades psicosociales de los alumnos en las prácticas pedagógicas de las y los docentes. Para ello, resulta preciso tener en cuenta que las narrativas docentes otorgaron la oportunidad de poder habitar los relatos y las historias de vida, para luego poder interpretarlos mediante las propias voces y miradas de sus correspondientes protagonistas (Aguirre y Porta, 2018), aunque con la posibilidad de aportar nuevas interpretaciones a dichas narrativas. En este aspecto, Porta y Yedaide (2015) advierten que primeramente los desafíos son

epistemológicos, dado que se sitúan en las formas de conocer; y también son ontológicos porque nos conducen a repensar la entidad de aquello que pretendemos conocer, su forma de existir en un territorio determinado, el cual está totalmente penetrado por las emociones de quienes lo habitan y cuya naturaleza se encuentra condicionada, más de lo que la ciencia considera prudente. Dichos autores consideran que este método es un modo posible que nos permite alcanzar la recuperación de un saber otro, no necesariamente canónico. Por tanto, este análisis me habilitó y me permitió comprender cómo inciden las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas que las y los docentes llevan a cabo, y sobre todo desde sus intersubjetividades.

De este modo, para analizar los resultados Richardson y St. Pierre (en Denzin y Lincoln, 2017) nos invitan a alejarnos de la triangulación para intentar encaminarnos hacia la cristalización y así poder observar desde distintas perspectivas los posibles resultados alcanzados (incluyendo a cada uno de los y las participantes de la investigación). De este modo, la cristalización nos permite deconstruir la categorización de “validez” como forma única de interpretación (Ramallo y Porta, 2020), rompiendo los límites de lo institucionalizado para poder dar lugar a nuestras propias subjetividades. Por lo mismo, debemos comprender que los procesos por los que atraviesa una investigación nos permiten co-producir contenidos en lugar de “recoger información” (Yedaide, 2020), dando lugar a la oportunidad de promover y generar nuevos aprendizajes entre todos quienes participamos de la investigación.

Pues entonces, este trabajo se configura como práctica pedagógica que autoriza nuevos modos-otros de habitar el campo educativo (Yedaide, 2019) los cuales, además, dan lugar a los aportes específicos de las pedagogías críticas (Kincheloe y McLaren, 2012) y a las perspectivas disruptivas del pensamiento moderno colonial (Lander, 2001; Yedaide, 2019; Cornejo y Rufer, 2020) de y en lo socioeducativo. La intención es profundizar en aquellas reflexiones, pensamientos y debates que inviten a considerar y poner en práctica nuevas formas otras de (re)conocer-nos (Mendia Azkue, et al., 2014) cuando investigamos de manera horizontal, ética y políticamente más responsables, con mayor orientación hacia la transformación social y educativa que buscamos alcanzar. En concordancia con la mirada que nos acerca Redondo (2016), la perspectiva metodológica de este proyecto pone el foco en la investigación educativa desde un estar presente, un andar, recorrer, salir al (re)encuentro de lo inesperado, poniendo especial atención a lo (des)conocido y abrirse al mundo reflexivo, dialógico y participativo (Kaplun, 2004).

Para organizar la lectura de esta tesis, el desarrollo de la misma se encuentra sistematizado en distintos capítulos, donde se establecen los principales temas y categorías a desarrollar. En el primer capítulo se realiza una revisión sobre el campo educativo, de manera general, desde una mirada sociohistórica. En el segundo, se profundizan las cuestiones teóricas-conceptuales, las cuales

permitirán pensar la temática de esta investigación, y que posteriormente se pondrán en tensión en cuanto a la educación en contexto de pobreza y vulnerabilidad psicosocial. Además, este capítulo se encuentra subdividido, prestando especial atención a las categorías vinculadas a las desigualdades sociales y educativas. Posteriormente, el tercer capítulo aborda las decisiones metodológicas tomadas en cuenta para desarrollar la investigación. En el siguiente capítulo (también subdividido) se abordan los aspectos que fueron surgiendo desde las observaciones e interpretaciones propias del trabajo de campo, especialmente sobre las narrativas docentes. En el quinto capítulo se dan a conocer los resultados y aprendizajes que invitan a pensar la cristalización de la investigación, los cuales se encuentran vinculados a los objetivos y al marco teórico recorrido. Por último, en el sexto capítulo se retoman los objetivos de la investigación para poder dar cuenta del alcance de los mismo. También se presentan las conclusiones y reflexiones en torno al contexto de la investigación, junto a las nuevas inquietudes e intereses anclados a las posibles investigaciones -futuras- que nacieron mediante el desarrollo de esta tesis. Dicho capítulo cierra con un pequeño apartado referido a mi experiencia (auto)biográfica y (auto)etnográfica, señalando mis propias implicancias y las afectaciones que viví y sentí al realizar dicho trabajo.

Por último, estimo preciso poder destacar los principales aspectos que hacen al contexto sociodemográfico en el cual se encuentra la EES N°12. Nos encontramos en un barrio ubicado en la periferia de nuestra ciudad, de hecho se halla en uno de los puntos límites donde finaliza la vida urbana y comienzan distintas actividades rurales, como así también el conocido circuito de carreras denominado "Autódromo", a ello se debe el nombre del barrio. Estudios recientes realizados por investigadores de la UNMdP (Arcusa, et al., 2021) observan que en su mayoría los vecinos se encuentran en un nivel socioeconómico de clase baja y media baja, muchos están desempleados o trabajan de manera eventual en tareas domésticas, cortes de césped, cuidado de niños, entre otros. La inseguridad, diversas adicciones, la violencia familiar, el desempleo y la pobreza extrema son las principales problemáticas que golpean a este sector de la ciudad.

Pues allí, en medio de este espacio socioeducativo tengo mis mejores recuerdos. Si bien la pobreza marcó mis años de escolaridad (hasta el nivel secundario inclusive), aun así, puedo afirmar que mi crianza estuvo cubierta de amor, rodeada de grandes amistades, con una familia hermosa y con docentes que marcaron mis pasos escolares, incluso hasta el momento presente como es el caso de quien dirige esta tesis (mi profesor durante toda la secundaria -el polimodal- y también en esta carrera universitaria), con quien he tenido el privilegio de re-encontrarme gracias a la educación. Y quién, además, me abrió las puertas laborales del espacio en el que me encuentro actualmente (y el que me re-encontró con el territorio de esta investigación). En mi paso por esta escuela, Juanjo supo y pudo, aun en medio de la realidad que conlleva el dolor social, mostrarme que la educación es el

medio ideal para lograr promover y posibilitar la transformación de cualquier adversidad, las cuales pueden ser re-convertidas en oportunidades. Al igual de quien co-dirige esta investigación, Joni fue el primer docente que tuve en Ciencias de la Educación y supo (muy naturalmente y con total transparencia, aunque creo que sin saberlo) inspirarme para que pudiera darme cuenta que estaba en la carrera correcta para mí. Si bien en uno de los apartados de este trabajo presento parte de mi experiencia biográfica y (auto)etnográfica con el campo de investigación, en el diario auto etnográfico (el cual adjunto en este trabajo) llevaré a cabo una narrativa más profunda al respecto, tanto de mi trayectoria por "la 12", como del vínculo que he podido entrelazar con ambos docentes que han marcado mi pasos y trayectorias en el campo educativo.

Capítulo 1

Revisitando categorías constitutivas del sistema educativo argentino a partir del cambio de siglo

Como punto de partida, al investigar las problemáticas del campo educativo, debemos considerar la importancia que posee la Declaración Universal de los Derechos Humanos en cuanto al diseño de las políticas educativas democráticas (Gentili, 2011). Aunque, como bien afirma Gentili, ello no siempre ha sido reconocido, particularmente entre aquellos grupos, movimientos y organizaciones que luchan por la defensa del derecho a la educación, sobre todo en los sectores más pobres y vulnerados. Al igual que Gutiérrez Cham, et al. (2021) quienes también resaltan que el surgimiento del neoliberalismo repercutió en las decisiones políticas durante la última década del siglo XX, dejando consecuencias devastadoras sobre gran parte de Latinoamérica. Los autores observan que en Argentina el advenimiento de ese modelo de gobierno se evidenció a partir de los años noventa cuando la población sufrió un fuerte deterioro en las condiciones de vida.

No obstante, no es posible dejar de lado ni olvidar las graves consecuencias que se acarrearón, (aún en la década de los noventa y también hacia adelante) por las decisiones político-pedagógicas tomadas durante la última dictadura cívico-militar en nuestro país en el transcurso de los años 1976-1983 (Puiggrós, 2021). Tal como afirma Puiggrós, tristemente en aquella época primó la idea y convicción de considerar que las inversiones que se realizaran en el campo educativo serían inútiles, sin tener en cuenta a los sectores privilegiados, por lo que primaban los discursos individualistas y meritocráticos, poniendo fuertemente las expectativas en las clases medias y altas, de allí la mirada del capitalismo hacia la escuela como mercado y su respectiva privatización. En este sentido, la enseñanza educativa de aquella época ponía el eje en las y los estudiantes como actores escolares que debían responder con éxito ante sus docentes, y si al intentarlo mostraban fracasos en sus resultados los responsables de ello serían esos adultos docentes. En acuerdo con la autora debemos considerar que nuestro sistema educativo aún porta en su memoria histórica y biográfica aquellos efectos y sufrimientos represivos que dejaron esas ideas nefastas y neoliberales.

En este marco, resulta necesario poder tener en cuenta los orígenes del nivel secundario en nuestro país. De aquella estructura hegemónica, capitalista, neoliberal y segmentaria, es que la escuela secundaria ha estado reservada sólo para ciertos sectores minoritarios, puesto que su principal función estaba vinculada a la formación de las y los estudiantes para los posteriores estudios universitarios y con una fuerte inclinación en cuanto a la dirección política de la sociedad (Mosegui, 2020). Frente a ello, la autora afirma que:

“Las primeras transformaciones importantes en esta matriz histórica comienzan a hacerse visibles al promediar el siglo XX. En el marco del gobierno peronista, se promovió la expansión de los sistemas educativos dando lugar a la aparición de una rama de educación técnica, dirigida a los hijos de los trabajadores, y a la novedad de la masividad del nivel” (Mosegui, 2020, pp. 10)

La autora nos recuerda que los años transcurridos durante la década de los noventa marcaron a nivel nacional un nuevo punto de inflexión histórico en nuestro sistema educativo. En dicha época la Ley Federal de Educación N°24.195, sancionada en el año 1993, trajo consigo un rediseño en la estructura del sistema educativo, el cual extendió el nivel primario de 7 a 9 años y redujo la educación secundaria a 3 años, renombrándola como Polimodal. Posteriormente, en el año 2006 surge una nueva reforma trayendo consigo la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la cual permitió que la educación secundaria se convierta en un derecho y una obligación universal, traduciéndose así en una igualdad formal en lo que respecta al acceso educativo (Crego, 2018). Sin embargo, la autora sostiene que estas nuevas intenciones trajeron aparejados ciertos discursos que presentaban a la formación como el camino ideal para la inserción laboral y el ascenso social, donde además surge un signo de igualdad de oportunidades al presentar al Estado como garante del derecho a la escolarización. De allí que muchas de las trayectorias educativas de las y los estudiantes de aquella época se vieron atravesadas por grandes dificultades pedagógicas e hicieron que se acrecentaran las brechas de las desigualdades socioeducativas.

En este contexto, Feldfeber y Gluz (2019) sostienen que a partir del cambio de siglo, las disputas que con mayor fuerza aparecieron se fueron relacionando con las orientaciones de política, generando así una gran visibilización sobre aquellos actores sociales más silenciados en la esfera pública. Las autoras manifiestan que en el campo educativo estas orientaciones pusieron en evidencia las tensiones entre las políticas democratizadoras, las cuales fueron avanzando en la materialización del derecho a la educación y en las tendencias privatizadoras y mercantilizadas que se venían desplegando hace ya varias décadas. Tal como observan las autoras, en nuestro país hemos podido vivenciar cómo los gobiernos democrático-populares han implementado diversas políticas para intentar dar respuestas a los efectos más devastadores que dejaron como consecuencia las políticas neoliberales, capitalistas y deshumanizantes, aunque lamentablemente la puja por continuar con estas últimas políticas siempre han sido notorias en el presente siglo.

Por otra parte, Armella, et al. (2023) destacan que de aquella época (finales de los noventa) una de las complejidades que se observaba y que atrajo consigo grandes debates, fue la mirada que presentaba a la educación bajo la dicotomía entre la escuela asistencialista y la escuela que enseña. Desde el trabajo realizado por los autores es posible reconocer que dicha dicotomía se emplazaba

sobre todo en las escuelas que se encontraban en contextos de pobreza urbana, y que, además, se contraponían a la decisión de optar por una alternativa en la educación, en tanto, enseñar versus contener o educación versus asistencialismo, por lo que ubicaban a la escuela, y por consecuencia a sus docentes, a posicionarse y definirse por alguno de esos dos polos. Teniendo en cuenta esta complejidad, los autores sostienen que de allí devienen distintas desigualdades (incluso hasta la fecha) y, por consecuencia, muchas experiencias traumáticas en el campo educativo. Por lo mismo, afirman que dichos debates no contemplan que la escuela -y sus actores principales- no pueden elegir en su cotidianidad las escenas y situaciones que los atraviesan y que en muchas ocasiones suelen desbordarlos.

Retomando la Ley Nacional de Educación N° 26.206, Terigi (2007) expone cierta preocupación ante la falta de planeamiento preciso que se hallaba detrás de muchas de las iniciativas incluidas en la nueva ley, dado que la misma carece de un planeamiento que sustente y exhiba los problemas que estaban por detrás de cada una de estas iniciativas que allí se mencionan. La autora sugiere una interesante propuesta, la cual se basa en comenzar no solo a discutir lo que sucederá y qué hacer de acá “para adelante”, sino más bien poder analizar aquello que sucedió “para atrás”, prestando especial atención a la dimensión política y a los diversos sectores que han participado en la definición, el impulso o el sostenimiento de las políticas educativas de nuestra historia en Argentina, para comenzar a revertir las consecuencias.

En este sentido, Feldfeber y Gluz (2011) sostienen que posteriormente a la crisis (económica, política, social y educativa) que se vivió en nuestro país a comienzo del siglo XXI (años 2000-2002) se produjeron distintos cambios realmente significativos en lo que respecta a los derechos humanos. Las autoras nos invitan a prestar especial atención al periodo que abarca los años 2003-2007, donde surgieron diversas políticas y leyes educativas que pudieron ser transformadas e implementadas para intentar atenuar algunas de las consecuencias más grises y nefastas que nos dejó la implementación de la Ley Federal de los años noventa. Asimismo, durante los siguientes años (hasta el 2015) Feldfeber y Gluz (2019) nos recuerdan que en Argentina la agenda de política pública estuvo centrada fuertemente en la ampliación de derechos, sustentados en un modelo de inclusión social, donde el eje principal era el tema de la “inclusión con calidad” en cuanto al área del campo educativo. El foco estaba puesto en “promover el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, así como garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa.” (Feldfeber y Gluz, 2011, pp. 353).

No obstante, Redondo (2016) sostiene que en el mes de diciembre del año 2015 a partir del cambio de gobierno argentino (retrocediendo e re-incorporando nuevamente doctrinas hegemónicas, capitalistas y neoliberales), vuelve a surgir en el escenario social, político, económico y educativo un

glosario que en los últimos años no circulaba con tanta intensidad: desocupación, hambre, pobreza, etc. De hecho Feldfeber y Gluz (2019) dan cuenta de cómo en aquel entonces el gobierno de derecha implementó una nueva agenda educativa a través de la cual se impulsaron transformaciones en el marco de lo que dicho gobierno denominó una “revolución educativa”. Tristemente la mirada estaba puesta en intentar expandir los negocios empresariales hacia un sector cada vez más lucrativo como era el caso de la educación, por lo que dichas acciones comenzaron a desplazar y a atentar contra el derecho a la educación, como también al conjunto de los derechos sociales. Posteriormente, para el año 2019 los informes realizados por los observatorios de política educativa de nuestro país, daban a conocer que el presupuesto educativo del Estado mostraba un claro descenso, dejando como consecuencia la pérdida de la educación en cuanto a su participación en el presupuesto nacional (Feldfeber y Gluz, 2019). En tanto, las autoras manifiestan que los resultados demostraron la fuerte degradación del financiamiento en el campo de la educación como así también de la ausencia del Estado nacional en la vida educativa.

Por otra parte, y lamentablemente, para comienzos del año 2020 en Latinoamérica, concretamente el 11 de marzo, se elevó el COVID-19 a rango de pandemia, por lo que la crisis sanitaria pasó a convertirse repentina y rápidamente en una crisis de pobreza y hambruna a nivel mundial (Gutierrez Cham, et al., 2021) aunque, como suele suceder durante distintas problemáticas globales, las consecuencias fueron mayores en ciertos territorios. Diversos autores (Walker, 2023; Armella, et al., 2023; Gutierrez Cham, et al., 2021) remarcan que desde ese entonces la orden de “Quedarse en casa” no era ya una posibilidad real para la gran mayoría de las y los trabajadores que tenían un empleo precario y mal remunerado, es decir para quienes habitaban los contextos de mayor pobreza y vulnerabilidad psicosocial. Podemos advertir que, en nuestra región, una de las áreas que más alteraciones sufrió con la imposición del confinamiento fue el sistema de educación, debido al cierre total de todas las instituciones educativas y donde millones de niñas, niños, jóvenes y adolescentes quedaron fuera de las escuelas, trayendo como alternativa la virtualidad o modalidad online. Frente a este panorama, Gluz et al. (2021) reafirman la idea de cómo la situación pandémica comenzó a acrecentar las brechas de las desigualdades en cuanto a los sectores más pobres, atentando a la continuidad pedagógica y a la vulneración de distintos derechos humanos. En otras palabras, el sistema de virtualización forzada a raíz de la pandemia transformó de manera abrupta la dinámica educativa en todos los niveles (Walker, 2023) trayendo, además, una gran desorganización en la vida escolar de todos los actores que en ella participan a diario (Meo, 2023).

Teniendo en cuenta esta realidad, resulta preciso poder considerar el rol que ha jugado la escuela y sus principales actores en tiempos de post pandemia. Diversas investigaciones hacen un importante hincapié en dicha temática, al tener en cuenta la importancia que ocupa la escuela vista como un

lugar clave en la vida de las y los estudiantes, como así también de sus barrios (Armella, et al., 2023). De allí es que Kaplan (2021) nos recuerda el escenario privilegiado que ocupa la escuela en cuanto a la construcción de lazos de pertenencia, concretamente entre las y los estudiantes. La autora considera que la escuela se constituye como un lugar habitable y un espacio simbólico donde la promesa de un “nosotros” rompe con la idea de la individualización. A su vez, Meo et al. (2023) aseguran que a partir del aislamiento los modos de “hacer escuela” que hasta ese entonces conocíamos ya nunca más fueron los mismos, sino que en el intento de emular la presencialidad comenzaron a re-configurarse las prácticas de enseñanza y con ello los intentos y las búsquedas para lograr ponerse en contacto con las y los estudiantes. En muchos casos, para estos últimos y sus familias, desde que se inició la pandemia el hecho de comenzar “hacer escuela” desde sus hogares les significó un fuerte aumento y profundización de las desigualdades ya existentes, y originando otras nuevas (Meo, 2023).

Cabe destacar los desafíos que también debieron enfrentar las y los docentes en tiempos de pandemia (Gluz, et al., 2021) donde las desigualdades socioeducativas también les afectó, tanto en sus vidas laborales y profesionales, como en lo personal. Los autores hacen hincapié en poder poner en problematización a quienes realizan sus prácticas en estos contextos de vulnerabilidad dado que son quienes se encargan de atender a poblaciones atravesadas por problemáticas muy duras y específicas. Si bien ello se evidenció con gran fuerza en tiempos de pandemia y post-pandemia, los autores advierten que los desafíos y tensiones continúan debido a las secuelas ocasionadas por aquella situación sociosanitaria.

En síntesis, resulta de vital importancia comenzar a atender el impacto que ocasiona la dimensión histórica en la experiencia escolar de las y los estudiantes y sus docentes, más aún en quienes viven y con-viven en contextos de pobreza urbana, como así también poder considerar las complejas transformaciones que nos permiten comprender esas realidades culturales, sociales y educativas (Mosegui, 2020). De allí la urgencia en poder orientar los reclamos y las luchas hacia la formulación de políticas que realmente busquen generar y fomentar una educación más inclusiva, más justa y más igualitaria (Álvarez, et al., 2020).

Capítulo 2

Marco teórico-conceptual

En el marco de lo expuesto anteriormente, debemos reconocer que afortunadamente para los gobiernos que iniciaron procesos de reforma y reestructuración, y que han buscado revertir la herencia dejada por los gobiernos neoliberales, la lucha por los derechos humanos ha sido un tema prioritario (Gentili, 2011) y que, además, ha permitido ir en pos de un horizonte de igualdad, de justicia social y un sentido más universal en relación a las políticas públicas que se articulan con los imperativos de inclusión (Aguirre y Porta, 2019). Frente a ello, Mosegui (2020) considera que las personas que sufren la pobreza, también padecen la exclusión y la vulnerabilidad social, por lo que deben ser puestas en el centro de los derechos humanos y de las políticas públicas para poder reconocerlas como sujetos de derecho. La autora sostiene que la escuela, mayormente en los sectores populares, representa para las y los estudiantes, la institución proveedora de derechos, aludiendo a la posibilidad que genera la escolarización como oportunidad para poder despegarse del origen social al que vienen anclados desde la infancia.

En torno a esta realidad, muchas veces la institución escolar puede que aparezca como el lugar al que se debe asistir con mucho sacrificio y esfuerzo, depositando allí la posibilidad de encontrar “algo mejor”, de un porvenir que mejore la realidad cotidiana y sus condiciones de vida (Redondo, 2016). Redondo afirma que, lamentablemente, las trayectorias educativas de las y los estudiantes de barrios populares suelen estar definidas por las condiciones de vida ancladas a una fuerte vulnerabilidad y que ello trae consigo graves problematizaciones sobre las condiciones de desigualdad social y educativa. En este sentido, debemos tener en cuenta que las y los estudiantes que asisten a las escuelas en este tipo de contextos no están ajenos a esa realidad; al contrario, se encuentran conscientes sobre las dificultades que piensan o imaginan para su porvenir (Dafunchio, 2022) sabiendo, además, que deben enfrentarse a situaciones de extrema exclusión. Resulta esperanzador el estudio realizado por Dafunchio dado que da cuenta de que existe una visión en el ámbito estudiantil sobre comenzar a pensar e imaginar el futuro con otros ojos, con todo lo que implica estar y habitar los contextos de gran vulnerabilidad. La autora afirma que hay quienes buscan pararse frente a las propias adversidades con actitudes propias del deseo y donde la escuela también despierta nuevas búsquedas, por más utópicas que parezcan. Demuestra coherencia la advertencia que realiza la autora al afirmar que en la escuela encontraremos tanto defensas como demandas, por parte de todos quienes la habitan.

En este contexto, estimo necesario desarrollar el concepto de “vulnerabilidad psicosocial” para intentar comprender de manera más cercana la situación en la que se encuentra el territorio a

investigar. Para ello es preciso detenernos en el análisis que realizan Araya, et al. (2022), quienes dan a conocer el abordaje originado desde el nuevo paradigma de la Psicología Social (desde fines del siglo XX) con la intención de promover la construcción de una epistemología y metodología desde el propio quehacer psicosocial. Dicho paradigma rechaza la producción del modelo positivista y reconoce el carácter activo que tienen los sujetos de investigación junto al carácter dinámico y dialéctico de la realidad social en la que se encuentran. Por lo mismo, y en acuerdo con los autores, al hacer referencia a los sujetos debemos (re)considerar que se encuentran atravesados por la economía, la política, su hábitat, las condiciones de vida, la vida psíquica, las relaciones con los otros, desde una mirada crítica, colectiva y empática.

Por su parte, Domínguez Lostaló (1996) ha trabajado en profundidad el término, planteando que la situación de vulnerabilidad se juega predominantemente frente a distintos aspectos sociales, donde se produce una deficiencia en la contención grupal y comunitaria de las personas al no poder garantizarse el acceso a los derechos humanos. Asimismo, el autor afirma que es preciso que podamos comprender que no existe peligrosidad en ningún ser humano si antes no ha sido vulnerado, por lo que la vulnerabilidad psicosocial es entendida como aquella fragilidad psíquica de las personas que han sido desatendidas en sus necesidades psicosociales básicas: afectos, economía, educación, comida, agua potable, trabajo, entre otras. El autor en su estudio ha observado que esas vulnerabilidades se generan por la falta de sostén, ya sea en las tareas desarrolladas inicialmente por los responsables durante la crianza, como así también por la inserción del sujeto con nuevos vínculos grupales, como es la escuela, por ejemplo. De allí que se busca el abordaje de estas problemáticas desde un enfoque situacional colectivo, asentando las bases en lo psicosocial, no solo por tratarse de circunstancias que afectan a varias personas a la vez, sino porque son situaciones que se materializan en sociedad al ser producidas por actuaciones psicosociales y bajo condiciones políticas, culturales e históricas (Araya et al., 2022) que estructuran las prácticas individuales y/o colectivas.

Bajo esta línea, Tamagnini (2014) afirma que la vulnerabilidad psicosocial es un proceso de condicionamiento social que por insatisfacción de las necesidades básicas durante las etapas de socialización temprana, hacen que los niños y las niñas queden fuera de los servicios esenciales de educación, salud, contención familiar y comunitaria, dejando como resultado la conducción a diversos escenarios desfavorables y con fuertes consecuencias sociales (deambulación, hurto, desvinculación escolar, explotación laboral, sexual, etc.) En este sentido, Arcusa et al. (2021) expresan que este barrio popular se encuentra bajo un fuerte estado de vulnerabilidad social. Los autores hacen referencia a las personas que no viven en condiciones dignas para poder desarrollar la vida humana, por lo que no consiguen suplir sus necesidades básicas para lograr subsistir; de allí la insistencia en comenzar a hablar sobre el concepto de vulnerabilidades psicosociales.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, podemos dar cuenta que no es tarea sencilla abordar este tipo de temática como es la educación en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial, dado que no solo es pensar en las instituciones ubicadas en la periferia y/o que se encuentran azotadas por la miseria (Silva, 2017). La situación de este tipo de contextos demuestra que es conveniente comenzar a trabajar desde una perspectiva dialógica con las comunidades educativas (Arcusa, et al., 2021) para luego poder pensar en el impacto colectivo que ocasiona en sus afectaciones. De hecho, no podemos dejar de lado que gran parte de las y los estudiantes encuentran en la escuela un buen espacio para hablar y ser escuchados (Dafuncho, 2022), por lo que dar lugar al diálogo en muchas ocasiones deja expuesto que las problemáticas son compartidas entre estudiantes y docentes (Abalsamo y Grinberg, 2022). De este modo, las autoras afirman que las luchas, los sentimientos y las visiones compartidas solo se dan a conocer desde el momento en que se valoriza la palabra entre unos y otros.

Ahora bien, también es necesario comenzar a indagar sobre aquello que ha sucedido en la educación de gestión estatal y con las políticas relativas al campo (Silva, 2017) para luego, tal como plantea Silva, poder analizar las causas por las cuales la escuela pública, en gran parte, se ha convertido en símbolo de exclusión y desigualdad. Frente a ello, Lakonich (2021) plantea que la escuela como institución educativa necesita habilitarse como un espacio donde las y los estudiantes puedan sentirse incluidos y escuchados (tal como desean y buscan muchos de ellos y ellas), con todo lo que ello implica, teniendo en cuenta que tales atributos refieren a una escuela democrática. El autor afirma que dichas acciones nos permitirán enmarcarnos en un principio ético-político capaz de sostener prácticas inclusivas enfocadas en las y los estudiantes que atraviesan situaciones de extrema vulnerabilidad y/o marginalidad.

En este marco, tanto Silva (2017) como Redondo (2004) hacen hincapié en que debemos prestar especial atención a que mayormente lo marginal ha estado asociado a lo periférico, en relación con las carencias y los rasgos negativos de dichos sectores, por lo que entienden que la segregación territorial es la continuidad de la marginación social y cultural. Ambas autoras consideran que los territorios estigmatizados degradan simbólicamente a quienes los habitan y dicha concepción, inevitablemente, se traslada al ámbito escolar. Por lo tanto, el hecho de poder reconocer que “la pobreza y marginalidad se coló por las puertas de la cotidianeidad escolar” (Peuchot, 2022, pp. 291) evidencia que muchas personas que padecen esas situaciones de vulnerabilidad psicosocial quedan al margen de una buena condición económica y productiva, sin contar con una buena alimentación, vivienda, educación, entre tantos otros beneficios que sí accede el resto de la población. De allí que Peuchot plantea que ello no significa necesariamente “que están afuera, sino que están en los bordes, en las fronteras invisibles que separan a los unos de los otros”. (Pp. 291). Al igual que

Grinberg y Dafunchio (2022) quienes a través de su investigación pudieron observar que dichas invisibilidades y marginalidades remiten a hacer escuela bajo condiciones de abyección, y es allí donde estudiantes junto a docentes buscan las formas de poder retratar su barrio y su escuela, con la intención de manifestar sus vidas cotidianas. Las autoras afirman que en esas voces se exterioriza lo abyecto de una escena que tantas veces se prefiere obviar.

Frente a este panorama, Redondo (2016) afirma que allí donde podamos apreciar la presencia de una escuela, sobretudo en sectores populares, suelen concentrarse diversas acciones de tipo administrativas y políticas, con autoridades educativas y de otros espacios, que se involucran de un modo en el que esperan que el Estado les garantice la educación (y otros derechos) en territorios muchas veces invisibilizados. Sin embargo, en estos escenarios aquello que es responsabilidad del Estado se vuelve una cuestión de participación y compromiso colectivo, por parte de las y los docentes como también de las y los estudiantes (Grinberg, 2022), por lo que no podemos olvidar que al fin y al cabo los y las docentes (como todos quienes llevamos adelante nuestras prácticas en contextos educativos públicos) somos los y las representantes del Estado. De acuerdo con Grinberg, necesitamos con urgencia comenzar a problematizar aquello que se encuentra en problemas. Por consiguiente, debemos reconocer la ausencia estatal ante la falta de compromiso y responsabilidad que no se ha asumido con estos sectores de la ciudad.

En consecuencia, Lakonich (2018) problematizando a Deluze y a Derrida, manifiesta la importancia que implica la tarea de educar y que ante dicha responsabilidad muchas veces aparece el agotamiento del Estado-Nación donde la institución se muestra como dotadora de sentidos, los cuales en ciertas ocasiones son transmitidos por las y los docentes. El autor insiste en que estos actores son quienes a su vez mantienen una modalidad de vinculación con las y los estudiantes y si surge ese agotamiento, debe ser analizado en base al desajuste de los parámetros que ocasionó el pensamiento de la modernidad (colonialidad). Por tanto, no debemos olvidar que en los barrios populares muchas veces la escuela es la forma principal (o única) en que el Estado se hace presente, por lo que el hecho de poder hacer y experimentar el Estado representa las políticas educativas accionando en el territorio escolar (Grinberg, 2009).

Por otra parte, Grinberg y Porta (2021) observan la necesidad de realizar investigaciones en el campo educativo que nos permitan hablar menos sobre la educación y más en nombre de ella. Los autores afirman que tenemos la oportunidad de volver a centrarnos en los debates pedagógicos de la formación, alejándonos de los motores de autoaprendizaje y poner el eje de la educación en aquello que ocurre cuando nos encontramos con y entre otros para enseñar y aprender. Asimismo, Martinis (2006) considera que al momento de comenzar a enseñar, para las y los docentes es fundamental poder esclarecer el medio social del cual provienen los y las estudiantes, y ello debe tener el carácter

reflexivo necesario desde que comienzan a formarse y a capacitarse en la docencia. Concretamente, el autor invita a poder reflexionar sobre los contextos de pobreza y vulnerabilidad desde una mirada crítica, la cual nos permita dar cuenta de que las y los estudiantes de estos espacios tienen los mismos derechos y posibilidades de aprender de aquellos que provienen de otros contextos.

En consonancia, para lograr ese trabajo igualitario en los diversos contextos Blanco (2009) sugiere que aquellos establecimientos de formación docente comiencen a ser espacios participativos, interculturales y reflexivos hacia los procesos educativos, con el objetivo de formar profesionales que sean representativos de las diferencias que se presentan en las escuelas. Además, la autora considera de suma urgencia que esos espacios de formación otorguen a los y las docentes distintos recursos para poder atender a la diversidad, y brinden la implementación de distintas estrategias de enseñanza que permitan identificar las barreras que obstruyen el aprendizaje de las y los estudiantes, más aún en los contextos más desfavorecidos. Asimismo, Martinis (2006) propone “pensar las cosas desde otro punto de partida: reconocer en ese otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en alguien en proceso de humanización. Abrir una posibilidad.” (pp. 29). Es decir, poder trabajar lo relacional desde la horizontalidad, donde los vínculos intrasubjetivos nos permitan romper con las barreras que aíslan a las individualidades (Araya, et al., 2022).

De allí la importancia que conlleva el hecho de poder dar lugar a la circulación de la palabra para generar espacios de encuentro y construcción de lo común mediante el vínculo pedagógico (Abalsamo y Grinberg, 2022). Desde la experiencia y abordajes de campo que realizan las autoras, se presenta la posibilidad de crear situaciones y prácticas pedagógicas, y de nuevos conocimientos, aun en medio de los territorios que se encuentran atravesados por diversos conflictos sociales. Allí es donde las luchas también se vuelven compartidas y vividas por todas las personas que transitan y hacen escuela en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial.

En este marco, resulta apropiado acercar la mirada de Crego (2018) quien al referenciar “la escuela” no remite meramente al edificio y su infraestructura, sino más bien a los actores que la conforman y representan (las y los docentes), quienes deciden “hacer escuela” desde y con sus prácticas pedagógicas; colaborando incluso con sus propios recursos, poniendo el cuerpo en lo que realmente resulta necesario ante las demandas cotidianas. En este sentido, Abalsamo y Grinberg (2022) observan que en muchas ocasiones en el accionar docente hay cuestiones que parecen obvias pero no lo son. Concretamente, afirman que no es fácil hacer escuela, y al igual que Crego (2018) resaltan la centralidad que posee ese accionar docente en la construcción de la experiencia y la trayectoria escolar. Crego sostiene que el vínculo relacional y pedagógico dentro de la escuela se entreteje mediante la experiencia de encuentro de unos con otros, principalmente entre docentes y estudiantes. En correlación, Meo (2023) afirma que es allí donde se construyen los vínculos

pedagógicos, en ese estar con otros; como también allí comienza a configurarse un nosotros, “condicionando el sentir y actuar afectivo de las personas” (Kaplan, et al., 2023, pp. 68) por lo que de esos encuentros es donde emerge la dimensión afectiva (aspecto analizado en el siguiente apartado).

Teniendo en cuenta los aportes de Crego (2018) podemos comprender que las y los docentes construyen nuevos sentidos en torno a sus prácticas y en los modos de estar en la escuela, teniendo en cuenta la tensión entre lo que imaginaban que sería su tarea -aquello para lo que fueron formados- y lo que efectivamente acontece dentro de las aulas. En este aspecto Lakonich (2021) señala que se evidencia una fuerte complejidad en el encuentro entre diversas generaciones, el cual suele simplificarse y resumirse en dos: adolescentes y adultos, diferenciándose básicamente por grupos etarios. Sin embargo, el autor plantea que dicha reducción es bastante imperfecta debido a que son muy evidentes las diferencias entre dichos sujetos cuando salimos de la simplificada clasificación etaria, más aún cuando dejamos entrar lo sociocultural y los posicionamientos subjetivos y ético-políticos de cada persona. De allí es que Lakonich (2018) manifiesta que en el encuentro entre ambos actores, estudiantes y docentes, lo vincular representa una hospitalidad incondicionada donde se logra establecer un movimiento de co-producción “entre” ambas partes. Por lo tanto, resulta oportuno poder destacar la importancia que implica cuidar ese vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes, en pos de favorecer las trayectorias escolares de estos últimos (Almada y Villagrán, 2023) como también para intentar “ampliar las garantías del ejercicio del derecho a la educación” (pp. 140) mediante el acompañamiento hacia dichas trayectorias. Por lo mismo, las autoras afirman que para poder sostener y favorecer ese vínculo pedagógico, el acompañamiento debe estar orientado a los compromisos que competen a alcanzar una escolaridad conforme a lo que la escuela secundaria demanda como es la asistencia, permanencia y egreso, adquirir y producir nuevos conocimientos, lograr establecer relaciones vinculares entre pares y con el cuerpo docente, entre otras.

Frente a esta realidad, Kaplan (2006) manifiesta que claramente ningún docente es causante de la pobreza y la vulnerabilidad que tiñe la vida de los alumnos, aunque tampoco desean estar ajenos ante esa condición social estudiantil. La autora considera que mediante sus prácticas las y los docentes tienen el potencial transformador para poder intervenir a favor de las posibilidades que pueden presentarle a las y los estudiantes, promoviendo la mirada hacia otro(s) destinos posibles. De allí nace la urgencia y la necesidad de comenzar a creer en nuevos mundos gracias a poder habitar la escuela como experiencia cotidiana, y donde también se puedan configurar las prácticas educativas en torno a las complejidades que presentan los contextos en el cual están emplazadas (Schwamberger, 2022). Dicha experiencia nos permite (re)conocer que no podemos dejar de observar que son las y los estudiantes junto a sus docentes quienes de diversas formas desarrollan

nuevos modos de habitar (Lakonich, 2021) y sostener la escuela, al tiempo que producen y conquistan esa creencia para crear otros mundos posibles (Grinberg, 2022). Por tal motivo Kaplan (2018) y Redondo (2016) advierten que es preciso comprender, desde una perspectiva relacional, las estructuras sociales y emocionales que hacen a la producción de la subjetividad en el campo educativo. Ambos estudios proponen comenzar a analizar también las huellas subjetivas de las experiencias escolares en lo que respecta a las elecciones de los y las docentes y en los modos de habitar la propia vulnerabilidad socioeducativa.

Por otra parte, Silva (2017) observa que en muchas ocasiones, en este tipo de contextos, en el ámbito escolar se suele categorizar con ciertos prejuicios al “alumno pobre” bajo una visión muy simplificada donde, además, es encasillado como aquel que proviene de un contexto en el cual predomina fuertemente la ignorancia, las carencias, la falta de afecto y el abandono. De allí, el cuidado que debemos tener de no caer en un proceso de desubjetivación (Lakonich, 2018) cuando hacemos “referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (Duschatzky y Corea, 2020, pp. 82) en las y los estudiantes que atraviesan los contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial, cayendo en una lógica devaluativa y de imposibilidad como plantean las autoras. Para lograr contrarrestar esa mirada es necesario comprender y fomentar todo hecho educativo como un encuentro de construcción colectiva desde la posibilidad y no desde la carencia (Schwamberger, 2022). A partir de ese accionar podremos pensar a la educación -y puntualmente a la escuela secundaria- como un espacio que realmente busque posicionarse desde una mirada crítica para estudiar/investigar las realidades actuales desde un marco conceptual/político, poniendo especial énfasis en las acciones contrahegemónicas que intentan generar condiciones de posibilidad para la igualdad socioeducativa (Kaplan, et. al., 2023).

Retomando a Kaplan (2021), la autora sugiere que la escuela se constituya como un territorio simbólico de esperanza para que allí puedan tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento mutuo entre quienes habitan dicho campo de estudio. Desde sus aportes la autora propone que a través de los espacios educativos participemos contrarrestando los muros que nos dividen, nos separan, nos segregan y nos excluyen, emotivamente. Si logramos comenzar a generar tales cambios podremos atenuar las marcas de desigualdad que brotan durante el proceso de escolarización, por lo que cada institución escolar debería intentar incluir a quienes se encuentran atravesados por el fenómeno de la exclusión social (Kaplan, 2006). Bajo esta misma línea Crego (2018) advierte que los estereotipos que se construyen en el ámbito escolar, específicamente en las y los estudiantes, son las y los docentes quienes -pese a enfrentar diversas dificultades- pueden contrarrestar las trayectorias de vida cargadas por las desigualdades, junto a la convicción de que en esos sectores, donde se observa la pobreza y la vulnerabilidad psicosocial, la escuela es un espacio fundamental para poder marcar la

diferencia. Asimismo Duschatzky y Corea (2020) manifiestan la necesidad de que comencemos a analizar estos contextos de la educación alejándonos de la situación de imposibilidad contingente, sino más bien intentando trabajar con todos los medios para lograr transformarla. Poder fomentar e implementar distintas acciones de inclusión social y escolar nos permitirá potenciar aquellas prácticas más democráticas y transformadoras, donde en el día a día se fortalezcan nuestras instituciones educativas y con ellas, los actores escolares (Kaplan 2006).

En concordancia, Carballo (2016) sostiene que la educación como derecho habilitante para todas y todos los ciudadanos, también nos permite promover y facilitar el ejercicio de otros derechos, y ello le añade un valor intrínseco en el desarrollo humano como medio para avanzar hacia la superación de la pobreza, la desigualdad y la promoción de una cultura común. De todos modos, tal como afirma Redondo (2016) aún se observan fuertes disputas sociopolíticas que eluden la complejidad de la vida cotidiana en diversos territorios donde residen miles de personas. La autora advierte que con frecuencia el tema referido a “la escuela en contextos de pobreza” suele estar reducido a los sujetos desde una condición cuantitativa; sin embargo -y tal como daré a conocer a lo largo de esta investigación- el asunto va mucho más allá de datos meramente estadísticos y numéricos. De hecho las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones dadas entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran las y los estudiantes durante sus procesos de escolarización (Kaplan, 2006).

Tomando como base la compleja realidad socioeducativa que hasta aquí hemos observado, y en adherencia a la mirada de Redondo (2016) debemos comprender que el hecho de poder caminar, recorrer y salir de la escuela al barrio implica para las y los docentes -y también para quienes investigamos- tener la posibilidad real de pisar con nuestros propios pies aquello que es nombrado y clasificado. A su vez, dicha experiencia nos permite materializar la fisonomía de los datos al momento en el que en el territorio logran adquirir corporalidad en los sujetos que habitan (y habitamos) los espacios tantas veces estigmatizados.

Desde los aportes de Crego (2018) no podemos pasar por alto que, además, siempre habrán tensiones en torno a las prácticas pedagógicas y a los contenidos escolares, debido a que éstos últimos contraen ciertas pugnas por establecer “el orden” dentro de las aulas. De allí que las prácticas pedagógicas son también políticas, con todo lo que ello implica (Langer, 2022; Kaplan, 2008) más aún si reconocemos “las tensiones que se producen entre la intensificación de las desigualdades sociales, los discursos de ampliación de derechos y las demandas que los distintos actores de la educación realizan para enfrentar las privaciones en sus vidas cotidianas” (Langer y Minchala, 2023, pp. 83). Los autores advierten que poder brindar atención a la situación concreta de los derechos humanos en una sociedad atravesada por distintas brechas de desigualdad social y

educativa, y de extremas condiciones de precariedad, demanda que el campo educativo comience a realizar una serie de prácticas que permitan reafirmar y reconocer como sujetos de derechos a quienes más se encuentran perjudicados y desfavorecidos.

A priori, Martinis (2006) manifiesta que a la hora de comenzar el desempeño como educadores desde una intervención político-pedagógica, los desafíos a conquistar deben reinstalar la noción de igualdad en los debates, en las problematizaciones y más aún en las prácticas pedagógicas. El autor propone la igualdad no como el punto de llegada de la educación, sino como su punto de partida. En otras palabras, refiere a que el eje central esté puesto en postular la posibilidad desde y con lo educativo, independientemente del contexto del que provengan las y los estudiantes; accionar que también nos permitirá encontrar uno de los modos para reconocerlos como sujetos de derecho (Langer y Minchala, 2023). Langer (2023) reafirma esa mirada al añadir que los y las estudiantes buscan sus sentidos de pertenencia en la escuela, siempre y cuando ésta les genere y fomente posibilidades de inclusión y de reconocimiento, más aún si se presentan ocasiones en en que los y las docentes los puedan escuchar, prestar atención y acompañar durante sus trayectorias educativas (Redondo, 2004).

Sin embargo, debemos reconocer que dentro de todo espacio educativo también pueden aparecer y manifestarse distintos actos de resistencia (Noboa Muñoz, 2019) los cuales se vinculan con las conductas y acciones de tipo hegemónicas. Córlica (2020) hace referencia a aquellos docentes que se resisten a los cambios que se producen en las instituciones educativas, concretamente ante cualquier propuesta de modificación que se presente en el espacio escolar en un momento determinado. El autor alude a que esas conductas suelen mostrar falta de interés, aunque también observa disminución de acciones colaborativas dentro de la institución, debido a la intención de mantener el orden del status quo. El autor, además, considera que esos cambios suelen ser necesarios a la hora de enfrentar desafíos institucionales, los cuales se encuentran intrínsecamente vinculados con eventuales transformaciones y alteraciones sociales dentro de la comunidad en la que se encuentra inmersa la institución escolar. Para las y los docentes, (quienes están acostumbrados a sus propias formas de trabajo), la necesidad de brindar respuestas a “demandas cambiantes resulta movilizador, ya que el cambio mueve a las personas desde lo conocido y confortable a lo desconocido, inusual e incómodo” (Flamholtz y Randle, 2008, citado en Córlica, 2020, pp. 257) por lo que la resistencia al cambio en muchos docentes produce incertidumbres y temores difíciles de tolerar. Aún así, el autor advierte que los cambios resultan tan inevitables como también la resistencia de las y los docentes a esos cambios.

En contraparte, resulta significativo saber y reconocer que muchos actores -concretamente docentes- también presentan y plantean las posibilidades de resistencia contrahegemónica

(Alzamora y Lorenzatti, 2023) en cuanto a la presencia de problemáticas referidas a las desigualdades sociales y educativas. Los autores han podido observar que ese tipo de docentes manifiestan un posicionamiento de lucha contra los procesos de exclusión, de fragmentación y discriminación, mostrando esa oposición para intentar enfrentar y resistir esas injusticias socioeducativas (Langer y Minchala, 2023; Schwamberger, 2023). Este tipo de docentes suelen ser quienes presentan modos novedosos de comprensión y de intervención (Armella, et al., 2023) ante los conflictos y desafíos que emergen en el ámbito escolar, y por ende se muestran también con mayor cercanía frente a sus estudiantes. Son docentes que “batallan y reponen los discursos inclusivos frente a prácticas sociales excluyentes” (Schwamberger, 2023, pp. 332).

2.1 Dimensión afectiva-pedagógica

En este apartado, cabe hacer ciertas aclaraciones y distinciones. Primeramente, aquellas cuestiones referidas a lo sentimental han tenido un tratamiento residual en lo que respecta a la tradición de la teoría social contemporánea -particularmente en la pedagogía- (Kaplan, 2019). Por consecuencia, por grandes períodos de tiempo en el campo de las ciencias de la educación las dimensiones orientadas a los vínculos afectivos se relegaban a un plano de inferioridad (Kaplan y Aizencang, 2022), desconsiderando los factores emocionales y ligando los sentimientos con la debilidad. Cuando se hablaba sobre las emociones y los sentimientos se consideraba que debían ser aspectos que necesitaban ser regulados para poder ocultarlos, desde un posicionamiento netamente hegemónico (Kaplan, 2019). Aun así, e incluso actualmente, Kaplan y Aizencang, (2022) sostienen que el territorio de lo emocional continúa siendo objeto de disputa teórica. Aunque también es cierto que afortunadamente la afectividad -y todo lo que conlleva dicha dimensión- en distintos espacios ha logrado colocarse en el centro de la escena educativa (Kaplan, 2022).

Kaplan y Silva (2016) nos recuerdan que para analizar este eje como una construcción social, es preciso considerar que las emociones van transformando el comportamiento y la emotividad de los seres humanos según la época y el contexto cultural en el que convivan. De allí es que Kaplan (2019) avala la idea de que “las estructuras emocionales y las estructuras sociales son dos caras de una misma moneda” (pp. 5). Teniendo en cuenta los lazos afectivos y pedagógicos (Kaplan, 2021; Kaplan, et al., 2023; Meo, 2023) que se originan y fluyen dentro de las aulas en el cotidiano escolar (Kaplan y Aizencang, 2022), Silva (2017) plantea que muchos estudiantes encuentran en la escuela el único espacio donde logran entamar vínculos de apoyo y el último lazo de inclusión social que los refugia y sostiene. De aquí nace la importancia de comenzar a comprender que “el orden escolar es de

naturaleza fundamentalmente afectiva” (Kaplan, 2019, pp. 2). Por lo que es viable considerar que el hecho de ser estudiante coloca a las y los jóvenes en una posición específica en la estructura social a la que pertenecen; posición privilegiada y muy diferente a la de quienes no tienen la oportunidad o los recursos necesarios para poder ser parte de una escuela secundaria (Kaplan y Silva, 2016).

Pues entonces, considerando la complejidad que se entrama en este tipo de contextos, como es el territorio de la EES N°12, y para poder trabajar en escuelas con tales problemáticas, lo principal es poder hacerlo desde el afecto (Crego, 2018). Desde el estudio realizado por Crego podemos observar que las escuelas con estos contextos suelen trabajar en soledad, por lo que mucho de lo que allí acontece depende del esfuerzo y la voluntad particular de las y los docentes. Sin embargo, Kaplan (2018) afirma que para intentar “comprender las prácticas educativas, es preciso comenzar a abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social” (pp. 10) de quienes habitan las escuelas. La propuesta es poder analizar de manera más profunda las experiencias afectivas y vinculares que se configuran en la educación, más aún teniendo en cuenta que “la escuela deja huellas”, siempre.

Asimismo, prestar atención y analizar el lugar que las y los estudiantes le otorgan a la escuela resulta de vital importancia dado que allí conocen gente, logran hacer amistades, pero también colectivamente buscan e intentan alcanzar sus aspiraciones sobre lo que desean ser en la vida (Langer y Minchala, 2023). La posibilidad que les brinda la escuela les permite encontrarse con otros, fortaleciendo esos vínculos afectivos, y las situaciones que allí se generan son tensionadas con los deseos y con las aspiraciones que producen los actores en y desde la escuela. Por consiguiente, poder fomentar la conversación en el interior de las escuelas contribuye a asimilar la noción de un estar juntos (Skliar, 2019) con la oportunidad de comenzar a co-producir testimonios (Armella, et al., 2023) narrando y escuchando(nos). De dichas experiencias y de ese estar juntos también nacen sentidos compartidos entre las y los estudiantes acerca de la escuela, como por ejemplo: deseo de proyección a futuro, lugar de enseñanza, espacio de refugio, protección, escucha y encuentro, entre otros sentires (Dafunchio, 2022).

Kaplan (2021) sostiene que esas experiencias emocionales que se gestan dentro de los encuentros educativos, sin afectividad, ni afectación subjetiva, o movilización emocional, no habría posibilidad de poder estructurar una trama que promueva los procesos colaborativos y fraternales de la enseñanza y el aprendizaje. En correlación, Grinberg (2022) trae a colación la oportuna mirada de Butler quien plantea que el posicionamiento de la subjetividad en y desde la escuela es un asunto específicamente privado y personal, aunque se transforma en un entramado político-colectivo y público, desde el instante en que se presenta y se reconoce a los actores como sujetos de derecho, más aún teniendo en cuenta que las emociones se tejen en ese entramado vincular (Kaplan, 2022).

De manera similar Kaplan (2004) sostiene que es preciso re-enfocar la relación entre comunicación-educación debido a que fundamentalmente el hecho pasa por repensar las propias concepciones educativas y comunicacionales para poder iniciar el camino desde los modelos exógenos a los endógenos, poniendo el énfasis en la formación, el aprendizaje y la construcción colectiva desde una perspectiva dialógica. Sin embargo, el autor afirma que para poder dar lugar al diálogo es preciso que, primeramente, los y las docentes logren alcanzar una gran capacidad de escucha y confianza con un serio esfuerzo que les permita conocer y comprender a sus estudiantes.

Por lo tanto, el hecho de poder estar disponibles para la escucha representa una posibilidad para la socialización de los sentires (Kaplan, 2021) en este caso entre docentes y estudiantes; de allí que la dimensión emocional pasa a estar en el centro de la escena educativa desde el momento en que damos lugar a promover y analizar las distintas formas de convivir (Kaplan, et al., 2023) entre los actores que hacen escuela. En otras palabras, la educación tiene su mayor sentido cuando alguien logra recibir y percibir aquello que traen consigo las y los estudiantes. Ese alguien pasa a tener la capacidad de ver, observar y prestar atención a la voz de y en la historia de las y los estudiantes, y allí es “donde la tarea de educar encuentra su razón de ser” (Dafuncho, 2022, pp. 117).

Bajo este escenario, nace la necesidad de comenzar a detenernos para reflexionar y entender que el hecho educativo es un hecho cultural (Grinberg y Porta, 2018; Grinberg, 2019) y como tal puede ofrecer “suelo y cobijo” a quienes más lo necesitan, afectivamente hablando. Significa entonces, que desde los espacios escolares surge la posibilidad de comenzar a recuperar y/o fortalecer el lazo con el/los otro/s (Grinberg y Porta, 2018). La importancia radica en poder promover la relación afectiva en el campo educativo como nuevos modos de habitar espacios adecuados para la co-construcción de saberes. De acuerdo con esta línea, estimo necesario el hecho de poder dar lugar a esos lazos afectivos, donde podamos cuidarnos de manera colectiva, más aún cuando la urgencia nos pide colocar la mirada sobre la experiencia emocional en contextos de pobreza, sufrimiento y/o dolor social (Grinberg, 2019), como es el caso de la EES N°12.

En este contexto, Meo (2023) analiza cómo la dimensión afectiva y emocional se ha visibilizado con mayor fuerza durante el período de la pandemia y post pandemia, incluso pudiendo desnaturalizar los modos de hacer escuela y del quehacer docente que hasta ese entonces conocíamos, y cómo la crisis sanitaria nos permitió comenzar a nutrirnos de nuevas formas de vinculaciones afectivas con las y los estudiantes. Tal es así que el deseo por continuar indagando sobre la realidad afectiva en las que se reflejan las vulnerabilidades institucionales y emocionales (Kaplan, 2018) ha ido en aumento debido a que ellos nos permite generar encuentros de conversación al interior de las escuelas donde, además, entra la posibilidad de crear un lenguaje que realmente conversa (Skliar, 2019). Bajo esta perspectiva Kaplan (2021) sostiene que la pandemia nos dejó como lección la necesidad de

comenzar a trabajar colectivamente la afectación subjetiva de y en los procesos de escolarización. La autora afirma que las interacciones que se producen dentro de la escuela se estructuran mediante circuitos afectivos, los cuales logran trazar horizontes de posibilidad.

Poder darle centralidad a la dimensión afectiva nos permite atender aquellas escenas que la escuela tiene para contar y mostrar; es decir, sobre esas “experiencias difíciles de narrar pero que, sin embargo, emergen en la escuela, en sus aulas, en sus pasillos” (Armella, et al, 2023). Entendiendo que las y los docentes -mediante distintas observaciones y conversaciones- son quienes mejor pueden registrar las complejidades que atraviesa la escuela, Skliar (2020) sugiere poner en marcha la detención, en el sentido literal de la palabra; aludiendo a la espera, la pausa, permitiéndonos dar lugar al efecto que pueda llegar a producir la atención puesta en el encuentro y en las conversaciones, en ese estar juntos y atravesados por la cotidianidad escolar. Cotidianeidad que pide a gritos ser vista y escuchada, como así también pensada y comprendida (Grinberg, 2022).

En síntesis, si la intención es comenzar a comprender cómo se configura la trama vincular dentro de una escuela, es preciso que primeramente comprendamos que dicha trama cobra su sentido más hondo en la estructura de las intersubjetividades, en el marco de una pedagogía del cuidado (Kaplan, 2021; Kaplan, 2019), el respeto y ayuda mutua, para luego tener la posibilidad de comenzar a construir una sociedad de reciprocidades. La invitación es comenzar a co-construir ese tipo de sociedad mediante una educación para el cuidado, teniendo en el centro de la escena la dimensión socioafectiva en la trama escolar. Por lo mismo, resulta necesario comprender que si las emociones están condicionadas por los contextos sociohistóricos, pues no será posible abordarlas si primeramente no atendemos la perspectiva relacional, es decir en la convivencia que nos hace humanos (Kaplan, 2019).

2.2 Desigualdades territoriales: Sociales y educativas

Al intentar comprender que “el territorio es resultado de aquello que los sujetos hacen con él pero también lo que éste hace con ellos” (Pérez y Venturini, 2011, pp. 2) es necesario analizarlo como producto y productor de las diversas prácticas sociales que en él se llevan a cabo, las cuales se vislumbran a partir de los cambios desarrollados en una determinada población. Sin ir más lejos Armella et al. (2022) en su investigación especifican que las escuelas que se encuentran emplazadas en contextos de pobreza suelen ser testigos de lo que ocurre en el territorio. Por tal motivo, cuando hacemos referencia al territorio escolar y barrial debemos tener en cuenta que los mismos “constituyen un continuo, tanto por las condiciones físicas o edilicias como por situaciones de vida”

(Grinberg, 2022, pp. 50) que atraviesan al barrio, e impactan sobre los sujetos y sus respectivas instituciones (escolares en este caso).

Podemos profundizar dicha situación a partir del momento en que comenzamos a anclar la mirada sobre el territorio y su encuadre contextualizado desde y con las políticas educativas (Riquelme, et al., 2021). En otras palabras, es preciso comprender que “una buena política pública con enfoque de territorio será aquella que logre la mayor cercanía hacia los sujetos para satisfacer a escala las necesidades locales, sin perder la visión del contexto nacional” (Corbetta, 2009, p. 265. Citado en Riquelme, et al., 2021, pp. 21).

En este contexto, el siguiente apartado abordará la complejidad de las desigualdades poniendo especial atención en aquellas tensiones que se producen en el campo educativo, concretamente cuando se intenta analizar la garantía de derechos que plantean las políticas públicas del campo en cuestión (Langer y Minchala, 2023). Al poner en foco en la relación dada entre desigualdades y escuela podemos advertir que dicha problemática ha dado lugar a múltiples debates en lo que respecta al campo de la investigación socioeducativa (Armella, et al. 2023) y, como bien afirman los autores, en lo que ha transcurrido del siglo XXI los procesos de esas desigualdades han sufrido distintas transformaciones sustanciales, las cuales presentan desafíos muy complejos pero necesarios de enfrentar para intentar comprender dichas transformaciones.

Diversas investigaciones dan cuenta de que aquello que termina haciendo ruido respecto a las desigualdades sociales, es el hecho de que si bien todos los y las jóvenes acceden a la educación secundaria, y lógicamente lo hacen en escuelas distintas, el eje de preocupación está en que el tránsito de las experiencias escolares son desiguales. (Crego, 2018). De hecho al comprender la importancia que adquiere el territorio nos permite observar y estudiar los sentidos atribuidos por este en las trayectorias escolares, reconociendo también que “la escuela es productora de significaciones sobre ese escenario” (Pérez y Venturini, 2011, pp. 2).

Así pues, como ya he mencionado en el primer capítulo, al remarcar la importancia que conlleva prestar atención a los orígenes y a los distintos hechos históricos transcurridos sobre el nivel secundario nos permitirá “visibilizar el papel de la escuela en relación con la reproducción de las desigualdades sociales y educativas” (Mosegui, 2020, pp. 13). Vale considerar que, en muchas ocasiones la escuela, de manera implícita, refuerza a unos y debilita a otros, y es allí donde a los más desfavorecidos se los inclina a una condición inferior (Kaplan, 2006). Desde los aportes de Kaplan podemos observar que dicha inclinación “está íntimamente vinculada a las condiciones socio-económicas y culturales de pertenencia de los estudiantes” (pp. 34), y ello suele legitimar esas diferencias sociales y así, naturalizar la situación, aunque no de manera intencional.

Sin embargo, en los estudios realizados por los sociólogos Bourdieu y Passeron (1977; 2003, citados por López, 2004), en distintas circunstancias y contextos la escuela también otorga títulos y reconoce las trayectorias educativas de estudiantes que pertenecen a situaciones culturales y socioeconómicas privilegiadas, y así es como se refuerzan, legitiman y se reproducen las desigualdades de origen social y familiar. López considera que al otorgar premios a estudiantes de mejor procedencia, el propio sistema educativo los pone en clara situación de ventaja al lado de quienes provienen de contextos más desfavorecidos y vulnerables.

Al intentar profundizar los análisis de esas tensiones, Langer y Minchala (2023) afirman que al abordar las problemáticas vinculadas a los contextos de pobreza y vulnerabilidad en el ámbito educativo, nos permite atender a las demandas y estrategias de las y los estudiantes para poder dar cuenta de las formas en que ellos mismos vivencian sus derechos, particularmente en relación con su escolaridad y las condiciones de vida que atraviesan en sus barrios. Tal es así que los y las estudiantes “van configurando trayectorias educativas diversificadas en función de su pertenencia de clase, género, grupo étnico; categorías todas éstas de distinción o diferenciación social” (Kaplan, 2006, pp. 35). De allí es que Kaplan insiste en poder indagar con mayor profundidad en los territorios escolares más vulnerables, para lograr visibilizar las condiciones socioculturales de las y los estudiantes, teniendo en cuenta que es preciso comenzar a abordarlas de manera crítica para poder considerar que mayormente ya entran bajo esa clasificación a la escuela.

De igual manera, Walker, et al. (2021) coinciden con diversas investigaciones del campo educativo al afirmar que las desigualdades sociales se traducen, inevitablemente, en desigualdades educativas y que, además, dichas desigualdades también son relacionales y multidimensionales. Entonces estas complejidades exigen no sólo políticas educativas que acompañen las trayectorias de las y los estudiantes, sino también políticas sociales que garanticen mejores condiciones de vida para quienes transitan el campo educativo (Mosegui, 2020). La insistencia acerca de continuar problematizando los enunciados de las políticas que pregonan la igualdad, ponen de manifiesto que los hechos reales se han empeñado en mostrarnos las crecientes desigualdades socioeducativas. Frente a estas circunstancias, Langer y Minchala (2023) continúan advirtiendo que las tensiones que se producen entre la trama sobre los derechos, las desigualdades y las demandas de las y los estudiantes, exponen desafíos propicios para comenzar a trabajar sobre marcos analíticos que permitan dar cuenta sobre quiénes y cómo son las y los estudiantes incluidos y quiénes las y los excluidos, pudiendo profundizar la mirada sobre la precariedad, pero también sobre “las luchas que asumen las vidas que son objeto de los efectos más crueles de las desigualdades” (Armella, et al. 2023, pp. 108).

Sin la intención de realizar un análisis cuantitativo, no podemos obviar que en el lado reverso de los números residen historias de vida, historias en posición de desigualdad y, por consiguiente, “una

deuda social pendiente que se traduce en el terreno educativo diferenciando los puntos de partida de las trayectorias escolares” (Redondo, 2016, pp. 79). Redondo sugiere pensar las creaciones de las escuelas en términos de respuesta a esa deuda, lo cual alude a la igualdad, entendida como un reconocimiento político. Aunque la autora también profundiza su mirada de análisis y observación al exponer que las políticas sociales y educativas deberían asegurar(nos) que “ninguna diferencia será la base, ni la excusa, ni el argumento justificatorio de una distribución que pondría en una orilla a los herederos y en otra a los desheredados de antemano” (Frigerio, 2006, citado en Redondo, 2016). En coincidencia, Carballo (2016) sostiene que una de las causas que contribuye al aumento de la desigualdad socioeducativa, se debe a la incorrecta utilización de los recursos, aludiendo a los distintos niveles de gasto público para quienes asisten a las escuelas públicas.

Resulta oportuno reconsiderar el análisis cuando hablamos de la pobreza y las desigualdades como consecuencias de ella. No podría ser factible el hecho de asumir que una persona “es” pobre, sin más; sino más bien comenzar a tener en cuenta que “vive” en situación de pobreza (Mosegui, 2020). Desde este planteo Mosegui afirma que se “busca superar las miradas de la pobreza como entidad ontológica, es decir, como la atribución de ciertas características a “los pobres” que los diferencian del resto de la sociedad” (pp. 18). La autora acude a la convicción de que quienes sufren la pobreza también padecen la exclusión y la vulnerabilidad social, y por ello deberían ser prioridad a la hora de abordar los derechos humanos y las políticas públicas para lograr reconocerlas como sujetos de derecho.

Ahora bien, si la intención es estudiar e indagar acerca de la experiencia escolar de quienes hacen escuela y en cómo ésta se entrelaza con la desigualdad socioeducativa, la problemática exige incorporar a las y los docentes como actores centrales, dado que lo que ellos y ellas puedan hacer y decir será una puerta de entrada a lo que ocurra con las y los estudiantes en cuanto a sus trayectorias de vida sociales y educativas (Crego, 2018). De allí brota la centralidad que adquiere el vínculo pedagógico (Abalsamo y Grinberg, 2022; Almada y Villagrán, 2023; Crego, 2018) -como he señalado en el apartado anterior- por lo que Skliar (2019) manifiesta que para lograr alcanzar una educación de calidad, la cual busque disminuir las desigualdades, el camino ideal es a través de la construcción de puentes, y estos se establecen mediante los vínculos interinstitucionales. Por tal motivo el pilar de esas experiencias escolares son los vínculos pedagógicos que allí logren afianzarse (Crego, 2018).

También es cierto que dentro de la dinámica que se da en la cotidianeidad escolar en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial, mucho de lo que allí acontece depende en gran parte de las estrategias y aportes que generen las y los docentes; es decir en las prácticas pedagógicas realizadas a diario (Crego, 2018). Desde el estudio realizado por Crego vemos que en el territorio escolar surgen

diferentes formas de hacer escuela, y de intentar construir nuevos modos (otros) y sentidos pedagógicos, bajo las distintas condiciones en las que las y los docentes habitan esa cotidianidad. Teniendo en cuenta que las brechas de las desigualdades afectan tanto a las trayectorias estudiantiles como también a las prácticas pedagógicas de las y los docentes, es preciso comprender que en las dinámicas de escolarización es donde emergen las luchas y pugnas por el acceso al saber (Grinberg, 2022) y ello se expresa en la paso de las y los estudiantes por el sistema educativo.

Por lo tanto, debemos tener en cuenta la dimensión territorial como un factor vinculado con las desigualdades sociales y educativas, y para ello es necesario abordarlo desde una perspectiva multidimensional (Riquelme, et al., 2021) es decir, abarcando desde lo macro hasta lo micro. Grinberg, (2022) manifiesta que muchas fuerzas continúan encerrando, empujando y excluyendo a grandes sectores poblacionales hacia la periferia urbana, donde se cristalizan decenas de barrios caracterizados por la escasa o nula urbanización; y otras fuerzas, protagonizadas por actores reales y vivos, “que escapan del miedo abyecto que pesa sobre barrios y poblaciones y que de modo clave involucran luchas por el acceso a la escuela y al conocimiento” (pp. 20).

Aunque en estos escenarios también se vislumbran diversas dinámicas territoriales que dan vida y color a la cotidianidad escolar, donde los múltiples cuerpos encuentran modos diferentes de estar, permanecer y atravesar el tiempo y el espacio en la escuela (Schwamberger, 2022). Tal como lo afirma la autora, gran parte de las y los estudiantes encuentran un espacio de valoración individual y también colectivo, dado que allí se les recibe, se les escucha, se les enseña. Estas diversas formas de socialización de quienes habitan las escuelas en sectores populares, ponen de manifiesto que allí se producen percepciones muy significativas sobre el territorio escolar (Pérez y Venturini, 2011) y en consecuencia sobre el lugar donde viven las y los estudiantes que allí asisten.

Ahora bien, si hablamos de la educación que tenemos o que deseamos tener es importante considerar que en muchas ocasiones puede estar en juego la vida democrática de la escuela (Grinberg, 2022) por lo que es preciso analizar si ésta tiende a ensanchar o a reducir las desigualdades que la anteceden (Kaplan, 2019). En muchas ocasiones nos hallaremos con la necesidad de prestar mayor atención al proceso de segmentación socioeducativa (Riquelme, et al., 2021), la cual es interpretada mediante distintos circuitos, caminos o trayectos existentes al interior del nivel secundario, y que lamentablemente, como bien afirman los autores, promueven las trayectorias educativas desiguales. Así es como esos circuitos segregan y discriminan a distintos grupos dentro de una misma población, basándose en las particularidades sociales, económicas, pedagógicas, políticas y territoriales.

Sucede entonces que al transitar las huellas diarias que deja y que hacen a la escuela, es de vital importancia comenzar a dejar de lado los prejuicios, las clasificaciones hacia las y los estudiantes, para no caer en un reduccionismo y determinismo biologicista y cultural, considerando que tal accionar nos permitiría posicionarnos desde un horizonte de democratización real, para lograr visibilizar la idea de que la escuela también produce subjetividad en sus estudiantes (Kaplan, 2006). Tales prejuicios y estereotipos comienzan a construirse sobre las condiciones de pobreza que afectan a las y los estudiantes de tal manera que comienzan a incidir de modo sustantivo en la comunicación, es decir en los vínculos y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Silva, 2017) los cuales se llevaban a cabo en el aula y en la escuela.

Por consiguiente, es viable poder (re)considerar que nuestro sistema educativo vive tensiones que nos recuerdan a diario que mientras más se expande e intenta incluir a todos por igual, aún no consigue revertir la fuerza de esas desigualdades que se profundizan (Grinberg, 2022) y llevan a acrecentar las brechas en los sectores de mayor pobreza y vulnerabilidad (Carballo, 2016) psicosocial. Dichas tensiones pueden encaminarnos a poner la mirada en la escuela y en la necesidad de que -sobre todo en sectores con mayor vulnerabilidad psicosocial- se generen cambios que permitan acortar las brechas de las inequidades y de las desigualdades socioeducativas (Redondo, 2016). Tal como plantea Grinberg, (2022) debemos intentar hacer hablar a la escuela, y ello sólo será posible de lograr al buscar encontrar(nos) con sus voces, al habitar sus pasillos; dándole nuevos sentidos a la palabra a través de espacios dialógicos para que podamos nutrirnos entre y con todos los que somos responsables de ella.

En otras palabras, al entender que las distintas desigualdades afectan y dejan profundas marcas en las trayectorias escolares de las y los estudiantes, es preciso poder avanzar en el conocimiento que posee la escuela como espacio de reparación simbólica del dolor y/o sufrimiento social y sus posteriores heridas sociales (García, et al., 2023). De allí que estas consecuencias se encuentran fuertemente ligadas con la dimensión socioafectiva. Debemos pensar que la complejidad que implica abordar la pobreza abarca, además, las diversas dimensiones que hemos referenciado hasta aquí (económicas, sociales, políticas, pedagógicas, culturales, psicológicas) las cuales son difícilmente cuantificables; sin olvidar que la escuela ocupa un lugar de vital importancia en el desarrollo y en la vida de las y los estudiantes que atraviesan estos contextos (Silva, 2017). Brindar un recorrido dialógico, colectivo y reflexivo es el camino ideal para poder intervenir y afrontar esta crisis de desigualdad social y educativa (García, et al., 2023) las cuales afectan con mayor fuerza a las y los estudiantes pertenecientes a los territorios más desfavorecidos (Pérez y Venturini, 2011).

Capítulo 3

Una metodología dialógica, presente y situada

Primeramente, y en coincidencia con Aguirre y Porta (2018) resulta propicio poder tener en cuenta que al momento de desarrollar una investigación, quién la realiza se encuentra ante un permanente proceso de reflexividad, donde el punto nodal parte por considerar a los seres humanos como parte del mundo social con el cual interactuamos. Los autores afirman que dicha reflexividad nos invita a observar y participar con otros en un contexto y en una situación espacio-temporal determinada, permitiendo que quien investigue también forme parte del mundo que estudia. Así pues, como he advertido, en dicha investigación busco poner de manifiesto el modo en que los docentes hacen escuela (Redondo, 2016; Grinberg, 2022) en un contexto de pobreza extrema y vulnerabilidad psicosocial (Domínguez Lostaló, 1996; Tamagnini, 2014).

Como ya he anticipado, al centrarnos en la figura docente la intención es reconocer cómo llevan adelante sus prácticas, por lo que la pregunta inicial (la cual me ha permitido desarrollar los objetivos de investigación y el objeto desde el cual trabajé) se aborda de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son los modos en los que las y los docentes construyen sus prácticas en relación a la dinámica territorial (es decir, al contexto de diversas vulnerabilidades psicosociales) con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para las y los estudiantes?

Tal interrogante me brindó la posibilidad de ir en búsqueda del siguiente objetivo general:

- Interpretar los modos en los que los y las docentes construyen sus prácticas en relación a la dinámica territorial, con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para los y las estudiantes.

Las preguntas específicas se despliegan del siguiente modo:

- ¿Cómo viven su cotidianeidad escolar las y los docentes en este contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12?
- ¿Cuáles son los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos para poder promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes?
- ¿Cómo inciden las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas docentes?

Para lograr el objetivo principal he buscado alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las vivencias de la cotidianeidad escolar de las y los docentes en ese contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12.
- Reconocer los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos para poder promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes.
- Analizar las incidencias que tienen las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas de los y las docentes.

La intención no implica tratar de revelar una verdad esencial ni presentar soluciones para las diversas problemáticas socioeducativas que podamos observar en los sectores populares (Crego, 2018; Redondo, 2016) -porque tampoco las hallaríamos- sino más bien desde un posicionamiento crítico y reflexivo, busco renovar e inquietar los interrogantes que configuran actualmente los escenarios sociales, educativos y políticos, tensionando así las problemáticas que se entrelazan en ellos. Esta investigación manifiesta la importancia de una experiencia democrática, con un fuerte compromiso colectivo, el cual emerge mediante la multiplicidad de voces reflexivas y participativas (Ronai, 2019). Ronai nos invita a ampliar los procesos emancipatorios en torno al campo educativo mediante el reconocimiento y visibilización de aquellas voces que tienen gran potencia narrativa. En otras palabras, poder dar lugar a la diversidad de relatos biográficos nos permite interpretar el sufrimiento y dolor social como una experiencia comunitaria y colectiva (Kaplan, 2021), porque allí es donde se activa el encuentro con los otros y se yuxtaponen las historias que conviven entre sí (Grinberg, 2022).

En cuanto a los principales criterios a tener en cuenta respecto a la selección de la población que decidí estudiar, como ya he advertido, me centré en las y los docentes y con quienes fui realizando las distintas entrevistas (fueron 5 en total). Dentro de las cuales incluí un encuentro con el actual director de la institución quien se desempeña como tal en los tres turnos: mañana, tarde y vespertino, quien inició allí su recorrido como docente hace algunos años. Consideré pertinente y preciso su testimonio para poder analizar las prácticas docentes, junto a las observaciones que él pudiera considerar relevantes al momento de brindar su relato (de hecho fueron muy significativas para el posterior análisis). Asimismo, se destaca que entre el equipo docente entrevistado se encuentra una de las preceptoras, quien también suele cubrir horas docentes cuando surgen ausencias o imprevistos. Si bien esta entrevista se dio de manera improvisada porque no estaba programada, debo reconocer que su aporte resultó muy enriquecedor y me interpeló de manera particular por la afectividad y sensibilidad que surgió en su narrativa.

Para la elección de la población docente con la que decidí conversar consideré que llevaran adelante sus prácticas en la EES N°12 durante un tiempo prolongado, concretamente entre cinco (5) y diez (10)

años (incluso algunos se desempeñan allí hace bastante más). Tuve en cuenta ese período de tiempo para saber que podría conversar con personas que realmente conocen el territorio, a las y los estudiantes, las problemáticas socioeducativas que allí se vivencian, y todo el contexto en el que se encuentra la institución, por lo que estimé previamente que sus testimonios darían percepciones y consideraciones muy acertadas para la investigación. Tal es así que los relatos que pude registrar de cada docente, y el director respectivamente, me permitieron acercarme a los objetivos de la investigación, gracias a que pudieron aportar experiencias actuales, cotidianas y significativas para, posteriormente, poder comprender cómo llevan a cabo sus prácticas en aquella compleja realidad, la cual atraviesan en la cotidianeidad escolar.

En este contexto, y en acuerdo con Redondo (2016), para poder permanecer distante de toda perspectiva mecánica y determinista, el posicionamiento ético-onto-epistémico que decidí tomar para esta investigación se encuentra bajo una línea de análisis interpretativo con impulsos descoloniales (Porta y Yedaide, 2015). Prestando especial atención a los actores involucrados, a sus relaciones, a la escuela, y también a aquello que no es perceptible (Redondo, 2016) a lo desconocido, a lo inesperado e incluso abierta a mi propia transformación como investigadora. Tal como plantea Haraway (1997), estar a favor de la generación de conocimientos situados nos permite renovar los interrogantes e inquietar los escenarios sociales, educativos y políticos, desnaturalizando las problemáticas e intentando ampliar la mirada respecto a los modos de hacer escuela (Redondo, 2016; Grinberg, 2022).

En concordancia, las metodologías que establecí para esta investigación refieren al paradigma cualitativo, de abordaje interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012), por lo que fueron metodologías dialógicas y horizontales (Cornejo y Rufer, 2020). El uso de técnicas como entrevistas en profundidad, ancladas a un enfoque biográfico-narrativo, (Aguirre y Porta, 2018; Fernández Cruz, 2020) me permitieron recuperar los relatos docentes para su posterior análisis. De allí, también nace la necesidad de poder entablar conversaciones que me permitieran pensar y producir “conocimientos significativos” (Alves y Nuñez Caldas, 2018) en torno a esta investigación. Además, la realización de la observación participante (Guber, 2001; Denzin y Lincoln, 2011) fueron el puntapié inicial para poder desarrollar dicha investigación, con el posterior análisis interpretativo (Vasilachis, 2009).

Asimismo, sumé mi propio registro mediante un diario auto-etnográfico (Aguirre y Porta, 2018; Guerrero Muñoz, 2014) el cual tiene gran interés y relevancia para el análisis del campo, no olvidando que el acercamiento de una ex estudiante con raíces en la EES N°12 podría ser potente y significativo para poder inspirar a otros estudiantes a buscar nuevas posibilidades socioeducativas, aún en la complejidad del contexto en el que se encuentran. De este modo, la experiencia etnográfica se suma con relatos auto-etnográficos y auto-biográficos (Denzin, 2017), experiencia que

claramente no ocurre en el vacío sino que re-significa mi propia posición y mirada al poder moverme al ritmo de la cotidianidad escolar (Guber, 2001), por lo que es preciso andar y desandar los propios trayectos en relación a la educación, las vulnerabilidades y las desigualdades socioeducativas para poder construir conocimiento genuino (Crego, 2018).

Bajo este escenario, Aguirre y Pérez (2022) advierten que la potencialidad que expresamos al narrar nuestras propias historias, nos insertan en un modo particular de vinculación con uno mismo y con las demás personas. Al igual que Richardson (en Denzin y Lincoln, 2017), quien sostiene que la escritura cualitativa es un método de investigación de vital importancia, debido a que hablamos de una pieza literaria personal que contribuye a nutrir las voces escritoras. La autora invita a “escribir en contextos” para mostrar aquello que observamos, lo que interpretamos y cómo lo percibimos desde un espacio que nos posiciona como hablantes situados. De allí que la reflexividad como práctica de implicación ha podido intervenir como el soporte y la dinámica del planteo y el enfoque etnográfico (Grinberg, 2022) en esta investigación, desde el cual me he situado, el cual también se ha sustentado en las relaciones establecidas entre quienes hemos podido interactuar (Aguirre y Porta, 2018) logrando así la co-construcción de nuevos conocimientos.

Por último, resulta importante mencionar algunas cuestiones respecto a las consideraciones éticas (Grinberg, 2020) que he tenido en cuenta a la hora de realizar el trabajo de campo, lo que significa que he respetado los lineamientos éticos de la institución educativa, como así también de los actores involucrados. En otras palabras, en cada etapa del proceso de investigación tuve en cuenta el consentimiento informado junto a la previa autorización de cada docente para grabar cada una de las entrevistas, dar a conocer sus nombres, las áreas en las que realizan sus prácticas, junto a las respectivas observaciones y/o notas que fui tomando. Además, obtuve la aprobación necesaria para poder producir obras fotográficas de la institución, las cuales se anexan en mi diario autoetnográfico, como así también en la imagen de portada de este trabajo.

Capítulo 4

Escuchando(nos): ¿Qué desea decir(nos) la escuela?

Como ya he mencionado, las conversaciones que logran tejerse en el interior de una escuela, siempre permiten pensar y producir conocimientos significativos y genuinos (Alves y Nuñez Caldas, 2018), por lo que poder dar un lugar central a las voces, los relatos, a las historias de vida (Aguirre, 2022) que tengan para contar y narrar las y los docentes, resignifica los modos de hacer escuela que podamos tener previstos de antemano. Asimismo, considero importante mencionar que el lenguaje y la narración (Kaplan, 2021) irán cobrando nuevos sentidos al entrelazarlos con mi propia subjetividad y análisis interpretativo al momento de dar lugar a la elaboración de las experiencias que fueron expresadas por las voces de la comunidad educativa.

A partir del siguiente apartado daré a conocer las voces, experiencias y miradas de los principales protagonistas de esta investigación, claro está, los y las docentes que llevan adelante sus prácticas en la EES N°12. Si bien en las narrativas pude hallar varias similitudes, también surgieron relatos y categorías que vale la pena poder tensionar y problematizar a la luz de la interpretación y el análisis teórico-metodológico, por lo que he considerado tomar las narrativas en apartados diferentes. Principalmente la del director, debido a que es quien da a conocer ciertas situaciones propias de sus quehaceres cotidianos y que aportan un gran enriquecimiento a esta investigación. Las demás narrativas las fui entrelazando por las semejanzas que han mostrado.

Si bien hay cuestiones que profundizo en mi diario biográfico y autoetnográfico, a lo largo de este capítulo también daré a conocer algunos aspectos relevantes en cuanto a lo que la escuela tiene para decir(me) y contar(me). Me refiero a aspectos visibles, sentidos, observables e interpretables más allá de lo que he podido escuchar. De allí es que mi propia subjetividad se ha visto interpelada y afectada durante todo el proceso de investigación.

Resulta preciso tener en cuenta que estas narrativas se establecen como recursos biográficos que movilizan los modos, formas y sentidos de cómo vamos aprendiendo, com-prendiendo y configurando los relatos e historias de vida (Aguirre y Pérez, 2022). También se configuran como un recurso de profunda riqueza analítica dado que contribuyen a entender las distintas experiencias, sus significados y las dinámicas de quienes con-viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial (Mosegui, 2020). En este sentido, estimo necesario reconocer que en cada uno de los encuentros y conversaciones, si bien las biografías de las y los docentes se hacían presentes en sus relatos, inevitablemente mi propia historia biográfica se vió interpelada continuamente, por lo que ello también le ha dado nuevos sentidos a esta investigación.

Moseguí (2020) propone intentar comprender los distintos pasados, con el propósito y la ayuda que nos ofrece el presente (el cual buscamos interpretar y analizar) frente a los marcos en los que se sustentan las expectativas futuras. La autora afirma que si tenemos en cuenta estas cuestiones al momento de investigar, ello nos brindará la posibilidad de llevar adelante el recorrido investigativo de manera más adecuada, para intentar describir y analizar las experiencias vividas de manera crítica y reflexiva, sobre las vidas que se encuentran en contextos tan particulares y complejos. Si bien en los relatos estas cuestiones se fueron marcando por las propias vivencias personales y colectivas que han tenido a lo largo del tiempo las y los docentes, pues también en esas coordenadas de espacio y tiempo me he visto reflejada constantemente. Mi pasado como alumna de la institución, donde hace 20 años jamás hubiera imaginado un reencuentro como investigadora, aunque ahora en este presente sí mantengo nuevas expectativas que me conducen a un fuerte deseo de buscar nuevas y futuras intervenciones e investigaciones en este espacio escolar. Tal es así que Porta y Aguirre (2020) sostienen que la narrativa que se produce al investigar permite explicitar las vivencias, sentimientos e interpretaciones que se van registrando (en el diario autoetnográfico, como es mi caso) a lo largo de la investigación y, particularmente, en el propio trabajo de campo.

4.1 Fuerte compromiso con la gestión institucional: Director

El primer encuentro pude realizarlo a fines de noviembre del año 2022 en la dirección del establecimiento con el Director (Willy) de la EES N°12, quien se desempeña allí hace 9 (nueve) años. Si bien durante el primer año realizó tareas como docente y en el laboratorio de la institución, ya hace 8 (ocho) años que mantiene su gestión como director en los tres turnos escolares (mañana, tarde y vespertino), con una matrícula total de 535 estudiantes, hasta ese entonces.

Antes de continuar avanzando, cabe aclarar que, a nivel general, la mayoría en las narrativas hacen alusión a aquellas situaciones complejas y dinámicas que surgen en el día a día dentro de la escuela; sin embargo, el único que ha hablado concretamente sobre distintas vivencias y consecuencias de gran complejidad que ha dejado la pandemia por el Covid-19, fue el director del establecimiento, por lo que allí encontré una de las primeras diferencias entre las narrativas. Así pues, Willy afirma que sus prácticas durante los años 2020, 2021 y 2022 inclusive, se vieron afectadas por esta circunstancia que nos golpeó a nivel mundial.

Posteriormente a la presentación formal, y al pedirle que comente sobre la cotidianidad escolar de la institución, él comenzó su relato afirmando lo siguiente:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “la escuela está ensamblada en un territorio complejo”.

Sin embargo, sostiene que a lo largo de los años él ha podido observar muchos cambios y avances a nivel educativo. No obstante, y como ya he adelantado, también hace hincapié sobre la difícil situación que les tocó vivir en el año 2020, momento en el cual entramos en la pandemia por el Covid-19. Puntualmente afirma:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Esa situación hizo que nos posicionemos fuertemente en el barrio desde lo social, debido a las acciones colaborativas que comenzamos a desarrollar.”

En ese sentido, nace en su narrativa esta dimensión de lo social como una preocupación compartida por toda la comunidad educativa, por lo que continúa su relato comentando acerca de la ayuda mediante donaciones (sobretudo alimentos) que fueron recibiendo por parte de diferentes organizaciones no gubernamentales, empresas y también por parte del Ministerio de Educación (como sucedió en todos los niveles de las escuelas públicas, incluso hasta la fecha, donde los y las estudiantes continúan recibiendo una caja de alimentos cada mes).

En tanto, sostiene que desde aquella situación (y hasta la actualidad)

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “la escuela realmente forma parte del barrio, y a partir de allí toma otro posicionamiento”.

Al detenerme en esta primera parte de su narrativa he podido analizar los aportes del relato y detenerme en el agenciamiento educativo que aquí se observa. Desde la mirada de Diago-Camacho (2022) esta categoría cobra gran relevancia en cuanto a las fortalezas que tienen muchos actores escolares -más aún si nos enfocamos en las gestiones de quienes se desempeñan en cargos directivos- para lograr sobreponerse ante situaciones fuertemente adversas, incluso pudiendo superar las barreras de las desigualdades socioeconómicas. El autor hace hincapié en poder acudir a la agencia humana con el propósito de promover las acciones necesarias que nos permitan avanzar hacia la construcción de una escuela democrática, con comunicación fluida y participativa de adentro hacia afuera, para luego desarrollar distintas acciones colectivas que contribuyan a que juntos puedan enfrentar los contextos de injusticia y desigualdad social que se presenten.

Me atrevo a afirmar que el agenciamiento humano que aquí se observa, en las prácticas del director, muestran la importancia que conlleva el hecho de lograr articular distintas acciones entre la escuela y el territorio en el que se circunscribe (Grinberg, 2020). Dichas acciones permiten encontrar el punto de partida en las estrategias que buscan fomentar el mejoramiento de la institución escolar,

como así también promover la voluntad de aprendizaje (Grinberg, 2020) por parte de los distintos actores. Grinberg afirma que en todo agenciamiento complejo siempre surgen desestabilizaciones, donde fluye o huye aquello que se escapa de cualquier organización preestablecida; por tanto, tal como sostiene la autora, los efectos que suelen producirse “tratan de encontrarse con las fuerzas, poder y potencia, en su devenir diario, en el caso que nos ocupa” (pp.2), concretamente, la situación actual de la EES N°12.

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “La institución forma parte del “Polo Educativo Autódromo y Belgrano”, junto a otras instituciones escolares (instituciones vecinas como la escuela primaria y el jardín) y eso nos permite trabajar de manera conjunta, interinstitucional, y en continua comunicación para intentar mejorar y avanzar en las trayectorias de los estudiantes que asisten a nuestras instituciones.”

En su narrativa, posteriormente, vuelve a referirse a las consecuencias que dejó la pandemia en los adultos, en los y las estudiantes, en las familias, y en la comunidad toda, como así también en las transformaciones que fue provocando en todos esa realidad social. Sumado a ello, comenta que la escuela sufrió varios hechos de vandalismo debido a que el edificio se encontraba en total soledad, sumado al desmejoría en la infraestructura por falta de mantenimiento. También sostiene que dichos sucesos impulsaron al equipo docente a que se uniera mucho más, multiplicándose las tareas y horas de trabajo (pintura, arreglos, tareas sociocomunitarias), pero también el deseo de colaborar.

Claramente aquí pude encontrar docentes (me refiero a todo el equipo porque así lo expone el director en su relato) que viven (con)movidos por las situaciones desfavorables en la que se encuentra la institución y en las que (con)viven sus estudiantes (Peuchot, 2022). Nace en este equipo el deseo de ayudar, desde un lugar colectivo, lo que además conlleva una fuerte necesidad de colaborar e involucrarse con las problemáticas sociales y educativas. Resalta el trabajo a pulmón que realizan día a día como equipo educativo, sosteniendo un fuerte compromiso ético, social, político y pedagógico tanto hacia las y los estudiantes como también hacia el barrio en general (Mosegui, 2020); por lo que estamos ante la presencia de docentes que realmente transforman de manera profunda y significativa la vida de la escuela a través de sus prácticas de enseñanza (Peuchot, 2022).

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Fueron varios los cambios que comenzamos a implementar; más aún desde que las necesidades sociales se hacían cada vez más notorias. Por ejemplo, constantemente recibimos pedidos de ayuda mediante llamados telefónicos de las propias familias, por falta de recursos, básicamente alimentos. Tuvimos familias que comenzaron a ‘cartonear’ y a

rebuscarse las como podían... Desde ese entonces, la iniciativa nace a partir de una locura del director” (ambos reímos).

Tales afirmaciones retratan el pesar y la preocupación que le ocasionó aquella situación, por lo que desde su gestión consideró que desde la institución escolar no podían mantenerse ajenos, así que la iniciativa trajo consigo un mayor compromiso e involucramiento con y por el barrio. Teniendo en cuenta que la ayuda fue sociocomunitaria; es decir, no solo para las familias de las y los estudiantes, sino para la comunidad en general.

Al profundizar la mirada de análisis sobre este relato no puedo evitar traer a colación el trabajo realizado por Abalsamo y Grinberg (2022), investigadoras que sostienen que en este tipo de contextos cuando el equipo docente se pone de acuerdo para hacer algo en unidad, también se pone en marcha algo que crea la oportunidad de juntarse y hacer con otros y donde surge la posibilidad de lo común. Según las autoras, en ese “hacer con” es donde se condensa la historia y posición social del barrio, de la escuela, e incluso de la investigación que esté allí implicada, y ello es clave en la cotidianeidad escolar. De esta forma comienzan a nacer nuevas inquietudes, tal vez desde mi propia subjetividad, pero atenta a estos movimientos colectivos. ¿De qué manera las y los docentes podrían mantenerse al margen de estas situaciones tan complejas que se presentan en el contexto social? ¿Podrían mantenerse al margen? ¿Es tal vez la escuela un espacio de “supervivencia” que encuentran las y los estudiantes (junto a sus familias) en momentos fuertemente delicados, complejos y críticos?

Orlando (2022) plantea que en muchas ocasiones, ante estas situaciones como las que expresa el director donde nace la necesidad de ayudar a sus estudiantes y a la comunidad en general, ello trae consigo la tensión entre enseñar y asistir o contener. La autora afirma que allí donde surgen distintas problemáticas vinculadas con lo que suele caracterizarse como carencias o problemas difíciles de resolver, entra en juego el tema del asistencialismo. Sin embargo, Kaplan (2006) manifiesta que en este tipo de situaciones las y los docentes desde sus propias prácticas asumen los desafíos y las contradicciones que se presentan en momentos tan complejos, al intentar paliar parte de la miseria social que atraviesa a sus estudiantes. La autora declara que “el sufrimiento social pasa a ser una forma habitual de la vida de numerosos alumnos que resulta difícil negar” (pp. 22). Tomando tales aportes retomo los interrogantes planteados anteriormente, ¿cómo mantenerse al margen de situaciones tan exteriorizadas, sufridas y complejas de un otro-a ser humano?

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Cuando analizábamos la situación junto a otros docentes podíamos observar que la gente no se había caído de la lona, sino que estaban fuera de la lona. Por eso las situaciones de los

vecinos eran realmente serias, de gran demanda y requerían atención urgente... Y como institución educativa no podíamos no hacer nada”.

Surge aquí la dimensión política-pedagógica que implica el hecho de involucrarse y comprometerse en una gestión escolar (Tello, 2008) asumiendo las responsabilidades con cuidado y empatía por las personas, y también por la realidad socioeducativa como la que atraviesa la EES N°12. Tello plantea que “la gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas” (pp.3) por lo que es preciso poder reflexionar, analizar y expresar la realidad en la que se encuentra la escuela, pero también es necesario enfrentarla desde una perspectiva crítica, contrahegemónica y situada.

Partiendo desde esa perspectiva, puedo dar cuenta que estamos ante la praxis de un actor educativo que sin lugar a dudas lleva consigo una tarea de reflexión crítica, con gran compromiso de democratización por el derecho de aquellas personas o grupos que habitualmente suelen estar silenciados (Susinos Rada y Rodríguez-Hoyos, 2011) y que precisan con total urgencia ser escuchados. He aquí un director dispuesto a cumplir dicha tarea, evidenciando en su narrativa que su práctica se encuentra en oposición a una gestión de tipo técnico-instrumental (Tello, 2008).

Ya lo anticipaba Haraway (2019) al reconocer la necesidad que tenemos de pensarnos con responsabilidad y para ello es que precisamos la pasión, la acción, el saber; para lograr alcanzar nuevo “conocimiento, apego y desapego, en síntesis, una nueva narrativa épica y... con sabiduría” (Aguirre y Perez, 2022, pp. 93). En ello radica la importancia del acompañamiento y el trabajo colectivo, porque nos necesitamos recíprocamente. Desde ese mismo enfoque Kaplan (2021) reafirma la idea de que somos seres interdependientes, debido a que tenemos la necesidad de estar y entrar en contacto, en comunicación con otras personas, para convivir, simbolizar y aprender (aspectos notorios en el relato hasta aquí expuesto por el director).

En concordancia con este contexto, Lakonich (2021) sostiene que la gestión institucional implica prioritariamente poder problematizar la tarea e intentar poner el foco en quienes buscan asumir responsabilidades de conducción, haciendo referencia a que dichos actores son quienes instituyen imaginarios y, por consecuencia, discursos y prácticas sociales que caracterizan a las instituciones educativas. Desde el planteamiento que realiza el autor resulta necesario -más aún, teniendo en cuenta que también estuvo durante más de cinco años como director en una escuela pública y secundaria de nuestra ciudad- considerar la necesidad que implica la tarea del equipo directivo en cuanto al carácter político (como ya he mencionado), dado que al realizar dicha tarea también conlleva la responsabilidad de educar. Incluso Lakonich observa que ello se afianza con mayor fuerza al momento de desarrollar tareas directivas en la educación. De igual manera, el desafío al que se

enfrenta en su gestión el director de la EES N°12, y ante la posibilidad de poder elegir cierta zona de confort, ello no ha sido de ningún modo una de sus opciones a elegir; más bien ha optado por enfrentar, problematizar y atender los desafíos que en la cotidianeidad se presentan en dicho espacio escolar.

Lakonich al aportar su mirada y experiencia, sugiere que salir del territorio conocido, de lo instituido, o de los manuales de intervención, pasa a convertirse en la única posibilidad para quienes desean transformar el espacio educativo al que pertenecen. Frente a ello reflexiono con cierta incertidumbre, ¿cuán compleja resulta la tarea de poder salirse de lo prescripto, intentando iniciar un camino que en la cotidianeidad busque conformar un colectivo caracterizado por la osadía de ir siempre por más? Tal inquietud ha permanecido latente en mi interior desde que tuve mi primer reencuentro con la EES N°12, el 1° de octubre del año 2022 (por cuestiones laborales) y, para mi grata sorpresa, tras poder concretar cada una de las conversaciones que fui entablando con cada docente, la respuesta fue cobrando cada vez mayor esperanza; aunque la tarea no deje de ser compleja.

Al tocar el tema de lo pedagógico la entrevista continúa con el siguiente relato:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Las complejidades y dificultades se acrecentaron posteriormente a la pandemia. En ese entonces los chicos “hicieron lo que pudieron”, sin olvidar la falta de recursos con la que se encontraban y aún se encuentran, donde la mayoría de las familias cuentan con un solo dispositivo para poder conectarse de manera virtual, o para buscar información. El único medio de conexión que pudimos implementar, y que realmente funcionó para la continuidad pedagógica de los estudiantes fue el whatsapp. Y lamentablemente como consecuencia tuvimos una gran cantidad de estudiantes desvinculados de sus trayectorias educativas, incluso hasta el día de la fecha continuamos trabajando para intentar que esos estudiantes vuelvan a la escuela y retomen sus estudios.”

Aquí es preciso traer nuevamente la mirada de Kaplan (2021) quien manifiesta que uno de los mayores desafíos que ocurrieron en la postpandemia fue el hecho de poder “avanzar en la producción de condiciones educativas, curriculares y socio-afectivas” (pp. 111), las cuales contribuyen a revertir los prejuicios sobre el fracaso que podrían surgir en los y las estudiantes de los sectores sociales más desfavorables. En total acuerdo con la autora, considero que -incluso en la continuidad pedagógica no presencial- la mirada protectora de la escuela, concretamente de la EES N°12, pudo ser el símbolo de sostén emocional propicio y acorde para abordar las necesidades de las

y los estudiantes de dicha institución. Allí se hizo presente el espacio escolar simbólico donde los y las estudiantes, junto a sus familias, tuvieron la posibilidad de aferrarse subjetivamente.

Ante esa situación pandémica y postpandémica, se hizo evidente que esa excepcionalidad educativa requirió la reorganización del andamiaje normativo que tuviera cualquier escuela (Gluz, et al., 2021). Estos estudios hacen referencia a que las significaciones subjetivas claramente también se vieron alteradas debido a la suspensión de las clases presenciales, y ello debió ser un aspecto central al momento de tener en cuenta las dimensiones con las que se equipa este tipo de contexto educativo.

Surge también en esta narrativa cierta reflexión/afirmación:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

“A los docentes, en nuestras carreras no se nos enseña ni explica cómo trabajar ante determinados acontecimientos, por eso posteriormente costó mucho volver, e incluso cuesta todavía. Muchos docentes volvimos a la escuela como si no hubiera pasado nada. Sin embargo, fue muy difícil volver a adaptarse tanto para los estudiantes como también para el equipo docente en general”.

Al escuchar esta afirmación a modo de “reclamo” por aquello que no se enseña en las carreras de formación docente, no pude evitar quedarme en silencio, y comenzar a reflexionar desde mi interior. ¿De qué manera podría la academia preparar(nos) profesionalmente para aquello que aún no ha existido? ¿Podrían preverse ciertas circunstancias para las cuales las y los docentes estén mejor preparados?.

Grinberg (2015) al profundizar la mirada en la formación docente declara que en ésta se atraviesan diversas tensiones en la sociedad actual, más aún cuando entra en juego el hacer escuela en contextos de extrema pobreza y vulnerabilidad. Aunque también afirma que hace varias décadas ha surgido un giro en el proceso de formación, donde se han agregado estadías e instancias de la “realidad” para que la y el futuro docente hagan contacto con ella. Aún así, y en acuerdo con Grinberg, ante los cambios sociales que acontecen en nuestros tiempos y por las nuevas necesidades que van surgiendo, tanto la escuela como la formación y también las capacitaciones docentes, necesitan adecuarse a estos nuevos tiempos.

Correlativamente a esta perspectiva, Porta et. al., (2019) retoman a Anijovich para manifestar que durante la formación docente no debe encasillarse la mirada solo en lo pedagógico, sino que deben tomarse las problemáticas que surgen en el mundo contemporáneo, y desde allí comenzar a reconocer y recorrer dichas problemáticas con la intención de reflexionar sobre el impacto que

tienen en la identidad de los sujetos. Los autores consideran que el trayecto de formación debe ser un espacio flexible y de co-construcción continua.

Mientras continuaba escuchando y observando con gran atención al director, por unos segundos se produjo un profundo silencio, y luego él agregó:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

“Meter a un chico en un aula, sentadito en un banco, queriendo incorporar contenidos, sin tener un vínculo sostenido fue muy difícil y por esa razón la tarea se complejizó aún más, llevándonos a un período de transición, incluso hasta la actualidad”.

Teniendo en cuenta tal afirmación, Kaplan (2021) hace hincapié en que muchas alteraciones se profundizaron fuertemente en el período posterior a la pandemia, por lo que sugiere poner especial atención en las modificaciones que fueron emergiendo en las nuevas formas de interacción, claramente muy distintas al cotidiano escolar previamente vivido. De hecho el director continúa su relato y comenta:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Posteriormente a esta situación fue necesario modificar el régimen académico tradicional que teníamos, así que comenzamos a implementar la modalidad taller dentro de las aulas, desarrollada a través de “un formato en duplas pedagógicas”. Esa modificación nos ha servido mucho para el trabajo en equipo, y para poder colaborar cuando se presentan ausencias en el equipo docente”.

En este punto estimo interesante analizar la importancia de poder llevar adelante prácticas interdisciplinarias. Sin lugar a dudas dicha modalidad les permite al equipo docente generar una importante riqueza pedagógica, concretamente en las posibilidades que comienzan a ofrecerles a sus estudiantes para que realmente se produzcan nuevos aprendizajes significativos (Porta, et al., 2019). El abordaje interdisciplinario, además, busca profundizar el desarrollo de las actividades propuestas y así poder abrir los espacios con cierta flexibilidad (Almada y Villagrán, 2023). Aspecto que también influye en la organización del espacio y que puede intervenir en las relaciones entre las personas que allí se encuentran, y en las dinámicas que se materializan en esas relaciones interpersonales (Pérez y Venturini, 2011).

Al analizar el relato en todo su contexto, donde previamente el director asume que la tarea de querer incorporar contenidos como lo hacían tradicionalmente ya no era posible y por ello implementaron estas oportunas modificaciones, me permite retomar el análisis de Porta, et al. (2019) para continuar reflexionando. Podemos dar cuenta que el sentido de la interdisciplinariedad radica (entre otros

aspectos) en poder abordar los contenidos desde diversos puntos de vista, para luego poder adquirir una concepción más amplia de los diversos temas abordados.

En cuanto al formato taller que se ha implementado en la EES N°12, Grinberg (2022) afirma que este tipo de modalidad dentro de una escuela fomenta la circulación de la palabra, y promueve distintas instancias significativas, donde las clases alcanzan la producción de conocimiento común. La implementación de dicha modalidad, también evidencia el interés de una gestión que intenta encontrar tácticas y estrategias para sostener la escolaridad, con el cuidado necesario para revertir aquellas situaciones de exclusión a las que están expuestos los y las estudiantes (Schwamberger, 2022).

Correlativamente también afirma;

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Algunos docentes mostraron resistencia al punto tal de irse de la institución, e incluso otros continúan con licencias. Pensemos en que son 180 realidades diferentes y a eso hay que sumarle las 535 vidas de las y los estudiantes, y que por eso la tarea se complejiza aún más.”

Al intentar analizar dicha afirmación considero que, claramente a ninguna persona el período de la post-pandemia nos permitió seguir como estábamos, sino que todas nuestras actividades cotidianas se modificaron, hasta me atrevo a afirmar que ninguna persona volvió a ser la misma después de la pandemia. Por ello las transformaciones que fueron ocurriendo en la vida educativa post-pandémica trajeron consigo diversos efectos en la organización socio afectiva (Kaplan, 2021) que suponen las prácticas de enseñanza en lo que concierne a las formas conocidas y establecidas en el cotidiano escolar, y ello se debe a que los lazos sociales están imbricados en los espacios que habitamos.

En palabras de Meo (2023), la pandemia “nos exigió aprender nuevas formas de producir lazos, de generar momentos de encuentro y de intentar registrar algo de lo mucho que estaba pasando en las escuelas” (pp. 343). Pues no podemos dejar de considerar que las transformaciones afectaron también los modos de vivir, dado que en el con-vivir, se modelan las estructuras emotivas. Tal es así que estos hechos reflejan la importancia de poder tener en cuenta que “al modificarse las condiciones sociales, materiales y simbólicas de existencia, las prácticas corporales y afectivas también se transforman de manera interrelacionada” (Kaplan, et al., 2023, pp. 71) dentro del espacio escolar. De hecho la pandemia y las transformaciones sufridas durante y posteriormente a ese suceso, son el claro ejemplo de las modificaciones sociales a las que aluden los autores.

Hasta ese momento la conversación fue desarrollándose con total fluidez, sin embargo cuando Willy añadió en su relato la cuestión de la resistencia por parte de algunos docentes que tomaron la

decisión de renunciar, en mi interior no podía dejar de pensar en cómo habrá sido aquella situación. Nuevas incertidumbres me atraviesan e interpelan, entre ellas: ¿Cuáles son las condiciones que demandan las y los docentes para encontrarse a gusto al momento de desarrollar sus prácticas en una escuela pública? Habitar escuelas en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial ¿podría ser un desafío pedagógico digno de ser atravesado para poder enriquecer las prácticas de enseñanza? Con estas problematizaciones no quiero enjuiciar a nadie por el solo hecho de renunciar, seguramente las causas y situaciones fueron diversas y muy personales; sin embargo, no puedo dejar de meditar en que tal vez en muchas ocasiones decimos que luchamos por una educación de calidad e igualdad, sin brechas que nos dividan para alcanzar a todos y todas, pero con nuestros actos (y me incluyo) actuamos de manera opuesta.

En cuanto a esa resistencia, resulta oportuno retomar la mirada teórica de Córlica (2020). El autor manifiesta que en todo momento donde se producen distintos cambios, éstos son tan inevitables como también lo es la manifestación de la resistencia por parte de muchos docentes. Además sostiene que, en cierto grado, las transformaciones educativas se encuentran afectadas por esas actitudes de resistencia que prevalecen entre las y los docentes, tal como referencia el director. Quien también afirma:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Por suerte para el buen desarrollo de los cambios que pudimos implementar en la escuela, quienes optaron por quedarse pudieron adaptarse a esos cambios e incluso siempre se han mostrado colaborativos con las transformaciones que vamos realizando”.

Advierto aquí la importancia que ha tenido y tiene, dentro de las prácticas de enseñanzas de las y los docentes de la EES N°12, el poder dar lugar a la afectividad y al cuidado entre los lazos vinculares, “como un camino posible para buscar sostener parte del derrumbe que significó la pandemia” (Aguirre y Porta, 2023, pp. 158). Nace así una nueva reflexión la cual me lleva a concretar un nuevo interrogante: ¿son tal vez estos escenarios un tanto inciertos pero también propicios para despertar y/o fomentar una pedagogía de la afectividad? Puedo afirmar que esos lazos afectivos no solo ocurren hacia y con los estudiantes, sino también entre el propio equipo docente.

Teniendo en cuenta el relato hasta aquí expuesto, pude observar la necesidad pero también el deseo por parte del director para intentar desestimar todo tipo de actos tradicionales y tecnicistas dentro de la escuela. Tal accionar permite que la dinámica social en la que se desenvuelven como equipo esté basada en relaciones horizontales, con una mirada crítica y transformadora en términos colectivos, para y por el beneficio común de toda la institución e incluso hacia la comunidad (Noboa Muñoz, 2019) territorial. La problematización de la realidad ha impulsado a que la gestión del

director le permita fomentar la organización del espacio escolar desde la justicia social, buscando que se garanticen los derechos de los y las estudiantes, pero también del entorno familiar al que pertenecen. De hecho desde sus aportes pude observar la necesidad de pensar a la escuela de manera contextualizada (Mosegui, 2020) es decir, atendiendo a su emplazamiento geográfico, a las necesidades básicas que se encuentran allí y, claramente, también advirtiendo las subjetividades particulares de cada estudiante (Kaplan, 2006).

Por otra parte, Willy remarca que él observa ciertas diferencias entre los 3 turnos, afirmando que cada turno tiene su particularidad e impronta, y añade algunos episodios de robos que han sufrido en el turno vespertino, incluso con disparos que se produjeron con un arma de fuego al intentar robarle la moto a uno de los docentes. Por tanto, ese tipo de situaciones claramente le producen una fuerte preocupación, porque además sostiene que

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Muchas familias no quieren mandar a sus hijos a la noche por temor; en otros casos porque el colectivo a veces no entra a esta zona del barrio. Así fue como esta realidad nos impulsó para comenzar a trabajar en la implementación del “corredor seguro” afuera de la escuela. Buscamos hacer un trabajo integral porque entendemos que todo lo que pasa afuera del establecimiento, repercute adentro del aula. Por eso es tan necesario poder trabajar en el afuera para poder mejorar lo que sucede dentro de la institución”.

Al hacer mención a las cuestiones de inseguridad que han atravesado en el contexto escolar -no me detengo en ello porque considero que dichas situaciones ocurren también en otros contextos- estimo importante destacar el interés por intentar cuidar y proteger a sus estudiantes y a las respectivas familias al implementar el corredor seguro en la escuela, donde nuevamente las problemáticas no le son ajenas. Willy en sus prácticas busca promover la mirada del espacio escolar como un lugar estable, seguro y de enseñanzas significativas, donde todas las personas involucradas puedan pensar, estar y hacer con otros, tejiendo vínculos mediante la vida urbana y educativa (Grinberg, 2016). Rodríguez (2022) plantea que estas acciones por parte del cuerpo docente y/o directivo representan el deseo de favorecer las condiciones educativas en contextos tan complejos, poniendo el eje central en intentar hallar soluciones para las diversas problemáticas que van surgiendo, y es allí donde cobra nuevos sentidos la afectividad hacia las y los estudiantes.

Asimismo, al referirse a lo que ocurre en el adentro y en el afuera de la institución, asumiendo que el afuera repercute en el adentro, refleja la importancia de poder concebir que las desigualdades sociales se trasladan al interior de las escuelas (Redondo, 2004), entendiendo que entre lo que ocurre en ese adentro y ese afuera hay una delgada línea que en muchas ocasiones causa grandes

divisiones (Peuchot, 2022). Poder analizar lo que sucede en esa intersección entre la escuela y el barrio nos permite comprender cómo se configura la cotidianeidad de quienes habitan ambos espacios (Bonilla Muñoz, 2022). Crego sostiene que en dicha diferenciación (adentro y afuera) operan los límites de “lo que puede y/o debe pasar dentro de la escuela y fuera de ella” (pp. 174), por lo que estimo que de allí surge el insistente cuidado que muestra el director en su relato; buscando que esos límites puedan mantenerse, aunque consciente de la delgadez de la línea que los separa.

Posteriormente asegura:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Además de trabajar lo social, también se trabaja con la intención de que las familias se acerquen a la escuela y tomen posesión de ella para que se sientan parte y la cuiden, porque es un espacio que les pertenece, como a toda la comunidad en general. Claro que es un trabajo que puede demorar algunos años, pero ya hemos avanzado bastante y en eso también converge lo pedagógico, para poder ir afianzando los vínculos que son difíciles de sostener”.

Silva (2017) advierte que en este tipo de entramados emerge “la dinámica social-comunitaria y su incidencia en el funcionamiento escolar” (pp. 76) donde los movimientos comunitarios que allí se generan procuran dar lugar a la narración de una historia con identidad colectiva. La autora plantea que dichos movimientos promueven acciones que impactan en las prácticas pedagógicas y, por ende, en la regulación de la dinámica y organización institucional, atravesada por esos intercambios con la comunidad. De allí la impronta de un director comprometido con sus prácticas, y con una mirada que fomenta un nuevo modo de pensar lo participativo, desde un lugar de pertenencia (Lakonich, 2021). Lakonich manifiesta que lo participativo se vuelve indispensable tanto para las y los docentes como también para las y los estudiantes que habitan una escuela, donde se busca que la sientan genuinamente como algo de todas y todos, pero asumiendo que también es un espacio propio.

Por otra parte, al preguntarle acerca de cuáles son los principales desafíos pedagógicos que él considera que enfrenta en el territorio escolar, hace una pausa un tanto larga, y argumenta que tal vez es un poco amplia la pregunta porque en realidad los desafíos son diversos y amplios. Luego comenta:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Hay cuestiones que se vienen arrastrando desde la primaria, como por ejemplo los casos de estudiantes que llegan sin estar alfabetizados, sin poder diferenciar las mayúsculas de las

minúsculas, los signos de puntuación, etcétera. Por eso, comenzamos a generar la articulación con la escuela primaria desde el mes de abril, y no desde septiembre como solíamos hacer... Lo fundamental en educación hoy, tal vez no sea la cantidad de contenido, sino en cómo hacer que los chicos piensen, hacerlos reflexionar, interpretar textos, realizar lecturas y demás. Pero, si nos encontramos con esos chicos sin alfabetización ya la cosa se nos complica. Por eso, la articulación la estamos haciendo con talleres de alfabetización, en primaria y reforzando cuando ingresan a primero y hasta tercero mantenemos ese refuerzo. Pero para poder reforzar todo esto en lo pedagógico y lograr buenos aprendizajes, son fundamentales los vínculos, que como te decía en la pandemia se perdieron, y este año ese trabajo nos llevó mucho tiempo.”

Desde los aportes de Crego (2018) podemos apreciar que bajo estas condiciones se destacan las estrategias que crea el equipo docente para dar continuidad y fortaleza a las trayectorias educativas de las y los estudiantes. La autora invita a reflexionar sobre la forma en que se teje ese vínculo (entre ambos actores) con la escolaridad, afirmando que son vínculos específicos, que acontecen en el marco institucional y que logran que la escuela persista. Y vaya que aquí se persiste y se insiste en afianzar y fortalecer esos vínculos. Al analizar esta nueva preocupación que recae en el director sobre el tema de la alfabetización, observo nuevamente su insistencia en trabajar de manera interinstitucional, interdisciplinaria, y también con la firme convicción que implican las prácticas pedagógicas cuando se entretienen con los vínculos afectivos.

También hace hincapié en el pensamiento reflexivo, comprensivo y ello da cuenta del compromiso en las prácticas que promueven y estimulan el pensamiento crítico en las y los estudiantes (Porta, et al., 2019); lo que, además, forma parte de los desafíos por los que apuestan a diario. Diversos autores coinciden con la importancia que conlleva enseñar a pensar a las y los estudiantes (Kaplan y Aizencang, 2022; Langer, 2022; Noboa Muñoz, 2019; Porta, et al., 2019) donde la búsqueda por alcanzar una educación emancipadora da lugar a llevar adelante auténticas prácticas de libertad (Porta, et al., 2019). Schmelkes (2009) plantea que “Necesitamos una educación que enseñe a pensar, a criticar, a proponer...” (pp. 48). Afortunadamente en el relato del director se evidencia la lucha por alcanzar este tipo de prácticas, reconociendo que no es tarea fácil por la complejidad del contexto en el que se encuentran, pero apostando para avanzar por ese camino.

En cuanto a las motivaciones que lo impulsan a ser parte de este espacio educativo relata:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Al ver los momentos de alegría, de disfrute, las ganas de salir adelante de las y los estudiantes, o incluso cuando las familias se acercan y piden ayuda, son motivos suficientes

para sentirse motivados y nos hace ser más empáticos. Esas situaciones nos dan a los docentes un sentido de pertenencia en conjunto con los estudiantes. El hecho de ver varios de logros y avances que pudimos alcanzar, por más pequeños que hayan sido, como por ejemplo, el saludo entre estudiantes y docentes, los abrazos que recibimos de parte de ellos, no sólo nos motiva sino que también nos permite saber que algo estamos haciendo bien.”

Claro está, la presencia de los lazos afectivos en las prácticas del director -y en los docentes que él incluye al hablar continuamente en plural- se evidencian en toda su narrativa. La importancia y el lugar de prioridad que para él representan los momentos de poder vincularse con cercanía con sus estudiantes, cobran nuevos sentidos y resignifican la cotidianeidad de este espacio escolar. Grinberg y Porta (2018) manifiestan que desde esta perspectiva, donde se prioriza la relación afectiva, el hecho educativo puede ofrecer suelo y cobijo, en el sentido de dar lugar a distintas acciones que curan y que cuidan de manera recíproca, y donde nace un “existir con otros... Velar por el otro, velar al otro, cuidar al otro. Cuidarlo y cuidarse.” (Pp. 165).

Mientras escuchaba con profunda atención el relato de mi entrevistado, debo reconocer que me interpelaban sus palabras, podía sentir la sinceridad en su narrativa al alegrarse “con los otros” por los avances alcanzados, por el acercamiento con sus estudiantes y la humildad -por decirlo de alguna manera- en reconocer que algo de aquellas prácticas son buenas y propicias para el contexto en el que se desenvuelven. Es allí donde se presenta la fuerza contra-canónica (Porta y Yedaide, 2014) y contrahegemónica, en una narrativa decolonial que permite pensar-nos colectivamente en el campo de la educación, y donde resulta propicio poder adherir a la idea de que somos seres sentipensantes situados (Kaplan y Arevalos, 2021), debido a que el contexto en y con el cual interactuamos, pensamos y sentimos resulta de vital importancia.

Posteriormente, Willy comenta que muchos estudiantes que han egresado de la institución actualmente están estudiando en la Universidad, en Nivel Superior e incluso recuerda a una estudiante que se fue a Tandil a estudiar Veterinaria. También trae a colación la presencia de distintos Proyectos de Extensión que se han acercado desde la UNMDP para trabajar con la institución, y expresa:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Eso ha sido de gran ayuda para que los estudiantes tengan conocimiento de las posibilidades que tienen para seguir estudiando. Además, varios estudiantes universitarios tomaron el compromiso de comenzar a realizar clases de apoyo para quienes adeudan materias, con el objetivo de que lleguen al momento de egresar sin materias pendientes. Entonces, ese acercamiento de la Universidad a la escuela tiene que ser un trampolín para

que los chicos sigan estudiando, para que no se queden estancados, o pensando solo en el mercado laboral, sino que sepan que pueden seguir estudiando. Apuntamos a eso, aunque sabemos que es muy difícil la tarea pero bueno, ya la pandemia lo complicó y ahora no queremos que la brecha se agrande más, y ahí hay otro desafío. Cuando preguntan dónde está el Estado, bueno el Estado somos cada uno de nosotros que estamos acá adentro y ahí es donde tenemos que poner lo mejor de nosotros”.

Aquí cabe mencionar el alcance y la relevancia que tiene la participación de la Universidad cuando se acerca a distintos espacios fuera de lo académico. Para intentar simplificar el enmarque, podemos afirmar que actualmente los Grupos y Proyectos de Extensión tienen una perspectiva educativa de encuentro, con diálogos de distintos saberes, con una mirada de construcción colectiva y de comunicación continua -en todas sus formas- con el objetivo de articular e intervenir con acciones que permitan acercar la Universidad a distintos espacios de la sociedad. (Vivas Arce y Zapata, 2018). También suelen estar incluidas otras acciones, como la investigación universitaria (Armella, et al., 2023), solo por mencionar alguna.

Desde mi propia experiencia como extensionista, puedo afirmar que en dichas intervenciones la universidad también se acerca a la escuela para romper con cualquier distanciamiento que hubiera en el imaginario de los distintos actores escolares, dando a conocer que el derecho a la educación es para todos los niveles educativos, incluyendo la posibilidad de hacerlo a través de una carrera universitaria. Tal como plantea y desea el director, la universidad es una posibilidad que tienen y tenemos todos quienes somos estudiantes.

Por otra parte, cuando afirma “el Estado somos nosotros” (al referirse a las y los docentes de la EES N°12) y que por tal motivo deben poner lo mejor de cada uno, resulta importante tener en cuenta que desde el ámbito escolar se realizan este tipo de afirmaciones cuando el eje central está puesto en el carácter público de la educación, por lo que desde dicha aserción gran parte de las y los docentes se definen como trabajadores de la educación y del Estado (Crego, 2018). De allí es que el Estado es “convocado discursivamente como garante del derecho a la educación, volviéndose indirectamente eje articulador del discurso, donde la educación es lucha pero también compromiso” (Crego, 2018, pp. 190). Bajo esta línea, López (2004) sostiene que en este tipo de contextos suele suceder que la escuela ya no es solamente una institución del Estado, sino más bien el Estado mismo, dado que deviene como la única institución con la que los actores involucrados logran tener algún tipo de interacción, dándole así visibilidad al Estado. El autor realiza una aseveración muy acertada al manifestar que “A la escuela se le demanda seguridad, salud, consejos, empleo, y todo aquello que para la comunidad debe ser objeto de preocupación del Estado” (pp. 161), por ello las demandas

continuas que recibe el director de la EES N°12 por parte de las familias, trae como resultado su preocupación e intentos por suplir dichas necesidades.

Al continuar la conversación y preguntarle si considera que las problemáticas del contexto socioeducativo repercuten en las prácticas de enseñanzas, y si es así de qué manera lo hacen, no duda en expresar:

- “La repercusión se genera principalmente en la relación docente-alumno cuando hay problemas de conducta, todo lo que tiene que ver con lo actitudinal, los comportamientos y demás. La cantidad de chicos con aulas de 25-27 alumnos, por ejemplo, se complica; la dinámica del aula no es la misma cuando ocurren ese tipo de problemáticas. Por eso el formato taller al que estamos apuntando ahora, genera otro tipo de dinámicas. Salir de las clases magistrales a las que estábamos acostumbrados en otra época, sin el docente solo adelante hablando, porque no se llega de esa manera a los chicos, aparte ni ellos ni nosotros ya no somos los mismos. Como te dije anteriormente, nosotros notamos que no podemos seguir haciendo las cosas como las hacíamos previo a la pandemia. Por eso, ahí está el trabajo duro, porque las prácticas docentes no pueden seguir siendo las mismas. Volver a lo de antes sería un retraso total, nos demandaría más laburo y no llegaríamos siquiera con los contenidos básicos, menos con los prioritarios. Si siguiéramos como antes, se crearía una barrera entre los docentes y los estudiantes, por eso creo que ahí está la clave, en cambiar el formato y la dinámica de las clases. Con formato taller, cambiando la disposición de las sillas, haciendo grupos, generando algo diferente para que tanto los chicos como nosotros vengamos contentos a la escuela.”

Frente a situaciones referidas a las conductas, Langer (2022) expresa que muchos estudiantes apuestan a la escuela desde diversas formas y con maneras de expresión diferentes a las que podemos llegar a imaginar o esperar. El autor sostiene que desde esas miradas tan diversas se generan luchas en la cotidianeidad escolar “que no son más que prácticas de defensa de la escuela y de la educación” (pp. 165) y también prácticas de resistencia que intentan contrarrestar las condenas sociales. Entiendo que estas acciones por parte de las y los estudiantes en muchas ocasiones hablan más que las palabras y evidencian una fuerte necesidad de atención, contención y afectividad, y para la esperanza de quienes buscamos transformar la educación, en la EES N°12 encuentran esa escuela que necesitan. Encuentran allí docentes que se preocupan y ocupan por las problemáticas que los rodean y afectan. Y, claramente, también allí se refleja una importante gestión que propicia un espacio escolar de Bien-Estar (Lakonich, 2021).

Por otro lado, al continuar relatando las problemáticas que él observa en la escuela, también menciona las trayectorias intermitentes de las y los estudiantes:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

“En estas comunidades es muy común el presentismo por goteo, así llamamos a los casos de chicos que vienen 2 ó 3 días y 4-5 días no; esa es una característica nuestra. Las razones son variadas, por cuestiones familiares, como robos en las viviendas y dejarlos al cuidado a ellos. o cuidados de los hermanos menores, etcétera. Pero si a eso le sumamos que cuando vienen se encuentran con docentes poco empáticos, sin ganas, o docentes que faltan mucho, eso genera que los chicos tengan menos ganas de venir y nos va separando de ellos... A nivel general hay gran ausentismo docente, mucho desgano, cansancio, carpetas psiquiátricas; por eso el formato taller y las duplas pedagógicas nos ayuda un poco a cubrir estas falencias.”

En este contexto, y al intentar profundizar el análisis en este fragmento del relato, debo mencionar ciertas tensiones que nacen en la vida escolar y que se reflejan en las prácticas docentes que buscan sostener y mantener la escolaridad de sus estudiantes (Almada y Villagrán, 2023; Langer, 2022). Cuando surge el tema de las inasistencias, o trayectorias intermitentes, vemos nuevamente una gestión institucional preocupada por las organización pedagógica. El acompañamiento en las trayectorias estudiantiles parte por (re)conocer los procesos por los que atraviesan las y los estudiantes de manera contextualizada, como también “las complejidades de la convivencia que en la escuela secundaria se hacen evidentes” (Almada y Villagrán, 2023, pp. 13) las cuales muestran la necesidad del acompañamiento de esas trayectorias reales. De allí que el ausentismo refleja y enuncia las diversas necesidades estudiantiles. En otras palabras, ese ausentismo de las y los estudiantes “algo” está queriendo decir/significar.

Willy también menciona la aparición de docentes poco empáticos, con desgano y que, al igual que sus estudiantes, también presentan ausentismo. Al respecto, Crego (2018) advierte que en muchas ocasiones estas acciones reflejan el cansancio frente a ciertas condiciones laborales, como los salarios bajos, las cuestiones edilicias y precarias que dificultan el trabajo en varias instituciones escolares. Aun así, la autora también observa que gran parte de estos docentes suelen ser quienes no reconocen el nombre de cada estudiante, y sus objetivos parten por el simple hecho de enseñar contenidos, invisibilizando si dentro del grupo existen dificultades pedagógicas o de otro tipo. Según la autora, son docentes que “no ven lo que pasa en el aula pero cumplen con su trabajo” (Crego, 2018, pp. 164). Además, en este tipo de docentes, prevalece la creencia de que a esos estudiantes “no les importa nada”, por lo que el problema central está en la imposibilidad de poder llegar, subjetivamente, a sus estudiantes.

Ciertamente aquí encuentro cierta similitud entre los actores estudiados por la autora y aquellos a los que hace referencia el director de la EES N°12. Desde mi observación nacen nuevas tensiones, preocupaciones e interrogantes por este tipo de prácticas de enseñanza. ¿De qué manera logran sostenerse estas prácticas en un espacio que continuamente demanda la ocupación y el cuidado de sus estudiantes? ¿Cuál es el sentido real de hacer escuela en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial si al frente de esas aulas nos encontramos con docentes que no tienen el deseo genuino por querer estar allí, o que busquen transformar la educación con pequeños gestos de afectividad hacia sus estudiantes? Ante estas incertidumbres, considero que también es viable comenzar a profundizar estas cuestiones poniendo el foco de análisis en las trayectorias intermitentes de las y los docentes; ahondar en las diversas causas de ello e incluso estudiar cómo logran sostener las prácticas de enseñanzas quienes presentan resistencias frente a estos contextos de gran complejidad, mostrando actos apáticos, sin muestras afectivas y siendo indiferentes ante las problemáticas que rodean a las y los estudiantes y a la institución escolar. Resulta interesante comenzar a entender y asumir que el devenir docente supone, también, escolarizar(se) (Orlando, 2022).

No obstante, al continuar la entrevista, el director afirma:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Quienes terminan retirándose son los menos, porque la mayoría de los docentes que trabajan acá lo hacen como parte de sus elecciones, y lograr generar vínculos muy fuertes con sus estudiantes, al punto tal de ‘no les toques a los pibes de la 12 porque se arma’ (sonrisas de por medio). Pero bueno, eso lleva todo un trabajito.”

Bajo este escenario Dafunchio (2022) plantea que es allí donde emergen las apreciaciones y sentires sobre la escuela en cuanto al deseo a futuro, el querer ayudar a las familias, un lugar donde se enseña, un espacio de refugio, protección, escucha y encuentro. Claramente, en esos sentires y afectaciones, los y las estudiantes de la EES N°12 encuentran docentes, que por decisión y deseo propio, les presentan y enseñan nuevos sentidos acerca de la escolaridad.

Posteriormente, mientras continuaba el diálogo, le consulté si él considera la posibilidad de que las distintas problemáticas que atraviesan las y los estudiantes puedan ser revertidas de alguna manera. Hizo una pausa por unos segundos, y luego afirmó no tener respuesta para tal pregunta, añadiendo:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

“La situación es muy compleja, pero por supuesto que siempre tenemos la esperanza de cambio aunque sabemos que es muy difícil, porque no hay una receta para eso... Todo lo que

vamos implementando lleva tiempo, y trabajamos para las transformaciones continuamente, pero cuesta. Si queremos generar cambios reales, implica salir de la zona de confort. Pero bueno, de a poco vamos implementando cambios porque entendemos que es para mejorar nuestras prácticas y pensando en que sea para el beneficio de los chicos. Agrego una frase que digo siempre: Los chicos no son el problema, los chicos tienen problemas. Y como les digo a los docentes, si nos creemos fuera del problema, estamos en problemas. Porque siempre es fácil pensar que la responsabilidad la tiene otro, o que el director sea el que resuelve todo, pero eso no es así, sino yo no estaría acá. La responsabilidad siempre es colectiva.”

Ante tales afirmaciones Schwamberger (2022) advierte que entre las distintas intensidades que se presentan en la cotidianidad educativa, el hacer escuela se vuelve parte de un vaivén que deviene en hacerse cargo e intentar resolver las complejas situaciones que ocurren a diario. También Grinberg (2022) enuncia una y otra vez que “La vida escolar se encuentra múltiplemente atravesada y tensionada” (pp. 68). Claro está que, concretamente en la EES N°12, ello se debe a las distintas problemáticas que allí se vivencian cotidianamente, y por ello la importancia de poder salir de la zona de confort para enfrentarlas colectivamente.

El hecho de comenzar a desnaturalizar la idea de que las y los estudiantes son el/un problema, permite salirse de un proceso de adjetivación, que en muchas ocasiones trae como resultado modelos de interpretación subjetivos, y que “pasan a ser propiedades o marcas distintivas” (Adduci, 2021, pp. 243). La autora advierte acerca de la importancia que implica tener en cuenta el poder simbólico de los actos de nombramiento en el uso de las palabras, dado que en ese lenguaje operan enunciados performativos, a lo que me atrevo añadir que muchas veces también esos enunciados pueden ser peyorativos. Por tal motivo, entiendo la afirmación del director al recordar que las y los estudiantes no son el problema, sino que tienen problemas, para no generar esas posibles confusiones, e incluso en oposición a esa idea.

Es muy significativo saber que desde su perspectiva señala que como institución no están fuera de esos problemas, ni son ajenos o indiferentes a ellos, sino más bien y al contrario, desde su palabra y posicionamiento político, considera que habitan un espacio de construcción colectiva (Grinberg, 2022) en tanto espacio de creación, y por ello los distintos problemas les pertenecen y deben ser resueltos por un nosotros. Pues allí, es donde “el yo carece de significado si prescinde de un nosotros”. (Kaplan, et al., 2023, pp. 67). Adduci (2021) reafirma la idea de poder construir desde una mirada pedagógica con posicionamiento ético político que sea subjetivante, dado que el convivir pone en juego aspectos como el reconocimiento, el cuidado, el aprender a vivir junto a otros. Es allí

donde se mantienen las esperanzas de transformación, y se actúa conforme a ello (tal como relata el director).

Frente a las problemáticas que atraviesan las escuelas en contexto de pobreza, Redondo (2016) sostiene que gran parte de las y los docentes con frecuencia suelen asumir los problemas sociocomunitarios y escolares como propios (desde un nosotros), por lo que deciden sumarse a las luchas locales para intentar resolverlos, o por lo menos enfrentarlos en equipo. Así es cómo el director de la EES N°12 en su narrativa asume que la responsabilidad siempre es colectiva, reafirmando una construcción educativa desde la pluralidad, desde un “nosotros”.

También alude al acompañamiento que él tiene y siente por parte del equipo de orientación escolar. Reconoce en ello la importancia de poder trabajar como equipo realmente, donde además sostiene que de no ser así, el trabajo sería mucho más complejo. De hecho, vuelve a mencionar cómo desarrollaron las distintas acciones durante y post pandemia, y de no haber sido por la buena consolidación del equipo la tarea hubiese sido aún más difícil de atravesar. Asimismo, hace mención a los momentos en que salieron al barrio, buscando a las y los estudiantes, para dialogar junto a las familias; pues allí, afirma que la tarea pudo realizarse gracias a la conformación del buen equipo de trabajo, logrando fortalecer los vínculos con las y los estudiantes y con sus respectivas familias.

En este marco, he podido observar que así es cómo se reflejan los diversos modos de habitar la escuela y de hablar en nombre de ella, presentándola con actos de acercamiento, escucha, cuidado, protección. En tanto, docentes, directivos, equipo de orientación, se presentan “como actores centrales en el proceso de estar en la escuela. Los adultos construyen sus propios modos de estar en la escuela poniendo en juego los sentidos en torno a la educación” (Crego, 2018, pp. 135), mostrando el compromiso con la institución y su contexto.

Posteriormente, el director realiza una importante afirmación:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

“A mi me gusta mucho trabajar acá, si bien nunca quise ser directivo, se me dió y me gustó. Pero es una gestión con mucha responsabilidad; aunque yo soy un docente más, no soy más que nadie, la única diferencia es que tengo un cargo más alto, pero no dejo de ser docente como los demás. A veces tengo que dar clases y me gusta hacerlo. Pero las responsabilidades las gestionamos en equipo, y la mayor responsabilidad que tenemos son los chicos. Ellos acá tienen un lugar de pertenencia. Ellos son lo más importante en cualquier gestión escolar”.

Se reafirma nuevamente la responsabilidad, la construcción y el compromiso colectivo, tanto con la institución como también con las y los estudiantes. También se retoma implícitamente la idea de la

afectividad y los vínculos con las y los estudiantes, al hacer mención sobre la responsabilidad que tienen sobre éstos como equipo institucional. Al respecto, García (2021) manifiesta que en las gestiones escolares que se observan directoras o docentes comprometidos con sus estudiantes, allí hay un claro convencimiento de sostener las trayectorias educativas a toda costa. El autor sostiene que en gestiones de este tipo se mantiene un fuerte componente de lo emocional, y ello se debe al motivo de actuar así. De acuerdo con García, cabe la apreciación de tener en cuenta que tal vez sea el vínculo construido con las y los estudiantes, “el conocimiento de su historia repleta de sufrimientos, el saber de las múltiples desigualdades que los atraviesan o tan solo el saber que, si se ajustan estrictamente a la normativa, esa o ese estudiante se pierde” (pp. 117) y, por supuesto, eso es lo que se busca evitar.

Las investigaciones realizadas por Redondo (2016) dan cuenta de que las y los docentes nunca trabajan de manera solitaria, sino con otros colegas o con algún integrante del equipo directivo, por lo que las prácticas entre varios son un rasgo asumido por gran parte de quienes ejercen la docencia, resultando ser una manera propia de “hacer escuela”. De acuerdo con lo que la escuela secundaria demanda, estamos ante la presencia de docentes que realizan labores de acompañamiento y seguimiento permanente en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dándole centralidad al vínculo pedagógico es pos de favorecer la escolaridad de las y los estudiantes (Almada y Villagrán, 2023). El sentido y sentimiento de pertenencia con la institución escolar, el cual menciona el director, genera seguridad entre el cuerpo estudiantil, reafirmando la idea de grupo/equipo (Silva, 2017), aspecto que sin dudas también ocurre con el equipo docente y de directivos de la EES N°12.

Llegando al cierre de la entrevista, le pregunté si tiene o siente alguna preocupación en particular en cuanto la escuela y sus estudiantes. Si bien hizo una pausa y se mostró reflexivo, no dudó en exponer el aspecto referido a la inseguridad y a los hechos de vandalismo que han tenido que atravesar. Concretamente, reclama acciones por parte del Consejo Escolar. Sus palabras fueron las siguientes:

(Entrevista a Willy, 23 de noviembre del 2022)

- “Lo que más preocupa es poder ganar el territorio periférico de la escuela. Poder lograr algún tipo de identidad barrial, institucional, gubernamental, desde el Consejo Escolar para que cuiden y mantengan la periferia de la escuela. Por ejemplo, hicimos un pedido para un mayor cuidado en el afuera, pero no hay respuestas. Me preocupa que los chicos estén deambulando, robando, rompiendo los vidrios de la escuela o de nuestros vehículos. Sería bueno que le den trabajo remunerado a la gente del barrio, sería una forma de ganar en el territorio. Estamos solos en el medio del campo, muy alejados, y eso influye un montón.”

Cabe destacar que en ningún momento durante la entrevista había mencionado en su narrativa el tema de la periferia, la lejanía, ni los reclamos realizados a alguna entidad externa. Al respecto, distintas investigaciones coinciden al señalar que las poblaciones de la periferia si bien se localizan físicamente en los bordes o márgenes de las ciudades (Meo, 2023; Langer y Minchala, 2023; Grinberg, 2022; Duschatzky y Corea, 2020; Crego, 2018) también son espacios en los cuales sus principales actores y referentes viven, sienten, piensan y luchan en contra de las distintas desigualdades sociales y educativas (Grinberg, 2023).

Tal como lo ha narrado a lo largo de esta conversación el actual director de la EES N°12, “nada de lo que ocurre en el barrio es ajeno a la escuela, del mismo modo en que nada de lo que ocurre en ella es ajeno al barrio” (Armella, et al., 2023). Desde mi interpretación, encuentro en estas palabras la reafirmación y fuerte consolidación de una gestión en constante preocupación por el bien-estar escolar e institucional (Lakonich, 2021), pero también por la comunidad barrial. En esta narrativa se evidencia cómo las distintas situaciones de conflicto se vuelven situación pedagógica (Abalsamo y Grinberg, 2022) y es así cómo se logra la construcción de lo común, incluso en cuanto a las luchas. En contextos como estos, Grinberg (2022) encuentra la posibilidad de “protegernos mutuamente, promulgar y practicar comunidad. Una hermandad radical, una sociedad interdependiente, una política del cuidado” (pp. 121); política que habita los pasillos, las aulas, el adentro y el afuera en el contexto en el cual se encuentra la EES N°12, gracias a las prácticas de enseñanza que allí se entretujan.

4.2 Prácticas de enseñanza en contextos de vulnerabilidad. Pedagogía(s), afectividad(es) y resistencia(s)

A partir de este apartado comienzo a mostrar aquellas categorías que mayor resonancia han tenido desde mi propia subjetividad e interpretación, con la intención de poner en palabras aquello que mis entrevistados han manifestado para lograr enriquecer esta investigación. Busco poner en diálogo estas narrativas con autores y escritos que han potenciado el campo educativo y, con mayor fuerza, la investigación en las escuelas secundarias que se encuentran en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial. He referenciado como fundamento la implicancia afectiva, dado que se evidencia en todos los relatos y, además, resultó ser un aspecto central, el cual se retoma en gran parte de las respuestas que desarrollaron las y los docentes.

Entendiendo que desde una perspectiva procesual, relacional (Kaplan y Arevalos, 2021) y dialógica, las disposiciones para sentir, pensar, actuar y relacionarse logran estructurarse y co-construir significativamente las prácticas y contextos socioculturales específicos, como el que se encuentra

esta institución. Desde mis observaciones he podido notar cómo, en un sentido literal, la afectividad es colocada en el centro de la escena educativa (Kaplan y Aizencang, 2022) como lo ha reflejado el director en su narrativa, dicho accionar coincide con las prácticas de enseñanza de las y los docentes de la institución.

Primeramente, resulta oportuno realizar cierta aclaración sobre una de las docentes entrevistadas. Para poder realizar cada una de las entrevistas fui acordando los encuentros mediante WhatsApp, y el director fue quien me asesoró y me presentó a la mayoría de las y los docentes. Cuando me sugiere que hable con una de las preceptoras, debo reconocer que sentí cierta inseguridad, aunque opté por dejar mis prejuicios de lado y aceptar el desafío. Desde mi pre-concepción tenía una imagen errónea de quienes realizan sus prácticas en la preceptoría, dado que vinculaba dicha tarea simplemente con asuntos administrativos. Sin embargo, en reiteradas ocasiones pude verla a ella dentro de la escuela, en los pasillos mayormente, conversando con estudiantes de manera muy cercana, y eso llamó poderosamente mi atención. Luego presencié distintas acciones y gestos de su parte con algunos estudiantes que realmente propiciaban un ambiente escolar de amorosidad, por lo que considero que esta preceptora/docente es un pilar fundamental tanto para la institución como para sus estudiantes. A su vez, sus prácticas presentan gran semejanza con las del director dado que también se ocupa de organizar y ordenar distintas tareas institucionales; de hecho trabaja en continuo diálogo con él y con todo el equipo docente.

Al comenzar la entrevista en su narrativa expresa mucha conmoción, también en sus palabras, al punto tal de emocionarse hasta las lágrimas en varias ocasiones durante la conversación. Para dar comienzo al diálogo (como lo fui haciendo en cada entrevista) le pido que comente como es su día a día en la escuela, concretamente cómo se desarrollan sus prácticas en la cotidianeidad escolar. Ella comenta que se siente una docente más, de hecho suele estar al frente de las aulas cubriendo alguna ausencia. Trabaja hace 10 años en la escuela, y además afirma:

(Entrevista a Betty, 5 de diciembre del 2022)

“Acá fue el primer contacto que tuve con una escuela ‘tan alejada’ porque siempre había trabajado en escuelas ‘céntricas’, de hecho no sabía que existía esta escuela. Cuando llegué noté que la mayoría de los chicos viven cerca de la escuela. Y eso en las escuelas céntricas no pasa tanto, acá son todos de la zona. Esa es una de las principales diferencias que noté, después fue rápido mi contacto cercano con los chicos y enseguida me empecé a sentir parte del espacio... Acá en el día a día creo que lo principal es socializar con los chicos, después lo administrativo pasa a un segundo plano. Primero es entender que estás trabajando con personas que tienen muchísimas necesidades.”

En este nuevo relato, como bien se observa, aparece cierta similitud con las palabras del director quien también se refirió a la cuestión geográfica, por la lejanía de la escuela, aunque aquí nace una lectura comparada entre dos tipos de escuelas, “las del centro” y la 12 que se encuentra “alejada”, término que también suele ser utilizado para referirse a una escuela de la periferia. Gil (2009) desde su experiencia en haber desarrollado sus prácticas de enseñanza en distintas escuelas de estos contextos en nuestra ciudad, expresa que la concepción “periferia” alude a una mirada territorial sobre las escuelas ubicadas en los barrios más empobrecidos. La autora sostiene que en dichos territorios

“los estudiantes enfrentan y encarnan día a día la opresión, la segmentación y la descomposición de las relaciones sociales: familias desocupadas, empobrecidas, violentadas y violentas, insuficiencia de condiciones de sanidad, salud y vivienda, niñas y adolescentes-madres, marginación social, reclusión barrial y exclusión social” (pp. 2).

Sin embargo, Gil también advierte que estas situaciones, convertidas en preocupaciones, no deben ser determinantes ni conducirnos a encasillar a las y los estudiantes, dado que sobre estos territorios suele negarse la condición de las personas como seres pensantes, sobre sus capacidades y posibilidades, en cuanto a las acciones e intervenciones que intentan concretar en los espacios que se desenvuelven a diario. García, por su parte, propone incentivar a las y los estudiantes para dar lugar a sus propias voces, reconociendo su poder creativo, sus potencialidades de pensamiento y presentándoles las condiciones necesarias para que construyan sus propios conocimientos de manera crítica y autónoma. Claro está que sobre ese camino se posicionan las y los docentes de la EES N°12 al demostrar una continua preocupación por sus estudiantes y por la centralidad que le otorgan a los vínculos afectivos.

En otra de las entrevistas, uno de los docentes que realiza sus prácticas en el área de Prácticas del Lenguaje (PDL) en el turno tarde, se desempeña en la EES N°12 hace 16 años (desde el año 2007) y al comenzar la conversación expresa gran similitud con el relato anterior:

(Entrevista a Francisco, 9 de junio del 2023)

“En mi día a día la manera más a gusto que encuentro para desarrollar mis actividades es a través de una “educación emocional”, a través de los vínculos más cercanos con los estudiantes. Antes que lo pedagógico, lo escolar o institucional, creo que están los vínculos afectivos, más en un territorio tan afectado y golpeado como este. Los chicos demandan de esa cercanía y de esa educación emocional porque es algo que necesitan constantemente”.

Desde estos relatos, se refleja la importancia que conllevan los vínculos entre docentes y estudiantes; vínculos que sólo son posibles al momento de dar lugar al fortalecimiento de una red de

emociones que conectan y afectan a quienes intervienen en los acontecimientos del entorno educativo (Kaplan y Aizencang, 2022). Partiendo por esta premisa, los autores advierten la necesidad de “establecer y mantener vínculos emocionales solidarios signados por la reciprocidad y la cooperación” (pp. 24), tal como lo refuerza el docente al momento de afianzar su práctica desde una “educación emocional”. Asimismo, al añadir su observación sobre el territorio, el cual lo considera “afectado y golpeado” podemos acercarnos a los aportes de Kaplan y Glejzer (2021) quienes afirman que en este tipo de contextos en las relaciones pedagógicas no trasciende la simple transmisión de conocimientos, sino que desde las prácticas de enseñanza se busca intervenir sobre aquello que la sociedad daña y segrega, motivo por el cual comienzan a generarse las desigualdades sociales y educativas. Al igual que García (2021) que reconoce que desde el ámbito escolar los equipos constantemente luchan contra esas desigualdades, y “buscan crear un mundo más justo, donde el derecho a la educación deja de ser promesa y se transforma en una realidad” (pp. 91). De allí, la decisión de unas prácticas que priorizan lo afectivo antes que lo pedagógico, con el objetivo de lograr mayor cercanía con las y los estudiantes.

Otro de los docentes lleva adelante sus prácticas hace 10 años en esta escuela, en el área de matemáticas, durante el turno mañana y vespertino, y al iniciar el diálogo nuevamente surge la cuestión afectiva:

(Entrevista a Franco, 10 de julio del 2023)

“Bueno, por decisión personal yo tengo toda mi carga horaria en la 12, o sea yo elegí trabajar solo en la 12. Principalmente trato de hacerlo a través de los vínculos con los chicos, trato de acercarme a ellos con amorosidad, entablando una relación de confianza, eso en un principio. Después de afianzar los vínculos, comienza la construcción de lo pedagógico. Yo creo que la mayoría de los docentes de esta escuela priorizamos lo vincular; mismo desde la dirección se nos promueve primero a vincularnos y después trabajar lo pedagógico.”

Nuevamente la (re)afirmación de lo emocional mediante los encuentros pedagógicos permite que estas prácticas de enseñanza actúen como lazos y soporte afectivo (García, et al., 2023) para las y los estudiantes de esta institución. Estos lazos ocupan un lugar preponderante en la construcción de las experiencias sociales y escolares de esos estudiantes (Kaplan y Arévalos, 2021) y ello se refuerza desde el momento en que las prácticas de sus docentes se invisten de afectividad. Estos vínculos socioafectivos (Kaplan, 2018) dentro de este espacio escolar, buscan propiciar el acompañamiento, el cuidado, la confianza y la empatía (Aguirre y Porta, 2023) a la vez que contribuyen a reparar las heridas causadas por el dolor social (Kaplan y Arévalos, 2021), aspecto fuertemente significativo en este contexto de pobreza y vulnerabilidad psicosocial.

Otra de las docentes ya está por cumplir 5 años en la institución, en el área de biología, y realiza sus prácticas en el turno tarde y vespertino. Al comenzar la conversación expresa:

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

“Yo en la 12 comencé en el 2019 con algunas horas provisionales, era mi primera experiencia porque me recibí el año anterior. La verdad, al principio me costó horrores porque me había tocado un grupo complicado, de hecho en varias ocasiones me iba llorando de lo mal que la pasaba... Yo no estaba acostumbrada porque solo había hecho suplencias en escuelas céntricas y con adultos, era otra cosa. Pero en el cierre de ese año me acuerdo que me felicitaron porque fui la única que aguantó a ese grupo, era un aula complicada y muchos profes habían renunciado. Después con el tiempo me fui acostumbrando y le tomé cariño a la escuela, aunque sigue siendo difícil. Y en el 2021 titularicé... En lo cotidiano lo que más se trabaja es la contención, es algo que los chicos demandan y bueno, eso está primero, lo pedagógico pasa a un segundo o tercer plano... La 12 es eso, una escuela de contención.”

Teniendo en cuenta la coincidencia con los relatos anteriores, en cuanto a lo afectivo y vincular (y para no ser reiterativa en mi análisis) aquí considero importante destacar la decisión de quienes eligen trabajar en esta institución. En este sentido, desde los aportes de Crego (2018) se observa que a la hora de optar por una permanencia prolongada en una misma escuela, muchos docentes comienzan a conocer las historias de vida de sus estudiantes y por ello también deciden permanecer e involucrarse en la resolución o mínimamente en el acompañamiento de esas situaciones concretas y particulares. Pues aquí me permito analizar pero también reflexionar, dado que emerge un correlato en cuanto a las decisiones que implican elecciones y deseos. Ese elegir y desear en cuanto al estar-trabajar-permanecer en la 12 (y no en otra escuela como refiere un docente) trae consigo el deseo de priorizar los vínculos afectivos, porque si así no fuera ¿qué sentidos tendría?. O tal vez el interrogante propicio sería ¿de qué manera podrían llevarse adelante las prácticas de enseñanza en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial, si dichas prácticas no están mediadas por los vínculos afectivos?

Débora al afirmar “ésta es una escuela de contención” realza el tipo de intervención institucional que se lleva a cabo, donde la contención da cuenta de una estrategia basada en el acompañamiento a las trayectorias escolares de las y los estudiantes (García, 2021). Dicha estrategia es la que permite pensar a las prácticas de enseñanza como prácticas de cuidado desde la contención (Rodríguez, 2022) y así poder conjugarlas desde y con los nuevos modos de hacer escuela. Aquí es donde se presentan prácticas que buscan contener el desarrollo de esas trayectorias educativas mediante el

acompañamiento afectivo y cercano, donde también se reafirma la importancia que tienen las gestiones institucionales que incentivan y promueven el abordaje de dichas prácticas.

Adduci (2021) sostiene que esas propuestas permiten que las y los estudiantes logren tener un mejor vínculo consigo mismos, con los demás y también con el contexto que los rodea. De allí que una vez más los relatos plantean que a través de los vínculos afectivos y de intentar establecer lazos de confianza, encuentran la mejor forma para lograr acercarse a las y los estudiantes, favoreciendo ese sostén y acompañamiento. También se evidencia un compartir común, donde el compromiso y la elección personal de trabajar en la 12 pone en juego un asunto de partida doble: la escuela pública y la preocupación por las y los jóvenes/adolescentes (Crego, 2018).

En otras palabras, la experiencia y elección compartida de trabajar en esta escuela, manifiesta una lucha colectiva; contribuyendo, representando y participando con un “otro” muchas veces silenciado e invisibilizado. Pues allí, donde predomina el lugar que se le otorga a los vínculos, al diálogo y a la empatía, estimo que implícitamente en la escuela “se conforma una red de contención que las y los adultos no planean, pero que la escuela habilita” (Crego, 2018, pp. 104). Tal es así que estos docentes se involucran e interpelan a sí mismos ante la búsqueda por encontrar alternativas pedagógicas (García, 2021) para enfrentar la compleja situación/es que atraviesan sus estudiantes.

Los relatos también muestran una fuerte preocupación por las principales problemáticas que observan en el contexto socioeducativo. La docente de biología menciona el tema de la deserción en cuanto a lo educativo, asunto que lo vincula con la inserción laboral de las y los estudiantes. Al respecto, Langer (2022) expresa que si bien en estos contextos la deserción es un hecho habitual, las y los estudiantes siguen sintiendo a la escuela como un espacio de pertenencia y que les abre nuevas posibilidades para el reconocimiento de cómo son considerados. Concretamente el cuerpo docente es quien les brinda esa mirada de seguridad, donde pueden encontrar un lugar que los abrace y sostenga; lugar que les pertenece, y si desertan muchas veces hay que salir a buscarlos (Redondos, 2016) tal como ha contado el director previamente.

Otras investigaciones (García, 2021; López, 2004) sostienen que la problemática de la deserción afecta particularmente a los sectores más vulnerables y que las causas se deben a la inserción laboral juvenil, al problema de las adicciones, causas familiares, entre otras. Dichos trabajos también expresan que en muchas ocasiones los equipos escolares implementan nuevas formas de enseñanza para sostener esas trayectorias escolares, situación que se evidencia en estas prácticas docentes.

En cuanto a lo social, Débora afirma que la violencia extrema es algo preocupante. Sin ir más lejos, recuerda una situación puntual:

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “Hubo un estudiante que mató a un chico en el centro y hoy está preso, eso fue el año pasado. Todavía me acuerdo y me pongo mal porque era un estudiante muy especial para mí. Nunca pensé que iba a terminar en algo semejante. También está el caso de otra estudiante que perdió la vida por un ajuste de cuentas con otra chica. Ese fue un asunto vinculado con el problema del consumo y las adicciones. Lamentablemente muchos de los chicos de esta escuela están en la delincuencia y otros tantos están presos. El tema de la violencia o la ira es algo que no pueden manejar, no se pueden controlar...”

Esta narrativa y testimonio de la docente no da a conocer algunas anécdotas, sino que relata la experiencia de constituir sus prácticas frente a situaciones concretas y muy complejas (Duschatzky y Corea, 2020), las cuales no le son ajenas, muy por el contrario, el dolor social también le afecta en su práctica profesional y personal. En palabras de García et al. (2023) “la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas” (pp. 323) heridas que claramente se ven reflejadas en los resultados a los que hace referencia la docente; consumo problemático, golpes, maltratos, violencia extrema al punto tal de llegar a ocasionar la muerte entre las y los propios estudiantes.

Nuevamente los vínculos pedagógicos que aquí se entretajan manifiestan la importancia que implica el poder facilitar el establecimiento de soportes dentro de la vida escolar, para que las y los estudiantes puedan encontrar allí una de las vías de reparación para esas heridas sociales (García et al., 2023). Es hallar posibles estrategias para el abordaje de esas experiencias afectivas signadas por La docente también agrega:

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “La mayoría de los chicos prefieren estar en la escuela antes que en su casa, de hecho cuando llega diciembre aunque estén aprobados van igual, y ahí te das cuenta que la escuela es un lugar de pertenencia para ellos donde se sienten bien, se sienten escuchados y contenidos. Y eso en sus casas o familias no sucede.”

Kaplan et al. (2023) advierten que en los tiempos actuales que vivimos la familia dejó de ser la principal unidad de supervivencia, ocasionando así distintas modificaciones y desvinculaciones con los grupos familiares. De allí que el sentimiento de pertenencia en el núcleo familiar se ha perdido. Aparecen ahora otros nuevos modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares o incluso el hecho de no poder hacer nada con la situación/es que producen el agotamiento del dispositivo familiar, (Duschatzky y Corea, 2020). Aspecto que preocupa fuertemente a las y los docentes de la EES N°12 por la ausencia de esos vínculos tan necesarios para el acompañamiento de las trayectorias educativas, ocasionando desamparo e incluso rechazo y ello se manifiesta en ese querer permanecer en la escuela aunque no haya nada para hacer.

(Entrevista a Betty, 5 de diciembre del 2022)

- “El mayor problema a nivel general se da en lo económico y en los hechos delictivos que dejan como consecuencia problemas legales, o el tema del consumo. Todo nace en el núcleo familiar, porque los chicos son el reflejo de lo que es su familia y el medio, o sea sus padres. Acá ves que las situaciones de vida se van repitiendo de padres a hijos, situaciones complicadas y difíciles de sobrellevar. Algunos logran salir, pero otros no. Ahí es donde ves la importancia de un sostén, que en algunos casos es un abuelo, un tío, o cualquier familiar, pero muchos no tienen a alguien que los acompañe y los contenga... Creo que también el tema de las familias numerosas es una problemática. Acá tenemos familias que tienen 12 hijos, otras que tienen 8, ó 10 hijos, lo mínimo son 4, de ahí para arriba. La mayoría de esas familias no tienen un trabajo estable, muchos viven situaciones extremas como los que van a la quema a buscar comida, o cartonean pero obvio no les alcanza para nada, empezando por el tema de alimentarse bien, no pueden porque no tienen los medios... Acá hay chicos que vienen sin nada en el estómago, incluso los papás te dicen que comen una sola vez al día porque no les alcanza para más. También hay mucha violencia intrafamiliar. Hay chicos que ni agua caliente tienen en las casas. Entonces, cuando llegan a la escuela en ese estado no podés pretender que tengan ganas de estudiar o de hacer algo en una clase cuando lo que tienen es hambre o millones de problemas en sus casas. Los problemas de comportamiento tienen sus causas. Tenemos que entender que es muy complejo el contexto en el que viven.”

Durante esta instancia de la entrevista la docente se conmovió y lloró en distintas ocasiones, más aún al momento de manifestar las problemáticas que atraviesan las familias numerosas, problemáticas que sobre todo refieren a lo económico, a la falta de recursos, aspectos que demuestran las consecuencias y complejidades de la pobreza y vulnerabilidad psicosocial en la que se encuentra la escuela y sus actores. Al igual que el relato de la docente de biología, quien también se conmovió al recordar las situaciones extremas que han atravesado sus estudiantes, ambas manifiestan la preocupación por los hechos delictivos y el consumo problemático, cuestiones que las interpela en gran manera. Los demás docentes también ponen en palabras la preocupación por el tema de las adicciones, la violencia entre pares, y en el núcleo familiar; como también el tema de los robos, dado que son asuntos que en diversas ocasiones ocurren dentro de la propia escuela.

En esta instancia también surge la problemática de aquellos estudiantes que presentan situaciones vinculadas a hechos delictivos, dejando como resultados “problemas con la ley” al igual que sus familiares. Ante tales problemáticas Mosegui (2020) señala que quienes se encuentran en conflicto con la justicia padecen continuas situaciones de estigmatización e invisibilización, que a su vez ocultan las circunstancias de carencias (afectivas y materiales) que atraviesan constantemente las y

los estudiantes. Desde mi observación encuentro similitudes entre los aportes de la autora y este relato, aunque también son prácticas esperanzadoras al mostrar esa (pre)disposición para dar lugar a la afectividad escolar. Estas prácticas generan espacios dialógicos que buscan visibilizar las voces estudiantiles y así desnaturalizar esas miradas estigmatizantes que impactan fuertemente en la subjetividad de las y los estudiantes (Mosegui, 2020). Pues allí, en medio de aquellas situaciones en las que surgen “problemas con la ley”, la escuela ocupa un lugar central (Crego, 2018).

Por su parte, Silva (2017) afirma que los contextos turbulentos que se observan en los ámbitos más desfavorecidos impactan fuertemente en la dinámica de las prácticas docentes y en las maneras en que realizan sus tareas a diario. Frente a esas dinámicas escolares las y los docentes buscan generar acciones que promuevan la transformación social y educativa de sus estudiantes (Kaplan, et al, 2023). Es allí donde se concretan las prácticas de una educación que intenta intervenir ante situaciones de imposibilidad contingente para trabajar con todos los medios posibles, y así alcanzar esa transformación socioeducativa (Duschatzky y Corea, 2020).

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “El tema de no tener un respaldo familiar repercute muchísimo en estos chicos. Ellos desde chiquitos andan solos en la calle, y nadie los cuida. Las necesidades son tantas que yo no puedo pretender que ellos entiendan un tema que yo quiero explicar, cuando no comieron nada o los golpearon en la casa antes de venir a la escuela. Entonces, a veces a los docentes nos cuesta entender que tal vez a la 12 no siempre vamos a enseñar, sino que vamos a contener... También el tema de los chicos que van a escuela solo por ir, dificulta la enseñanza, porque manifiestan cierta lógica de pensar que si no dan bola en la casa por qué tendrían que hacerlo en la escuela. En esas situaciones cuesta mucho. De hecho, por eso hay varias renunciadas, porque no todos los profes soportan esas situaciones.”

Sin dudas podemos observar aquí que “la pobreza y marginalidad se coló por las puertas y la cotidianeidad escolar” (Peuchot, 2022, pp. 291) donde se evidencia la ausencia de una buena alimentación, de una economía productiva, un trabajo estable en las familias. Tanto Débora como Betty dan a conocer su preocupación por esta realidad que les toca vivir a sus estudiantes y dan cuenta de las dificultades que ello representa al momento de intentar llevar adelante sus prácticas de enseñanza. Es así como lo pedagógico pasa a un segundo plano (como lo han afirmado los distintos relatos) debido a las múltiples necesidades y complejidades que atraviesan las y los estudiantes y que sus docentes no pueden dejar pasar por alto; al contrario, mediante sus prácticas comienzan a identificar los daños individuales y colectivos que provocan esas experiencias del dolor social (Kaplan

y Arévalos, 2021) y así intervienen para intentar revertir esas situaciones de segregación, discriminación, desigualdades e injusticia social.

(Entrevista a Betty, 5 de diciembre del 2022)

- “Todos los problemas que tienen los chicos influyen muchísimo al momento de dar una clase porque si ellos llegan mal, sin ganas de nada, o tienen preocupaciones, necesitan contención, y ahí es donde se nota la ausencia familiar. Aquí si no buscas entablar un buen vínculo con los chicos ya arrancas mal, por eso creo que los vínculos afectivos son la mejor forma para llegar a ellos... La mayoría de los chicos que sufren tienen como una doble personalidad porque no quieren mostrar lo que están viviendo y fingen estar bien, pero es una armadura que se ponen y crean un personaje. Después están los que nunca los vas a ver haciendo ni diciendo nada, incluso casi que ni se levantan de la silla, pero ahí sabés que también le está afectando algo y no lo dice. En esos casos creo que es peor, porque ese chico aunque no diga nada, aunque no levante la voz, igual está hablando. Tal vez tienen las mismas problemáticas pero las formas de enfrentarlas son diferentes. Entonces, si uno como docente no trata de llegar a ellos, difícilmente podamos ver buenos resultados. De hecho, algunos docentes se abocan más a la parte de contenidos, y no priorizan vincularse con los chicos y ahí creo que está el error porque su preocupación está solo en dar los contenidos. pero lograrían muchos más si realmente pudieran conectar con los chicos en vez de querer dar los contenidos y listo.”

Estas acciones estudiantiles pretenden demostrar cierta autorregulación de las conductas (Almada y Villagrán, 20223) e incluso exponerse como autosuficientes ante las adversidades que atraviesan. Vemos las limitaciones que ocasionan las condiciones de precariedad y pobreza extrema a las que están expuestos las y los estudiantes y cómo ello se tensiona con la ampliación y el reconocimiento de derechos que demandan para intentar cubrir sus necesidades básicas de subsistencia (Langer y Minchala, 2023). Actores que no dan a conocer sus voces pero que igualmente están hablando sobre sus condiciones de vida, sus necesidades y hasta pedidos de ayuda sin decirlo explícitamente. A partir de la observación docente se manifiesta nuevamente la necesidad de otorgar centralidad a los vínculos afectivos, debido a las múltiples necesidades y ausencias emocionales que presentan las y los estudiantes.

Este relato también muestra la experiencia de una docente que observa y analiza el trabajo/desempeño de sus colegas. Desde su percepción, reflexión y mirada crítica muchos docentes deben modificar sus prácticas y adaptarlas a las problemáticas y demandas del contexto socioeducativo. Se presenta la disputa de quienes desean asumir y realizar sus prácticas desde los vínculos afectivos y de quienes desean enseñar de la forma en la que fueron formados, es decir

dando los contenidos de las asignaturas correspondientes a su formación. Sin embargo, desde los aportes de esta docente se observa la posibilidad de poder realizar ambas tareas, aunque abocándose principalmente a la dimensión afectiva. No obstante, Meo, et al. (2023) manifiestan que muchos docentes suelen cuestionar y resistirse ante las modificaciones que puedan sugerirles en las instituciones escolares. De hecho, los autores afirman que este tipo de enseñanzas no toman en cuenta los ritmos individuales de las y los estudiantes; sin ir más lejos, el tema de las renunciadas que menciona la otra docente da cuenta de ese accionar. Al originarse esta disputa, se pone en tensión un asunto a tener en cuenta. ¿No debería toda práctica de enseñanza ensamblarse y llevarse a cabo con afectividad? Al fin y al cabo, de ello también se trata el hecho de elegir la educación, donde el devenir docente supone también (re)significar la vida de las y los estudiantes (Orlando, 2022) de manera afectiva.

(Entrevista a Franco, 10 de julio del 2023)

“Acá como los chicos toman el tema de las drogas o los robos como algo natural y cotidiano, creo que perdieron el valor de lo que es la escuela y lo que la escuela les puede dar. Entonces, cuesta enfocarlos en la importancia que tiene el título secundario, porque no ven la salida de lo que ellos viven. Por eso nosotros somos los encargados de revalorizar la importancia que tiene el poder estudiar y terminar el secundario.”

En distintas ocasiones las intensidades que traen consigo el hacer escuela y docencia en estos contextos, las situaciones de urgencia y demandas se vuelven “parte de un vaivén cotidiano que permea los límites del hacer, o más bien, donde hacer deviene hacerse cargo, ocuparse de resolver las situaciones que se presentan” (Schwamberger, 2022, pp. 337). A través de los distintos relatos se ha manifestado esa necesidad constante por intentar ayudar, acudir a las trayectorias de las y los estudiantes de diversas maneras, poniendo el cuerpo, escuchando y atendiendo a las demandas, dificultades y complejidades que viven dichos actores. Franco, desde sus prácticas busca revalorizar el lugar que se le otorga a la escuela, donde además de ser un buen lugar para estar (hoy), también es importante pensarla como un espacio de posibilidades a futuro (Dafunchio, 2022). Aspecto que también implica la lucha y defensa de derechos en la escuela pública y de calidad.

Por otra parte, al momento de preguntarles si consideran que se enfrentan a ciertos desafíos pedagógicos a la hora de realizar allí sus prácticas, si bien las respuestas se asemejan, también surgen ciertas diferencias.

(Entrevista a Betty, 5 de diciembre del 2022)

- “Si, hay muchos desafíos. Acá el contexto influye muchísimo. Por ejemplo, para esta escuela no podés preparar una clase de la misma forma que para una del centro, por más que sea el

mismo tema y el mismo curso, el contexto es totalmente diferente. Entonces, tenés que saber observar y poder diagnosticar con qué tipo de chicos estás trabajando para poder adaptar los contenidos al tipo de escuela, pero muchos docentes no se toman ese trabajo y creen que pierden el tiempo si no dan la clase como la planificaron. Tampoco se ponen a conversar con los chicos, para conocerlos o interesarse por sus situaciones. Entonces la clave está en que uno como docente se adapte, y en poder conectar emocionalmente con los chicos, después de eso se logra la transformación en el aula.”

Los relatos de la escuela que remarcan las problemáticas del barrio comparativamente en relación al centro de la ciudad, resaltan las luchas que habitan en los territorios de la periferia (Langer y Minchala, 2023) donde las necesidades claramente no son las mismas. Desde este análisis que realiza Betty podemos reafirmar la importancia de tener en cuenta el abordaje situado y contextual a la hora de ser y hacer docencia (Orlando, 2022), más aún ante la complejidad del contexto en el que se encuentra la EES N°12.

(Entrevista a Francisco, 9 de junio del 2023)

- “Hay muchos desafíos, sobre todo en los aprendizajes y creo que las dificultades se acrecentaron después de la pandemia. Por ejemplo, me parece que el uso de la tecnología perjudica a los estudiantes, en realidad el mal uso de las tecnologías, del celular más que nada porque no les permite avanzar. Después de la pandemia al aprobar el uso del celular dentro del aula, terminó siendo una distracción, más cuando tenés muchos estudiantes, aunque no todos tienen, quienes lo tienen está cada uno en la suya. Les llamo la atención, pero a veces es como la nada, siguen en la suya con el celular... En realidad, si lo analizás bien todas las problemáticas vienen del contexto familiar, todo se origina ahí.”

Resulta llamativa la diferenciación que ha manifestado Francisco al reparar en el “mal uso del celular” dentro del aula; de hecho, ha sido el único que mencionó esa problemática, la cual considera que se presenta como desafío pedagógico al dificultar los aprendizajes de sus estudiantes. Diversos estudios afirman que en estos tiempos de post-pandemia surge cierta resistencia a la aceptación de los distintos dispositivos tecnológicos dentro de las aulas. Córica (2020) repara en que ello se debe a que dentro de las escuelas las costumbres habituales llevan a que las demandas cambiantes sean movilizadoras y hasta incomodan a muchos docentes, por lo que esas resistencias se presentan también como desafíos.

No obstante, resulta necesario diferenciar el aspecto referido a la resistencia. Si bien el docente aclara su preocupación sobre el “mal uso” de la tecnología, tal vez allí aparece cierta resistencia a una demanda a la que no está acostumbrado o habituado en la cotidianidad escolar. Más allá de

que sus estudiantes usen sus dispositivos para distraerse, o para momentos de ocio, es importante reconocer lo difícil que puede llegar a ser la adaptación de los recursos tecnológicos como parte del cotidiano escolar, de hecho ello también pasa a formar parte de un desafío pedagógico para este docente.

(Entrevista a Franco, 10 de julio del 2023)

- “Hay distintos desafíos. Si bien yo elijo trabajar solamente en esta escuela, también es un desafío trabajar en estas comunidades. El tener que lidiar todo el tiempo entre lo vincular y lo pedagógico, o tener que establecer nuevas estrategias para poder trabajar lo pedagógico, es difícil. Yo que soy de matemáticas, de las ciencias exactas, es difícil abordar lo vincular, pero a la vez está bueno tener que investigar al respecto, comprometerse, trabajar en equipo con otros profes; uno va aprendiendo en medio de cada desafío. Otro asunto es la falta de acompañamiento familiar. Eso dificulta mucho el trabajo pedagógico y también en el área vincular, porque por ejemplo, si tenés alguna dificultad con algún alumno, llamás a la familia y no vienen, o no están, no los encontrás. O tal vez porque viven con algún familiar pero que no se hacen cargo. Incluso hay chicos que viven con algún vecino. Ahí hay toda una situación compleja en relación a los vínculos cercanos que tiene el alumno, que también complejiza el desarrollo de la tarea pedagógica. Por eso la importancia de dialogar con los alumnos primero, de saber cómo están, qué les sucede y demás.”

Aquí surge un aspecto que coincide con la docente de biología. Ambos manifiestan la dualidad que se presenta con las y los estudiantes que están acompañados por algún familiar y quienes no. Ambos expresan que al momento de priorizar lo vincular terminan dejando muy de lado lo pedagógico, y tal vez sin darse cuenta descuidan un poco a quienes quieren aprender y crecer. Se observa una preocupación compartida, dado que por priorizar lo afectivo y vincular surge el riesgo de “dejar de lado lo pedagógico”. Araujo (2019) indica que para intentar reponer esa situación es preciso que la comunicación sea interesante y que los contenidos sean significativos para las y los estudiantes, y para ello es necesario encontrar la motivación y el potencial de los mismos. La autora afirma que en ese accionar docente el aula podrá transformarse en un espacio de estímulos, de creación, donde cada uno encuentre su forma de acercarse al contenido enseñado de manera natural. Por lo mismo, considero que ante tal preocupación se refleja un compromiso ético, político y pedagógico, dado que desde lo afectivo (donde está la prioridad) se logran despertar los mayores intereses y potencialidades del cuerpo estudiantil (Kaplan y Aizencang, 2022; Alves y Nuñez Caldas, 2018). Si bien desde la perspectiva docente los contenidos en muchas ocasiones dejan de ser una prioridad por la necesidad emocional que manifiestan las y los estudiantes, sin dudas allí lo pedagógico se lleva

a cabo desde un modelo no tradicional, cobrando nuevos sentidos significativos y potentes para las demandas que manifiesta ese grupo de estudiantes.

A su vez, el nombramiento de las familias que presentan escaso o nulo acompañamiento hacia las y los estudiantes en sus procesos de escolarización cobra gran fuerza en cuanto a cómo repercuten las problemáticas socio-familiares en esas trayectorias escolares, como por ejemplo los problemas económicos o delictivos que se repiten generacionalmente, como mencionó Betty. Ante el emergente por la ausencia de vínculos familiares (Duschatzky y Corea, 2020) los relatos manifiestan su preocupación por los desafíos pedagógicos que esta problemática trae consigo. Kaplan et al. (2023) afirman que cuando el sentimiento de pertenencia familiar deja de ser la principal unidad de pertenencia, las y los jóvenes comienzan a ir en búsqueda de nuevas relaciones interpersonales debido a la necesidad y estabilidad emocional que necesitan como seres humanos. Los autores sostienen que dicha necesidad también demuestra el deseo de convivir con quienes se sienten más a gusto. De allí que los relatos docentes expresan que desde las experiencias estudiantiles la escuela se construye como ese espacio de pertenencia.

Al analizar las narrativas en simultáneo se observan tensiones entre el deseo y aquello que se evidencia como una dimensión de permanente lucha. Un deseo que busca ayudar y acompañar las trayectorias educativas, mediante sinceros lazos afectivos y una lucha colectiva que continuamente intenta contrarrestar las problemáticas socioeducativas y familiares a través de un fuerte compromiso afectivo, político y pedagógico. En estas tensiones el principal objetivo es acortar las brechas de las desigualdades que tanto afectan a las y los estudiantes de la EES N°12, aunque a la vez esas brechas también interpelan y afectan a las y los docentes en sus prácticas y a la escuela en sí (Grinberg, 2022). Como ya hemos observado, en estos relatos se refleja un equipo docente que comparte la decisión de llevar adelante sus prácticas de enseñanza como una elección de vida, aún sabiendo y reconociendo que las precariedades del barrio se vuelven parte de la escuela y se extienden a su interior (Peuchot, 2022).

La docente de biología manifiesta que lo más difícil está en saber cómo llegar a las y los estudiantes y en cómo despertar el interés por estudiar. Afirma que son abundantes las dificultades que se observan en los aprendizajes y, si bien todos los y las estudiantes tienen muchas capacidades, el asunto está en que la mayoría no tienen el deseo de aprender. También remarca la diferencia que presentan los más grandes, refiriéndose a quienes asisten al turno vespertino.

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “Los más chicos van porque los mandan sus padres, es una obligación y no una decisión personal. En cambio, los que van a la noche al ser más grandes van porque realmente

quieren terminar el secundario. Son chicos que ya no dependen tanto de sus padres, porque la mayoría trabajan, entonces se la rebuscan solos y tienen otro tipo de madurez. Aunque también te encontrás con chicos que no saben cómo expresarse, y eso lo ves en la mayoría por más grandes que sean, ni hablar sobre la escritura o la lectura comprensiva, son cuestiones que dificultan mucho nuestras prácticas y son desafíos constantes.”

Szapu (2021) advierte que en la etapa de la juventud surgen rupturas similares a una metamorfosis o desconcierto, donde además es el momento de entrada a una edad donde las relaciones intergeneracionales -especialmente con los adultos- resulta ser clave para la construcción de la subjetividad juvenil. La investigación desarrollada por el autor nos permite dar cuenta de cómo la mediación adulta dentro de la escuela permite realizar distintas intervenciones en aquellas situaciones que afectan a las y los estudiantes. Pues allí, dentro de la EES N°12, el paso a la vida adulta les permite a las y los estudiantes “integrarse a la sociedad como ciudadanos de pleno derecho” (Kaplan, et al., 2023, pp. 24), aspecto que sin dudas las y los docentes buscan reafirmar mediante sus prácticas de enseñanza, aún en medio de los constantes desafíos que atraviesan. De igual manera, podemos reconocer que el acceso al mundo laboral se encuentra asociado a las condiciones que brinda un trabajo formal, en cuanto a los cambios cualitativos que las y los estudiantes esperan a su favor si terminan sus estudios secundarios. (Crego, 2018).

Otro aspecto relevante que manifiesta Débora es sobre la falta de expresión que tienen las y los estudiantes, lo que se acarrea a partir de la escasa lectura y escritura a nivel general (o la falta de alfabetización como comentaba el director). Al respecto Crego (2018) sostiene que estas situaciones causan en las y los estudiantes distintas reacciones, donde la vergüenza es una de ellas debido a que reconocen que no están logrando seguir gran parte de lo que acontece dentro del aula, y ello a su vez les produce aburrimiento. Son situaciones que, según Crego, por detrás trasladan “una carga de malestar por participar de un acto donde no se entiende una porción central de lo que acontece, así como por la comparación con pares” (pp. 123); aspecto que, además, incomoda y puede llegar a causar divisiones dentro de la propia aula.

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “Yo le tomé un cariño especial a la 12, la amo. Reconozco que a veces me quejo de los problemas, del comportamiento de los chicos, pero a pesar de todo la sigo eligiendo. La escuela es la vida misma, hay cosas que no te van a gustar pero tenés que enfrentarlas y seguir. A veces hasta pensé en irme, pero la verdad no lo haría. Me fui encariñando con la escuela y con los chicos, porque a pesar de todo muchos tienen avances y al ver cómo van creciendo de un año a otro es muy satisfactorio. También es un mimo al alma cuando ellos te

demuestran cariño, o cuando pasan los años y siguen recordándote, no tiene precio. Muchas veces se genera una conexión especial con los chicos, y también con la comunidad... Elegir estar en esta escuela es un desafío, y elijo también enfrentarlos.”

Aguirre y Porta (2023) dan cuenta de que en todo proceso educativo la incorporación de la experiencia emocional en los intercambios e interacciones que llevan adelante las y los docentes junto a sus estudiantes, resulta fundamental porque de esa forma los “pueden ayudar a reparar esas heridas sociales” (Kaplan, 2018, citado en Aguirre y Porta, 2023, pp. 159) causadas por las problemáticas del entorno que los rodea. En este sentido, los relatos también manifiestan una esperanza reflejada en esos intercambios; esperanza puesta especialmente en el porvenir, en un futuro posible de transformar. De hecho “hablar de educación es preguntarse por el futuro” (Grinberg, 2022) de allí que la escuela deviene en un espacio para poder pensar el mundo, nuevos mundos (Grinberg y Dafunchio, 2022) los cuales se ven reflejados en estas narrativas. Las y los docentes muestran una real convicción sobre la necesidad de afecto y atención que exteriorizan las y los estudiantes al actuar, motivo por el cual la escuela intenta marcar la diferencia (Crego, 2018) frente a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran sus estudiantes.

La afirmación de cariño hacia la escuela y sus estudiantes se contrarresta con las quejas o reclamos por las cuestiones que se deben enfrentar. Ante tales circunstancias Grinberg (2023) sostiene que esos relieves reclaman por aquello que requiere ser visto y escuchado, y también pensado y comprendido. La autora advierte que el hecho de quejarse contra algo que no está bien es un acto democrático el cual produce “un lenguaje público de resistencia e insistencia” (pp 162). De hecho la docente al retractarse ante la posibilidad de dejar la institución da indicio de una práctica que defiende el espacio escolar como propio pero también colectivo; espacio en el cual se han forjado los vínculos, mediante el cariño, la afectividad, permitiendo así presentarles a las y los estudiantes nuevas oportunidades y posibilidades de pensar(se), sentir(se) dentro y fuera de la escuela. (Orlando, 2022; Abalsamo y Grinberg, 2022)

Finalmente, otras de las afirmaciones que realiza la docente de biología muestra un modo significativo de hacer escuela. Ella considera que con su propia historia de vida puede (de)mostrarles a sus estudiantes la posibilidad de vivir otra realidad.

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “Yo les cuento que mis viejos fueron laburadores y luchadores, como muchos de sus padres. De hecho crecí y viví toda mi vida en un barrio periférico, y de ahí egresé de una escuela pública. Hasta me tocó ser mamá soltera y seguí adelante igual. Entonces, creo que con la propia historia también los ayudas y se sienten un poco identificados, y los ayudo a ver que

no es imposible tener otro tipo de vida... Obviamente el respaldo de los padres influye muchísimo en la vida que les toca vivir, ellos no tienen ese respaldo, por el contrario, pero uno trata de ayudarlos de todas las formas posibles.”

¿Qué mayor pedagogía afectiva podría ofrecerse que poner en palabras el testimonio de alguien que en carne propia ha atravesado y superado ciertas desigualdades y problemáticas socioeducativas en su experiencia como estudiante? Al escuchar y analizar este testimonio (auto)biográfico no puedo dejar de sentirme interpelada e identificada frente a la experiencia de haber vivido una vida similar a esta docente. La importancia de defender, apoyar y cuidar de manera incansable la educación pública, junto a la esperanza de saber que en medio de cualquier situación adversa, se mantiene viva la certeza de transformación. Poder “hablar de la escuela es encontrarse con la propia huella” (Grinberg, 2022, pp. 17) y (re)descubrir(se) en las huellas de un otro que comparte los mismos deseos, resistencias y luchas por alcanzar una mejor educación; donde, además, esas huellas logran convertirse en pequeños trazos capaces de contar una historia (Armella y Carpentieri, 2022), nuestra historia, acerca de los diversos modos de “hacer escuela”.

Capítulo 5

“Hacer escuela” poniendo el cuerpo

Los relatos hasta aquí expuestos invitan a comprender las experiencias desde una dimensión subjetiva, individual pero también colectiva (Mosegui, 2020; Crego, 2018) de manera tal que la riqueza analítica se afianza a través de la articulación que pude entrelazar entre las “trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales” (Mosegui, 2020, pp. 35) que han manifestado las y los docentes en sus narrativas. De este modo, a continuación se presentan los principales aprendizajes, hallazgos y/o resultados (Grinberg, 2020) que aluden a las prácticas de enseñanza de las y los docentes, las cuales se afianzan mediante los vínculos pedagógicos, las vivencias afectivas y el compromiso que sostienen y construyen en la EES N°12 como parte de su cotidianeidad escolar.

En otras palabras, y en concordancia con lo expuesto en el capítulo anterior (si bien continúo con el análisis interpretativo) aquí busco (re)presentar y reconocer cuáles son los aspectos que mayor resonancia han tenido en cuanto a las formas que literalmente invitan a poner el cuerpo en la cotidianeidad escolar (Crego, 2018) de maneras diversas y potentes. Dichos aspectos se encuentran fuertemente vinculados a los modos de construcción que las y los docentes manifiestan en relación a la dinámica territorial (sobre sus prácticas de enseñanza) y cómo se entreteje con un hacer escuela que busca promover nuevas oportunidades para las y los estudiantes. Aquí se ponen en juego los mayores sentidos en torno a la educación, sobre el hecho de trabajar en esta escuela en particular y en el poder resignificar las prácticas de enseñanza, en medio del contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12.

La observación participante que llevé adelante como técnica instrumental (Guber, 2001; Denzin y Lincoln, 2011) me ha permitido reconocer cuáles son los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos, para luego promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes, aspecto que responde a uno de los objetivos propuestos en esta investigación. A través de las conversaciones ofrecidas en cada entrevista pude observar que esos relatos (establecidos en un encuentro cara a cara) manifestaron la importancia de aquello que las y los docentes tienen para contar sobre sus propias prácticas, entrelazadas con “las condiciones de posibilidad que configuran la cotidianidad política” (Grinberg, 2022, pp. 10) sobre la vida, sus prácticas de enseñanza e historias situadas en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial.

Como parte de los objetivos que me propuse, al consultarles sobre la posibilidad de reconvertir las problemáticas en nuevas oportunidades para las y los estudiantes, y sobre las motivaciones que

impulsan a querer llevar adelante sus prácticas en esta escuela, las respuestas fueron similares y muy significativas:

(Entrevista a Betty, 5 de diciembre del 2022)

- “Sí, es posible, siempre desde lo afectivo, mostrándoles y hablándoles constantemente acerca de las posibilidades y capacidades que ellos tienen. Muchos creen que no se merecen nuevas oportunidades, o que no van a lograr siquiera terminar el secundario, pero acá tenemos que mostrarles que sí pueden y que tienen mucho para poder cambiar sus realidades. Hay que ir haciéndoles un seguimiento a esos chicos y es todo un trabajo intentar cambiar esa mentalidad, pero se puede siempre y cuando vean que nos interesamos por ellos y por sus situaciones... Cuando ves que el trabajito que vas haciendo con ellos da frutos, eso es súper motivador... Acá te cuentan cosas muy fuertes, incluso si se mandan alguna porque están dispuestos a escucharte y a recibir consejos, necesitan contar para aliviarse. Después te agradecen, y esas cositas me motivan muchísimo.”

La desubjetivación (Duschatzky y Corea, 2020; Lakonich, 2018) vuelve a aparecer como parte del discurso de la imposibilidad, sobre aquello que desborda las circunstancias (Duschatzky y Corea, 2020) de las y los estudiantes y los despoja “de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad” (pp. 74). Así es como se desarrolla la desubjetivación frente a la realidad que atraviesan estos estudiantes, donde aparentemente puede parecer que nada de lo que intenten realizar podrá dotarse de algún sentido. Sin embargo, la nueva realidad socioeducativa, aquella que les presentan sus docentes, viene a ofrecerles un mundo de nuevas posibilidades y oportunidades. Tal es así que “la institución escolar aparece como aquel lugar que con sacrificio y esfuerzo se debe asistir, depositando en ella la posibilidad de “algo mejor”, de un porvenir diferente de la realidad cotidiana” (Moseguí, 2020, pp. 14).

(Entrevista a Franco, 10 de julio del 2023)

- “Y bueno, en todo ese contexto tan complejo encontras muchas motivaciones. Por ejemplo, dentro del barrio la mayoría de los chicos creen que no tienen posibilidades de salir, por eso creo que nosotros somos los encargados de mostrarles que el futuro está para ellos, y poder torcer esos destinos a los que creen que están pre-determinados, eso es una motivación para ayudarlos a ver el mundo de otra manera. También buscar que sean buenas personas, creo que eso es fundamental, guiarlos por ese camino digamos.”

Dicha afirmación coincide en gran parte con el relato anterior al intentar mostrarles a las y los estudiantes un futuro mejor. Ante realidades y contextos de este tipo, Meo et al. (2023) expresan que las y los docentes intentan desafiar (o torcer como enuncia Franco) el supuesto destino de

exclusión educativa y social que atraviesan sus estudiantes ante la situación de vulnerabilidad con la que conviven a diario, como así también poder garantizarles una educación de calidad que les permita sostener sus trayectorias escolares. Allí también se producen las motivaciones, según Franco, que le permiten estar y permanecer en esta escuela.

Desde este narrar colectivo docente (Grinberg, 2022) se advierte que en distintas ocasiones a estos actores escolares les ha tocado intervenir en momentos de tensión y peleas entre sus estudiantes. Una de las docentes afirma que si bien desde su rol no puede tener contacto físico, ni intentar separarlos cuando ocurren esos conflictos, sin dudas *“ahí ponés el cuerpo”*. Desde tal afirmación, Armella et al. (2023) sostienen que ante las distintas situaciones conflictivas que irrumpen las aulas, *“la escuela no puede elegir en su cotidianidad las escenas que la atraviesan y que en ocasiones la desbordan”* (110) de allí la importancia del diálogo con las y los estudiantes, y donde el equipo docente prioriza las prácticas de afectividad en esos vínculos pedagógicos (Meo, 2023; Kaplan, et al., 2023, Crego, 2018).

En este contexto, al retomar la narrativa desarrollada por el director de la escuela, he podido advertir otras situaciones específicas y literales en las que cada docente y directivos se (pre)disponen a poner el cuerpo: recorriendo las calles del barrio, visitando hogares en búsqueda de estudiantes, escuchando atentamente las problemáticas de las familias afectadas por la pandemia. En este sentido, claro está, la escuela se encuentra en continuo movimiento y circulación, donde cada uno de sus actores se manifiestan con cuerpos presentes (Crego, 2018). Por lo mismo, en esa circulación -adentro y afuera de la escuela- se manifiesta con claridad el movimiento de los cuerpos, mediante un hacer escuela muy significativo para la comunidad barrial y educativa.

También he observado que en todas las narrativas los y las docentes han manifestado que la elección de querer realizar allí sus prácticas de enseñanza, parte por tener en cuenta que existen nuevos modos posibles de transformar el espacio e incluso las realidades que en la cotidianidad escolar vivencian los y las estudiantes, aspecto central para lograr promover nuevas oportunidades para estos actores. Tal es así, que emergen afirmaciones muy significativas:

(Entrevista a Betty, 5 de diciembre del 2022)

- “A mi me gusta estar con los chicos en el aula y conversar, para que sepan que nos importan.”

(Entrevista a Franco, 10 de julio del 2023)

- “Trabajar en pareja pedagógica con otro docente también es una forma de ayudar a los chicos para que se conecten más con la materia y con los profes.”

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “Acá necesitamos docentes que no elijan esta escuela por un sueldo más, sino que sean personas perseverantes, que sepan que van a encontrarse con chicos que viven situaciones muy críticas y nos necesitan a nosotros para enfrentarlas.”

Se evidencian aquellos encuentros y desencuentros entre distintas experiencias y trayectorias (auto)biográficas de docentes que resultan ser múltiples, dinámicas (Crego, 2018) y muy potentes en y para la cotidianeidad escolar. Por tal motivo, Duschatzky y Corea (2020) afirman que frente a la narrativa de diversas historias podemos hallar ciertas expresiones que logran materializarse en el cuerpo, un cuerpo colectivo y co-construido a partir de los relatos docentes.

Frente al dolor social (Kaplan y Arévalos, 2020; 2021) que atraviesa esta comunidad educativa, Peuchot (2022) enuncia que “Ser docente en este tipo de escuelas, siguiendo a Bussi, es una decisión de vida que involucra el profundo sentimiento de pertenecer al barrio, de estar a la par de las familias y vecinos...” (pp. 298) motivos claramente expuestos en los relatos docentes, y donde se evidencia cómo el cuerpo opera como un fenómeno sociocultural con historia (Kaplan y Arévalos, 2020). Sin embargo, Bussi (2022) expresa que en medio de esas circunstancias “pareciera que no hay tiempo para quedarse en el dolor” (pp.283) debido a las urgencias que piden ser atendidas.

(Entrevista a Débora, 9 de septiembre del 2023)

- “Está el desafío de optar por lo afectivo antes que lo pedagógico. Yo respeto a quienes van a la escuela solo a dar contenidos, porque para eso nos formamos, pero acá el desafío es dejar de lado los contenidos y ocuparnos de la contención y los afectos.”

Desde los aportes de Phillip Jackson (1998) este relato demuestra que en la EES N°12 se pone en marcha un currículum oculto que intenta atender a las demandas que ocurren en situaciones urgentes en medio de la cotidianeidad escolar, y donde mayormente los contenidos curriculares pasan a un plano secundario, tal como han afirmado las y los docentes. Significa entonces, que dentro de este espacio escolar, aquello que se encuentra prescrito se corre del centro de la escena y ello marca la diferencia de un hacer docente que permite darles espacio y voz a las y los estudiantes (Crego, 2018).

Surgen en estos relatos a actores que conforman su propia historia y experiencia educativa desde unas voces a quien Nosei (2011) llamaría narradores utópicos, diferenciándolos intensamente de los relatores nostálgicos. Estos últimos, refieren a quienes idealizan el pasado escolar de manera tal que el dolor actual los convoca al retroceso de ese pasado. En palabras de la autora “ el relator nostálgico es sujeto en sufrimiento, se siente imposibilitado de modificar la situación” (Nosei, 2011, pp. 108),

son docentes que ven a las y los estudiantes y a la escuela desde una mirada rígida, con ausencias de esperanza y a quienes lo caótico los atemoriza. Los narradores utópicos, en cambio, se destacan por recordar el pasado como un estado vivo y ello los impulsa a tensionar, problematizar y transformar el presente marcado por la desigualdad, la discriminación y la injusticia social, intentando así reivindicar el futuro colectivo. Por lo tanto, estos narradores utópicos buscan la construcción de nuevas historias que permitan dar nuevos sentidos al presente escolar. La lucha de estos narradores es con otros y por otros, y en medio de esa lucha y resistencia, Nosei sostiene que estos actores dan cuenta de un tercer grupo, a quienes logran identificar rápidamente en la escuela, los relatores apáticos. Tal como lo han manifestado los relatos docentes en distintas ocasiones de las entrevistas:

(Entrevista a Betty, 5 de diciembre del 2022)

- “Hay muchos docentes que pretenden entrar al aula y que todo transcurra con normalidad, que los chicos tengan sus carpetas completas sin saber todo lo que están viviendo esos chicos en sus casas. Y por supuesto, todo lo que ellos viven repercute en el aula. Antes que lo pedagógico, acá primero está la necesidad de trabajar lo vincular, lo afectivo, la empatía”.

Los narradores utópicos al mantener viva la esperanza logran promover un espacio dialógico, participativo, co-producido en relatos, narraciones e historias contadas con absoluta libertad y emoción (Aguirre y Pérez, 2022). Por lo mismo, puedo afirmar que dentro de la EES N°12 co-habitan cuerpos que por decisión personal eligen realizar allí sus prácticas de enseñanza, pese a los distintos desafíos que deben enfrentar en la cotidianeidad escolar. Cuerpos que priorizan establecer allí todas sus horas laborales. Cuerpos que alegremente, y con fuertes convicciones políticas y pedagógicas, escogen la periferia antes que las zonas céntricas. Cuerpos que descartan la renuncia como alternativa posible para dejar de atravesar todas las problemáticas del contexto socioeducativo; por el contrario, optan por enfrentarlas y transformarlas desde sus propias prácticas afectivas. Cuerpos que hacen frente a la violencia, corporal y simbólica. De allí que esos “cuerpos presentes sobresalen, se hacen visibles y ponen el cuerpo como modo de ocupar los espacios” (Crego, 2018, pp. 85) sociales y educativos tantas veces invisibilizados.

En tiempos de post-pandemias nos encontramos con la fuerte necesidad de docentes que realizan sus prácticas pedagógicas ancladas a la dimensión afectiva (García, et al., 2023; Kaplan, 2018). El hecho de poder dar lugar a las emociones y sentimientos les permite afianzar los vínculos pedagógicos para lograr llegar de manera más cercana a sus estudiantes. A partir de la trama narrativa (Aguirre y Porta, 2023) que presentan estos relatos se observan experiencias vitales (Porta, 2021) las cuales nos invitaron a recorrer parte de la vida personal y profesional de las y los docentes. El conocimiento de estas experiencias nos ha permitido profundizar en las complejidades (García, et

al., 2023) que se viven a diario en el territorio escolar, para posteriormente poder adentrarnos en el abordaje de las mismas.

Estas prácticas pedagógicas al entrelazarse con la dinámica social-comunitaria (territorial) convoca a los docentes a promover diferentes acciones (Silva, 2017) principalmente en lo que respecta a la lucha colectiva por las desigualdades e injusticias socioeducativas (Langer, 2023), la exclusión (García et al., 2023), las violencias y las diversas problemáticas del contexto socioeducativo. Si bien las tensiones que se advierten para intentar resistir las consecuencias que ocasiona la pobreza (Langer y Minchala, 2023) y las vulnerabilidades psicosociales en la institución escolar, parecieran no tener resultados inmediatos, es viable el reconocimiento que los propios relatos manifiestan acerca de las respuestas ofrecidas por el cuerpo estudiantil. Cuando las problemáticas mencionadas irrumpen dentro de las aulas, las y los docentes de la EES N°12 no pretenden presentarles soluciones a sus estudiantes, sino que buscan habilitar el pensar común, la palabra, generando así un espacio de escucha y diálogo (Grinberg, 2023; Dafunchio, 2023). La presencia de estas “pedagogías de la contratransformación y las pedagogías de las atmósferas sensibles” (Porta, 2021) habilitan modos alternativos y flexibles que permiten atender las necesidades de las y los estudiantes (Mosegui, 2020) de un modo diferente, fuera del conocido formato tradicional (Crego, 2018).

Capítulo 6

Reflexiones finales

A lo largo de esta tesis he buscado responder a las inquietudes/preguntas que me propuse como objetivo principal de la misma: interpretar los modos en los que las y los docentes construyen sus prácticas en relación a la dinámica territorial, con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para los y las estudiantes. En medio de dicha dinámica (tan compleja como hemos observado) el sentido político, social, pedagógico y afectivo que tiene la educación, cobra nuevas (re)significaciones al enfrentar las distintas problemáticas sociales, escolares, barriales, situadas y concretas que fueron mencionando las y los docentes. Estos modos de construcción pedagógica nos invitan a saber y conocer que allí hay nuevas oportunidades por descubrir y co-construir. El abordaje de la dimensión afectiva (Kaplan, 2016) dentro de la escuela permite dotar de nuevos sentidos a esos nuevos modos de co-existir; es decir, al hecho de poder constituir lazos, tejerlos, y forjar nuevas tramas junto a otras personas. De acuerdo con Kaplan, resulta necesario poder reivindicar la amorosidad dentro del campo escolar, tal como lo realizan promueven en y con sus prácticas las y los docentes de la EES N°12, dado que allí se potencian esos vínculos afectivos, tan necesarios para lograr una educación emancipadora y cargada de esperanza (Freire, 2005).

Al retomar los objetivos específicos (identificar las vivencias de la cotidianeidad escolar de las y los docentes en ese contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12) la investigación nos ha permitido identificar esas vivencias y experiencias que atraviesan las y los docentes en la cotidianeidad escolar. Las mismas se encuentran atravesadas por distintas afectaciones, tales como: preocupaciones por las múltiples problemáticas del contexto socioeducativo (debilitamiento de los lazos familiares, hechos delictivos, falta de afectos, falta de buena alimentación, pobreza extrema, entre otras). La resistencia por parte de otros docentes (no entrevistados) también es un asunto que no solo les preocupa sino que han asimilado la tarea de con-vivir también con esas prácticas entre pares (aunque no sean la mayoría, como señalaba el director). En medio del contexto de pobreza y vulnerabilidad social, encontramos un equipo docente que resignifican el poder actuar en unidad (Abalsamo y Grinberg, 2022) donde se pone en marcha un “hacer con” para crear la oportunidad de juntarse y hacer con otros acciones por el bien-estar (Lakonich, 2021) tanto social como educativo, dando lugar a la posibilidad de lo común. El hecho de poder ayudar y contener (Orlando, 2022) es parte de la cotidianeidad escolar que viven las y los docentes de la EES N°12.

Para poder reconocer los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos y promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes (segundo objetivo específico) esta investigación pudo dar cuenta que tales desafíos se relacionan fuertemente con las problemáticas del contexto socioeducativo. Elegir realizar las prácticas en esta escuela y no en otra(s), priorizar lo vincular y afectivo antes que los contenidos curriculares, son desafíos pero también elecciones pedagógicas que las y los docentes adoptan como parte de sus prácticas. Mediante dichas elecciones logran promover nuevas posibilidades socioeducativas para las y los estudiantes. A través del diálogo, la escucha atenta, la contención, el reconocimiento, la confianza (García, et al., 2023; Kaplan, 2018) las y los docentes les ofrecen a sus estudiantes una educación fuera de lo tradicional, como un modo-otro de hacer escuela (Meo et al., 2023; Grinberg, 2022) que les brinda la posibilidad de enfrentar el dolor social que atraviesan (Kaplan, 2021; Grinberg, 2019).

Como parte del tercer objetivo, en esta investigación se analizaron las incidencias que tienen las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas. Pudimos observar que al momento de desarrollar sus prácticas las y los docentes advierten las implicancias que representan las problemáticas del contexto socioeducativo. Las vulnerabilidades psicosociales que atraviesan sus estudiantes los interpelan, los (con)mueven, les afecta (Bussi, 2023) y les preocupa de manera tal que toman en real “consideración las formas en que se expresa su ser, su estar, su hacer(se) en la(s) escuela(s) y lo que producen junto a sus estudiantes.” (Orlando, 2023, pp. 302).

Allí donde la afectividad cobra centralidad en la escena educativa, resulta oportuno traer a colación el análisis realizado por Porta (2021) en cuanto a la vitalidad que implica tener en cuenta la dimensión afectiva y cómo el hecho de comenzar a dar lugar a dicho aspecto nos lleva a perder de vista las nociones de tiempo y espacio, cuestiones lineales de las cuales necesitamos correr el eje para salir de una agenda clásica y tradicional. El autor propone abordar biográficamente las narrativas a partir de tocar las fibras más sensibles que tenemos como humanos. Sin ir más lejos, desde mi propia experiencia en este trabajo, investigadora y docentes al encontrarnos en un mismo tiempo y espacio, salimos por unos instantes de ese aquí y ahora para dar lugar a aquellas narrativas de afectación que nos sensibilizan de piel a piel. Con nudos en la garganta, viendo lágrimas en algunos relatores nostálgicos, en medio de silencios que también hablan, estos encuentros se fueron enriqueciendo y me permitieron recuperar grandes narrativas palpables y sentidas que denotan compromiso, transparencia y fuertes afectaciones en el campo de la educación. Frente a ello, vienen a mí nuevos e inquietantes interrogantes, entre ellos ¿estamos ante un escenario donde las

narrativas docentes buscan (des)componer nuevas situaciones educativas a través de las historias que tienen para contar las y los docentes sobre sus propias experiencias pedagógicas?

Respecto a los aportes que esta investigación brinda al campo educativo, una de las principales particularidades es mi propia vinculación (auto)biográfica y (auto)etnográfica, la cual ofrece una nueva mirada otra (Grinberg y Porta, 2021) a este territorio estudiado. Haber sido parte de esta escuela en un tiempo pasado como estudiante, y ahora regresar (después de casi 20 años) como investigadora resignifica e interpela mi propia práctica y al territorio escolar. Que una ex estudiante se acerque con gran interés para (re)conocer los modos en que las y los docentes llevan adelante sus prácticas en ese contexto tan complejo, le otorga visibilidad al espacio, a sus actores, y genera nuevas prácticas creativas de y en la investigación (Grinberg y Porta, 2021) en materia educativa, política y social.

Por otra parte, a partir del sondeo realizado a nivel local en nuestra ciudad, en lo que respecta a la actualidad son realmente escasos los estudios que se han desarrollado sobre escuelas secundarias en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial. Los últimos que pudimos rastrear corresponden al período de los años 2010-2017, y la gran mayoría conciernen a las facultades académicas de Psicología y de Salud y Servicio Social de la UNMDP. Entonces, esta investigación brindará importantes aportes de corte cualitativos (Alzamora y Lorenzatti, 2023; Southwell, 2023; Crego, 2018) actuales y concretos, desde un enfoque interpretativo (Vasilachis, 2009; Denzin y Lincoln, 2011), el cual toma centralidad a través del método biográfico-narrativo (Aguirre y Porta, 2018; Fernández Cruz, 2020). Dicho aporte, además, representa un análisis situado (Foutel, 2023) al poner el énfasis en la contextualización de las prácticas docentes de la EES N°12.

Para futuras investigaciones, Redondo (2016) propone analizar también las huellas subjetivas de las experiencias escolares en las elecciones de los y las docentes y en los modos de habitar la propia vulnerabilidad, teniendo en cuenta las marcas que se mantienen vivas en la memoria. Dicho aspecto sería potente para desarrollar un próximo trabajo en la EES N°12, el cual busque dar a conocer las vulnerabilidades intersubjetivas de las y los docentes en conjunto con las de sus estudiantes a partir de las propias voces y experiencias de estos últimos, y también de manera grupal. Si ya hemos podido dar cuenta de las afectaciones que implican para las y los docentes desarrollar sus prácticas en esta escuela, y en sus relatos continuamente ponen en palabras las experiencias de sus estudiantes, estimo que sería sumamente enriquecedor dar lugar a las voces de esos (nuevos) protagonistas del espacio escolar, y por qué no acompañando la experiencia de sus propios docentes. Frente a la urgencia y adversidades que manifiestan las vulnerabilidades psicosociales de este contexto, resulta significativo el hecho de poder generar nuevos modos de estar juntos en la escuela

(Langer, 2023), y qué mejor que abrir la posibilidad de co-construir una nueva investigación colectiva y participativa para todas las voces que hacen escuela en la EES N°12.

Cada uno de los relatos permitieron generar una articulación con las representaciones que las y los docentes tienen del espacio educativo, de sus colegas y estudiantes; atendiendo así a sus propias trayectorias autobiográficas dentro de la escuela, y consecuentemente a las acciones subjetivas que se han ido tejiendo en dicho espacio. A partir de ello, la invitación es poder pensar, reflexionar e incluso tensionar y/o poner en dudas aquello que realmente representa el estar juntos en la escuela (Skliar, 2019), donde el hacer escuela (Grinberg, 2021) realmente cobra nuevos significados y sentidos colectivos.

6.1 Experiencia (auto)biográfica y (auto)etnográfica

Si bien en esta investigación adjunto mi diario de campo (auto)etnográfico considero necesario poder dar a conocer las mayores implicancias que conciernen a la realización de esta tesis en mi escuela secundaria. Partir por reconocer mis primeras (de)construcciones no es un hecho aislado, al contrario. Recuerdo haber reflexionado “tengo que reconciliarme con mi escuela y pedirle perdón”. Puede que suene un tanto absurda tal afirmación, pero es lo que realmente inquietaba mi interior desde el momento en que elegí realizar mi tesis en la 12. Desde mi niñez siempre me avergoncé por vivir en el Barrio Belgrano, tal vez por las discriminaciones y las caracterizaciones negativas que se le adjudicaban (y aún continúa sucediendo) a nuestra población. Ya en mi adolescencia, en vez de revertir mi postura, la reforcé. Si bien mi rendimiento académico siempre fue muy satisfactorio, ir a la escuela del Autódromo (la única secundaria que había en la zona del barrio en ese entonces) no me generaba ningún tipo de satisfacción. Mientras lo escribo y lo confieso me parece un hecho difícil de creer. Felizmente hoy esa situación es todo lo contrario.

Me siento orgullosa y honrada del barrio en el que crecí. Orgullosa de mi gente, mi familia, orgullosa de las escuelas a las que asistí, principalmente de mi querida 12. La vida que me tocó vivir realmente está cargada de buenos recuerdos y lindas anécdotas escolares y barriales. Si bien la pobreza y las múltiples desigualdades atravesaron mi trayectoria educativa y social, hoy puedo afirmar que detrás de aquellas situaciones y experiencias que sufrí, las mismas me formaron y son las que me impulsaron a elegir esta carrera universitaria.

El aspecto que ha tenido mi subjetividad en esta investigación, cobra real trascendencia desde el momento en que comencé a realizar mis primeras observaciones en el territorio escolar y también al escuchar cada relato ofrecido por parte de las y los docentes. El enfoque biográfico narrativo seleccionado como perspectiva teórico-metodológica, me ha permitido comprender las distintas

problemáticas de la realidad socioeducativa desde una mirada muy diferente a los conocimientos y contactos previos que he tenido con la institución. Por lo que a partir de la reconstrucción y el posterior análisis de las historias de vida (Mosegui, 2020) el horizonte se ha ampliado a la luz de nuevos conocimientos y también aferrándome a la esperanza de saber y reconocer que la EES N°12 no es tierra de nadie, sino que permanece habitada por actores que realmente buscan una transformación social y educativa.

Quien dirige esta tesis fue uno de los docentes que tuve durante toda mi trayectoria en la escuela secundaria (años 2002-2004) el Polimodal en ese entonces. Juanjo fue mi mayor referente en la 12. Su cercanía, la forma fuera de lo tradicional para desarrollar sus clases, el lenguaje amigable y semejante al nuestro (estudiantes) permitieron que realmente se fortaleciera el vínculo pedagógico. Realmente nunca imaginé (re)encontrarme con él en una carrera universitaria, pero recuerdo que cuando ingresé en el año 2019 y supe que en las cursadas teníamos una materia de psicología lo primero que busqué fue los nombres de los docentes, y para mi sorpresa ahí estaba Juanjo.

Mediante una puerta laboral que se me abrió en el año 2022 (gracias a una convocatoria realizada por Juanjo) cuando justo comenzaba mi tesis, pude tener mi primer acercamiento con la 12 y mi primer empleo en el campo educativo, debido a que desde el Centro Socioeducativo comenzábamos a articular con las escuelas de la zona. La 12 no solo era una de ellas, sino que se conformaba como sede para la realización de las distintas actividades a desarrollar. Mi corazón no daba más de alegría, pero también me invadían los nervios; era mucha emoción para asimilar en tan poco tiempo. Y así fue cómo me reconcilé con mi escuela, y aún sintiéndome parte de ella puedo asegurar que el placer y el orgullo que me ha producido realizar esta escritura no tiene palabras para lograr ser explicado.

Al escuchar cada relato ha sido inevitable no sentirme o verme reflejada en gran parte de las narrativas docentes. En muchos de los relatos docentes veía plasmadas las prácticas de Juanjo y las de otros profesores que tuve en aquellos años. A través de los testimonios narrados sobre las y los estudiantes indudablemente me llevaron a trasladarme a mi propia experiencia estudiantil. Mis vulnerabilidades psicosociales después de 20 años ahora estaban dejando de ser ignoradas (Porta y Yedaide, 2014) y comenzaron a ser narradas, representadas, reconocidas y también escuchadas con sumo respeto y atención. Gracias a ello hoy puedo dar cierre, pero también un nuevo comienzo, a mi propia historia (auto)biográfica agradeciendo a quienes ofrecieron sus narrativas, poniendo el cuerpo, con gran emoción y preocupación para poder visibilizar también las historias de quienes aún aguardan ser escuchados.

Referencias bibliográficas

Abalsamo, M. y Grinberg, S. (2022). Hacer con. Cooperación y Palabra en la escuela. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Adduci, N. (2021). Bullying y emociones bajo sospecha. Un análisis socioeducativo del discurso mediático. En *Los sentimientos en la escena educativa*. Claudio E. Glejzer... [et al.]; Dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes).

Aguirre, J. (2016). La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera Profesorado en Historia de la UNMDP. Tesis de Especialización en Docencia Universitaria.

Aguirre, J. (2022). El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo". Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Aguirre, J; Branda, S; Cadaveira, G; Cañueto, G; De Laurentis, C; Galluzzi, M; Genzano, F; Laquidain, M; Porta, L; Proasi, L; Ramallo, F; Villareal, M. (2020) (Con) memoraciones utópicas y epístolas íntimas para Problemática Educativa. *Revista de Educación*. Año XI N°21.2 |2020. Pp. 31-73.

Aguirre, J. y Perez, A. (2022) La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémica. pp. 84-95. *RAIN*, Vol. 2, N°3, Enero-Junio 2022, ISSN 2718-7519

Aguirre, J. y Porta, L. (2018) Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25 - Ahead of print, p.1-18.

Aguirre, J. y Porta, L. (2019) La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. En *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Aguirre, J. y Porta, L. (2023) Devenires sicionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico-metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades –

Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Almada, M. y Villagrán, C. (2023). Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Álvarez, M; Gardyn, N; Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020) Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9 (3e), 25-43. Disponible en <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

Alves, N. y a Nuñez Caldas, A. (2018) Pedagogía con las emociones y los sentimientos. En *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Ed. Kaplan, C. Edición: Primera. Septiembre de 2018 ISBN: 978-84-17133-45-0.

Alzamora, S. y Lorenzatti, M. (2023) Los programas de enseñanza de Sociología de la Educación como vía para revisar el estado de construcción de este campo de conocimientos. En *REVISTA DE EDUCACIÓN* Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Araujo, E. (2019) La educación inclusiva: una forma de intervenir en el currículo. En *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: Flacso Uruguay, Ceip, Unicef.

Araya, M; Arroyo, H. y Dobles, I. (2022) Liberación, resistencias y decolonialidad: desafíos de la psicología comunitaria.

Arcusa C; Gómez, D; Pucheu Sain, F y Ricardes, M. (2021) Mar del Plata profunda: Más de 8 mil familias viven en barrios populares Disponible en: <https://portaluniversidad.org.ar/index.php/2021/06/22/mar-del-plata-profunda-mas-de-8-mil-familias-viven-en-barrios-populares/>

Armella, J; Bonilla Muñoz, M; Etcheto, F. y Schwamberger, C. (2023) La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. En *REVISTA DE EDUCACIÓN* Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Armella, J. y Carpentieri, Y. (2022) La práctica artística y la producción audiovisual en la escuela. Intervenciones creadoras. La investigación se piensa a sí misma. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Blanco, R. (2009) La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana. Coord. Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll.

Bonilla Muñoz, M. (2022). Sobre una suerte de tablero. El emplazamiento de los ilegalismos, entre el barrio y la escuela. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Bussi, E. (2022) Conquistar en la precaridad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Carballo, A. M. (2016). Docentes entre la posibilidad y la contingencia en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1294/te.1294.pdf>

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), pp. 255-272. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>

Cornejo, I. & Rufer, M. (2020). Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología. CABA: Clacso; México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.

Crego, M. (2018). Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1749/te.1749.pdf>

Dafunchio, S. (2022). "Buscar escuela". Entre las voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Denzin, N. (2017) Autoetnografía Interpretativa. Investigación cualitativa. 2(1), pp. 81-90. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2017). El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol.V. Buenos Aires: Gedisa.

Diago-Camacho, J.S. (2022). En busca del agenciamiento educativo con enfoque territorial en escenarios escolares urbanos. Revisión sistemática de antecedentes investigativos. Educación y Ciudad, (43), XX-XX. Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2645>

Domínguez Lostaló, J. C. (1996). Diagnóstico de vulnerabilidad psicosocial. Ficha de Cátedra Psicología Forense. UNLP.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2020) Chicos en banda : los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón, 2020. 176 p. ISBN 978-987-3687-68-6.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". Disponible en Rev115_Completa16x24.indd (scielo.br)

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019) Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas Nº 13. octubre de 2019 - abril de 2020. ISSN 2310-550X, pp. 19-38. Disponible en: [Revista EPP13 D.indd \(flacsoandes.edu.ec\)](http://flacsoandes.edu.ec/Revista_EPP13_D.indd)

Fernández Cruz, M. (2020). ¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa? Revista de Educación. Año XI N°21.2|2020, pp. 111-121.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

Foutel, M. (2023). La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023

García, P. (2021). Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares. Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno se pierda”. En *Los sentimientos en la escena educativa*. Claudio E. Glejzer... [et al.]; Dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes).

García, P.; Szapu, E. y Kaplan, C. (2023). Comunicación de las emociones y tramitación del dolor social en la escuela: un estudio socioeducativo con jóvenes estudiantes de la provincia de Buenos Aires. Revista Teías v. 24 • n. 75 • out./dez. 2023.

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina.

Gil, S. (2009). Enseñar historia en contextos de pobreza y marginalidad. Reflexiones desde la práctica en escuelas periféricas de la ciudad de Mar del Plata. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-008/808>

Gutierrez Cham, G; Herrera Lima, S. y Kemner, J. (2021) Introducción: La pandemia del COVID-19 en América Latina. En *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina*. Disponible en [pandemia_y_crisis_ebook.pdf \(calas.lat\)](#)

Gluz, N; Ochoa, M; Cáceres, V; Martínez del Sel, V. y Sisti, P. (2021) Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación; 86; 1; 6-2021; 27-42. Disponible en [CONICET_Digital_Nro.c822720a-dc9b-4ca0-9b30-aa7bab99951d_B.pdf](#)

Grinberg, S. (2009) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. Archivos de Ciencias de la Educación, 2009 3(3). ISSN 2346-8866. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Grinberg, S. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible.

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. Psicoperspectivas, 19(3). Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S. (2022) Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2022) Silencios que gritan. Sujetos y fotografías en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Grinberg, S. y Porta, L. (2018) Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s). Artículo Praxis educativa, Vol. 22, Nº 2; mayo-agosto 2018 -ISSN0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp.16 0-177 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220213>

Grinberg, S. y Porta, L. (2021) La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir. Praxis educativa UNLPam, Vol. 25, Nº 1, enero-abril 2021, E - ISSN 2313-934X, pp. 1-6.

Guber, R. (2001). La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad. Buenos Aires, Norma

Guerrero Muñoz, J. (2014) "El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa". En *Revista internacional de trabajo social y bienestar*. (3) pp.237-242

Haraway, D. (1997) Testigo modesto. New York, London: Routledge.

Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Argentina: Consomi.

Kaplan, C. (2006) La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

Kaplan, C. (2018) Introducción. ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo? en *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Edición: Primera. Septiembre de 2018 ISBN: 978-84-17133-45-0.

Kaplan, C. (2019) Emociones y educación: una relación necesaria en debate. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). (Papeles de coyuntura; 2). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pd>

Kaplan, C. (2021) La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. Pp. 104—113. Anales de la Educación Común, 2021, Vol. 2, Nº 1-2.

Kaplan, C. (2023) Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en "Educación y Estudios Culturales". ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023

Kaplan, C. y Aizencang, N. (2022) Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. pp. 7-18. - ARTÍCULO- Entramados, Vol. 9, Nº12, julio - diciembre 2022, ISSN 2422-6459

Kaplan, C. y Arevalos, D. (2020) La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. En *Revista de Educación*. Año XII N°22. Pp. 193-208.

Kaplan, C. y Arevalos, D. (2021) Las emociones a flor de piel Educar para la sensibilidad hacia los demás. Cap. 1. En *Los sentimientos en la escena educativa* / Claudio E. Glejzer... [et al.]; Dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes).

Kaplan, c. y Glejzer, C. (2021) La condición estudiantil en tiempos de pandemia. Sobre la afectividad y la afectación subjetiva. En *Los sentimientos en la escena educativa* / Claudio E. Glejzer... [et al.]; Dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes).

Kaplan, C. y Silva, V. (2016) Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Prax. educ.* vol.20 no.1 Santa Rosa abr. 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>

Kaplan, C; Szapu, E. y Arevalos, D. (2023) Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Kaplun, G. (2004) Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela) en *Los jóvenes: múltiples miradas*, UNC, Neuquén, 2004.

Lakonich, J.J. (2018) Algunos aportes del pensamiento contemporáneo para pensar las configuraciones vinculares en las escuelas. Centro de Impresiones Material de Estudio de Psicología (CIMEPS). Facultad de Psicología, UNMDP.

Lakonich, J.J. (2021) Modalidades instituyentes de gestión directiva para una escuela secundaria de Bien-Estar. En *Dispositivos situacionales para el andamiaje de procesos de inclusión educativa*. Espacios-puentes. En colaboración. NOVEDUC.

Lander, E. (2001) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. Edgardo Lander (Comp.) En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

Langer, E. (2022) “Retroceder nunca, rendirse jamás”. Luchas cotidianas de jóvenes contra el fracaso escolar. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Langer, E. y Minchala, C. (2023) Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. 28.2 ISSN 1853-1318 ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1 Enero - abril 2023.

López, N. (2004) Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación- IPE-UNESCO. BS.AS. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_educativa_desigualdad_social_lopez.pdf

Martinis, P. (2006) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas, Buenos Aires, Del Estante editorial, págs. 13 a 31.

Mendia A; Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., & Azpiazu Carballo, J. (2014). Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Bilbao: Gipuzkoako Foru Aldundia.

Meo, A. (2023) Sociología de la Educación, Covid19 y más allá: apuntes para la construcción de una agenda de investigación. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023

Meo, A; Heras; A y Chervin, M. (2023) Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023

Mosegui, A. (2020) “Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca”. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Noboa Muñoz, M.J. (2019). Educación, resistencia y agenciamiento humano: La posibilidad emancipadora del espacio educativo. Disertación previa a la obtención del título de Socióloga con mención en Desarrollo. Disponible en: <http://8.242.217.84:8080/xmlui/handle/123456789/2464>

Nosei, C. (2011) El deslizamiento de los fines en los establecimientos educativos: de la institución a la preeminencia de la organización. En *Revista de Educación*. Año 2 N°3- 2011- Pp. 103-120.

Orlando, G. (2022). ¿Qué es ser buen/a docente? Lecturas comparadas de las voces de estudiantes y profesores/as de escuelas secundarias del partido de General San Martín. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Pérez, A.; Venturini, M. (2011) Territorio y desigualdad educativa: el caso de Caleta Olivia, Santa Cruz [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas , 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.992/ev.992.pdf

Peuchot, P. (2022). Se fueron “todos” de la escuela, pero se quedaron “ellos”. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Porta, L. (2021). La expansión biográfica - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 398 p. ; 20 x 14 cm. - (Narrativas, autobiografía y educación. ISBN 978-987-8363-51-6 1. Formación Docente. I. Título. CDD 371.1

Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Intersticios (auto)biográficos y (auto)etnográficos en investigaciones educativas. 84 tramas narrativas que entrelazan vida, formación y docencia. Universidad Verdad, n° 77. 2020 / Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas Julio – Diciembre 2020 / ISSN impreso: 1390-2849 ISSN online: 2600-5786. Páginas: 82-95.

Porta, L.; Bazan, S.; Aguirre, J. (2019) La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1, 2019. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415030>

Porta, L. y Yedaide, M. (2014). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior*. ISSN 1852-8171 / Año 6/ Número 9 / diciembre 2014.

Porta, L. y Yedaide, M. (2015). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. En *Revista Sophia*. Vol (2)1. Pp. 177-191.

Porta, L. y Yedaide, M. (2020). *Pedagogías vitales: cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2020. Libro digital, PDF- (Indisciplinas/ 1).

Puiggrós, A. (2021). Dolores, tragedias y esperanzas en la educación argentina (1973-2017). En *Historia de la educación en la Argentina IX: Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)*. 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.

Ramallo, F. y Porta, L. (2020) (In)Visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias* v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.

Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire- Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis presentada para la obtención del grado en Doctorado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Richardson, L. y St. Pierre, E. (2017). La escritura. Un método de investigación. En *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol.V*. Buenos Aires: Gedisa.

Riquelme, G. C., Herger, N. y Sassera, J. (2021). La deuda social educativa y la educación secundaria en clave territorial: hallazgos sobre las desigualdades provinciales y departamentales y los desafíos para la planificación y la asignación de recursos. *RELAPAE*, (14), pp. 14- 35.

Rodríguez, G. (2022). Memoria de egresados sobre la formación secundaria. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Ronai, C. (2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso infantil: Un argumento para una narración en capas. En Bénard Calva, S. M. (Comp.) *Autoetnografía: una metodología cualitativa*, M. de la L. Luévano y A. Rodríguez (trads.). Biblioteca Digital Juan Comas. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/148>.

Sautu, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.

Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana. Coord. Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll.

Schwamberger, C. (2022). Hacer y ser escuela ¿especial? Entre la inclusión y la exclusión. En *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Silva, A. M. (2017) Dinámicas escolares en contextos de pobreza, con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. En *Políticas, actores y prácticas. Estudios de política y administración de la educación III*. Norberto Fernández Lamarra (Organizador). UNTREF, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Skliar, C. (2019) Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas? En Mauri, P. y García, S. (Coords.) *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: Flacso Uruguay, Ceip, Unicef.

Skliar, C. (2020) Subrayar y narrar mientras respiramos. *Enunciación*, 25 (2, separata), V-VIII. <https://doi.org/10.14483/22486798.17013>

Susinos Rada, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. Ed. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. ISSN 0213-8646 • *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1) (2011), 15-30. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10902/25217> ISSN: 0213-8646

Szapu, E. (2021) Autolesiones y lazo social. La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar. Capítulo 5. En *Los sentimientos en la escena educativa* / Claudio E. Glejzer... [et al.]; Dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes).

Tamagnini, M. C. (2014) Aproximaciones conceptuales en el marco de la psicología y la ejecución de la pena. Disponible en <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/10/doctrina39987.pdf>

Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. *Gestión educativa, realidad y política*. *Revista iberoamericana de educación*, 45 (6). En *Memoria Académica*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16261/pr.16261.pdf

Terigi, F. (2007) Cuatro Concepciones Sobre el Planeamiento Educativo en la Reforma Educativa Argentina de los Noventa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 15, enero, 2007, pp. 1-16 Arizona State University Arizona, Estados Unidos. Disponible en: [Redalyc.Cuatro Concepciones Sobre el Planeamiento Educativo en la Reforma Educativa Argentina de los Noventa](https://redalyc.org/15/151000100001.html)

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Prólogo a la edición en castellano. De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer.. En *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Denzin, N. y Lincoln, Y. Vol. II. Pp.11-26

Vivas Arce, V. y Zapata, N. (2018). Desafíos de un proyecto de extensión universitaria en contexto de encierro. XXII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación Coordinación de la Licenciatura en Comunicación Social (FHyCS- UNJu).

Yedaide, M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Revista Praxis Educativa*, Vol. 23, No. 1. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>

Yedaide, M. (2020) Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa. Formación y desarrollo profesional docente*. Sañudo Guerra, L. & H. Ademar Ferreyra (comps.). Córdoba: Comunic-Arte.

Walker, Formichella, & Krüger. (2021). Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 317-334. <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-304>

Walker, V. (2023) Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.