



## **Grupo Temático N° 13: Hegemonía, formación de los trabajadores y proceso de trabajo.**

**Coordinadores: Claudia Figari, Nuria Giniger, Dana Hirsch**

---

### **El proceso de trabajo docente en perspectiva relacional: una primera aproximación etnográfica.**

**Autor/es: Julián Fanzini**

**E – mails: jufanzini@htomail**

**Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC; Becario doctoral de CONICET.**

#### **I. Introducción.**

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

En consonancia con algunas situaciones de campo y en base a algunas lecturas que me parecieron claves para el desarrollo de una perspectiva que me resultara interesante y adecuada para el caso – Viveiros de Castro (2002); Quirós (2014); Guber (2013), entre otras –, comencé a preguntarme por aquello que las personas tenían para decirme acerca de cómo el trabajo efectivamente era en la escuela, de cómo era su organización, de cómo eran sus tiempos y sus espacios, de cómo eran sus actividades. Esta pregunta implicó una nueva disposición de mi parte. Implicó una búsqueda por dar cuenta de qué hablaban los y las docentes, tanto entre ellos como conmigo y tanto dentro como fuera del aula. Implicó una búsqueda por dar cuenta de aquello que ellos y ellas hacían con eso que hablaban y de aquello que hacían con esas otras muchas actividades que llevaban adelante. Implicó una búsqueda por entender qué se producía en el colegio entre los y las docentes mientras ellos y ellas estaban allí, haciendo y diciendo cosas. En esta dirección, decidí presentar en estas páginas una primera sistematización de esta búsqueda con la intención de precisar algunas llaves conceptuales que considero interesantes para interrogar al trabajo de los y las docentes en el colegio de referencia.



Desde este enfoque, en el presente trabajo abordaremos un tema que se ha suscitado de diversas formas en los relatos de los y las docentes del colegio. En distintas situaciones, cuando comparaban el presente colegio con otros o cuando se referían a situaciones problemáticas dentro del mismo, aparecía de diversas formas el tema del no respeto o del *descuido*<sup>1</sup> al docente en el marco de las relaciones que se daban entre docentes, directivos, estudiantes y padres nucleados por el colegio<sup>2</sup>. Aquí intentaremos adentrarnos brevemente en estas relaciones con la intención de presentar alguna llave conceptual interesante para realizar una primera interpretación de este problema y, así, una primera aproximación al proceso de trabajo docente llevado adelante en los colegios confesionales y de gestión privada de la provincia de Córdoba.

En lo que sigue, en la segunda sección, presentaremos una breve caracterización histórica del colegio de referencia; en la tercera sección, presentaremos ciertas situaciones que nos alertarán sobre la importancia del posicionamiento de los directivos ante determinadas decisiones que toman los y las docentes en el colegio; en la cuarta sección, intentaremos adentrarnos sucintamente en esa relación entre docentes y directivos para luego ofrecer una primera interpretación de la misma; finalmente, en la quinta sección, presentaremos algunas reflexiones en orden a vincular las distintas situaciones presentadas y en dar lugar a algunas preguntas con ánimos de entablar un debate que motive futuros trabajos.

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

## II. Un colegio de 100 años

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

---

<sup>1</sup> Con *itálicas* es la forma en que voy a introducir la palabra de mis interlocutores/as en el campo. La intención es poder diferenciar su palabra de la mía pero, al mismo tiempo, integrarlas en una narración en la que se torna evidente el carácter construido de la misma. Considero que esta construcción no es sustancialmente distinta a aquella otra que cita separadamente fragmentos de entrevistas o que cita ciertos datos cuantitativos como base de su argumentación.

<sup>2</sup> Aquí no pretendo dar cuenta de cada uno de estos grupos de sujetos como grupos homogéneos y definidos, sino más bien continuar con la forma en que tales sujetos eran referidos por los y las docentes mientras conversaban conmigo.



El SP<sup>3</sup> es un colegio confesional de gestión privada que está ubicado próximo a una de las arterias principales de la ciudad de Córdoba, en un barrio de la ciudad. Allí funcionan los niveles inicial, primario y secundario de enseñanza que, en letra del proyecto institucional, se desarrollan en base una propuesta educativa que tiene como su primer objetivo general “*formar personas íntegras que, capaces de vivir conforme a los valores evangélicos y al espíritu de Cristo, se comprometan socialmente con su intervención en la transformación de la realidad*”<sup>4</sup>. Así como en este objetivo general, en el resto de ellos existe una marcada impronta religiosa que se combina con la preocupación de lograr *la excelencia académica tanto para los profesores como para los alumnos*. Además, el colegio funciona en vínculo con otros colegios ubicados en otras provincias y otros países que, a su vez, se nuclean en una congregación católica que tiene presencia en diferentes países del mundo. La congregación se presenta a sí misma como constituida por mujeres de diferentes partes del mundo “*comprometidas con el servicio a la niñez, la juventud, la Iglesia y el Evangelio*”<sup>5</sup>.

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

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

Lili, aclarándome cómo es que había ingresado como estudiante, me comentó que existían *ofrecimientos de becas para los colegios de la zona, para los mejores alumnos*, con la intención de *realizar una inserción del barrio en la escuela*. Cuando le ofrecieron la beca, ella me comentó que su padre, que era empleado estatal, le preguntó *¿usted está segura?* y que ella, con cierto orgullo, le

<sup>3</sup> Estas son siglas ficticias que voy a usar de ahora en más para referirme al colegio en cuestión.

<sup>4</sup> Esto lleva comillas por que es una cita textual del proyecto institucional del colegio SP

<sup>5</sup> Fragmento extraído textualmente del documento de presentación de la congregación.



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

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

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

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

En este punto puede ser interesante pensar lo que las letras clásicas implicaban para el colegio. Como mencionamos, la fuerte carga horaria en letras clásicas ubicó al colegio desde sus inicios al nivel de las propuestas educativas de los colegios más tradicionales de la ciudad que también tenían



una marcada orientación en las letras clásicas. Tal era el caso que, durante mis visitas al colegio, en distintas ocasiones escuché comentarios que señalaban cómo en aquella época *las familias repartían a sus chicos* entre los colegios de la ciudad, al estilo de una obviada para cierto sector social de la época, algunas docentes me comentaban *los hombres iban al M<sup>6</sup> y las mujeres al SP*. El humanista, como uno de los rasgos que se mantuvieron en el colegio desde sus inicios, condensaba parte de aquel prestigio que el colegio tuviera cuando aún tenía su edificio en el centro, es decir, condensaba parte de un prestigio que se mantuvo aún después de su mudanza. La *desaparición de el humanista* podía interpretarse en este sentido como un paso más, y quizás de gran peso significativo, en dirección ya una completa *inserción del barrio en la escuela*.

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

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

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

Hacía unos minutos que había sonado el timbre que indicaba el fin del recreo y la sala de profesores volvía a tornarse un lugar más calmado. Allí quedaron quienes tenían hora libre y debían quedarse por tener que dar clases en alguna hora próxima. Noté que Caro, una profesora de primer año que se había quedado sentada al lado mío, estaba algo seria y con cara de cansancio. Siempre que la había visto ella tenía una expresión relajada y, si bien ella definitivamente no era de las personas que más hablaban en el barullo que era la sala de profesores en el recreo, cuando lo hacía, se expresaba con mucha tranquilidad.

Ella preocupada se dirigió a Paco, el profesor de química, y le preguntó por Salcedo, un estudiante de primer año A, pero Paco le dijo que él *no tenía ese primero*. Caro comentó que el estudiante era

---

<sup>6</sup> M es una sigla ficticia que usé para referirme a un colegio que hasta el día de hoy tiene una marcada orientación en letras clásicas y se encuentra en el centro de la ciudad...





nuevo y que cuando ingresó al colegio, a mediados del *primer trimestre*<sup>7</sup>, ella le había dicho que le iba a tomar un examen con los contenidos vistos hasta el momento de su ingreso, *viste el tiempo con el que se lo dije* nos dijo y Paco y yo asentimos. Ella, como algo exaltada, nos comentó que ese día había sido el día del examen. Caro nos contó que le pidió a Salcedo que se acerque a un banco de adelante para tomarle el examen y que, cuando Salcedo llegó a la mesa, ella le pidió que trajera *dos hojitas*. Haciendo un esfuerzo por levantar la voz y con una expresión seria en su cara, ella dijo *¡¡ufaaa!! Ahora tengo que volver hasta allá para buscar las hojas*, como imitando lo que el estudiante le había respondido. Inmediatamente Paco hizo una expresión de sorpresa que indicaba su opinión sobre el tema: hubo un *pésimo*<sup>8</sup> comportamiento del estudiante. Caro nos dijo que todo el curso se quedó callado *como esperando a ver qué pasaba* y agregó *cuando yo era chica si llegaba responder así a una maestra ... quizás lo pensaba, pero decirlo ...*<sup>9</sup>. Finalmente, y con un tono más relajado, nos comentó que ya había contado en la secretaría sobre la situación y que le iban a poner amonestaciones al estudiante.

No era la primera vez que escuchaba a profesores/as referirse con nombre y apellido a ciertos estudiantes problemáticos pero sí me llamaba la atención el lugar que en su relato ocupaba la secretaría y su tono de relajación al referirse a la misma. De alguna forma, a ella se la notó tranquila al saber que la decisión de la secretaría a pedido suyo había sido poner amonestaciones al estudiante. Unos minutos después me enteré que eso no necesariamente podía ser así, que en situaciones como estas la decisión de los directivos podía no ser la misma que la del docente.

Luego de unos minutos, en los que Caro repitió su relato para otros docentes que estaban allí y que coincidían con la expresión de Paco, Sole entró a la sala por la puerta que daba a la secretaría. Ella era una de las dos secretarías *ex-alumnas* del colegio y llevaba trabajando allí por cerca de treinta años. Por lo general, con su mirada y su tono de voz, ella buscaba llamar la atención de sus interlocutores para luego continuar con un relato muchas veces en tono cómico y acompañado de actuaciones. Apenas cruzó la puerta, con cierto tono entre serio y cómico, ella dijo *vos te quejas ... pero si hubieran sido mis hijos te hubieran dicho: ahh ¿necesito hojas? Buscamelas* y luego agregó que *por lo menos* a estos chicos *se les ocurría* que podían ser ellos los que tengan que ir a buscar las hojas. Yo noté que Caro asintió pero que no le dijo nada más. Me llamó fuertemente la atención el comentario de Sole, dada la sensibilidad con la que Caro contaba la situación no me parecía adecuado que Sole quiera relajar y minimizar esa sensación de angustia y enojo que sentía Caro por la *pésima* respuesta del estudiante. Me pregunté por qué, si para Sole era una respuesta que no merecía que una se quejara, habían decidido desde la secretaría ponerle amonestaciones al estudiante. Pensé que algo se estaba jugando entre ellas y en el medio módulo siguiente una profesora que no había presenciado la situación me dio una pista.

Apenas sonó el timbre que indicaba el medio módulo, los y las docentes que estaban en la sala se fueron a dar clases y, unos minutos después, otros/as comenzaron a llegar, aquellos/as que

<sup>7</sup> El cronograma escolar se compone de tres trimestres, el primero comienza con el primer día de clases y el tercero finaliza con el último día de clases.

<sup>8</sup> Si bien Paco no lo dijo verbalmente, sí lo expresó claramente con su gesto y con otros comentarios con los que intentaba ubicarse en una posición muy comprensiva con Caro.

<sup>9</sup> Los puntos suspensivos indican una suspensión de la frase hecha por la propia persona, que la realiza como trayendo un supuesto que todos entenderíamos.



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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





trabajarlos en una instancia colectiva en la que participaran los directivos y la mayor cantidad de docentes posible<sup>10</sup>.

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

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

Hacia el final del día me encontré una vez más con Pau y le comenté sobre la situación de Sandra. Ella ya sabía lo que había sucedido pero para comentarlo se ubicó en otro lugar del relato de Sandra. Ella vinculó la propuesta de *donar* el trabajo realizado sobre el libro que les había hecho la directora con el no pago de las *horas extra* del que habíamos hablado horas atrás. Para ampliar lo que me estaba queriendo decir, ella me comentó que había una profesora que tenía a su esposo trabajando como chofer de colectivos y que él le solía decir que debían hacer a un lado *el tema de la religión* y cobrar por todas las horas trabajadas. Pau me dijo que también había un docente con un pariente afiliado a Luz y Fuerza y que *eran otros los planteos* que ese docente traía. Ella me dio a

---

<sup>10</sup> El taller docente se iba a llevar adelante con suspensión de actividades un día de semana. Eso implicaba que todos los y las docentes debían asistir al taller ese día en lugar de dar clases. En el taller que se había hecho con anterioridad se había tomado asistencia y, en los días posteriores, noté que a los que no habían asistido les hacían compensar la falta con pequeñas tareas asignadas por la vicedirectora.



entender que el posicionamiento de los profesores del colegio frente a ciertos conflictos laborales eran muy distintos a lo de estas personas, *que vienen de gremios más tradicionales*. Ella usó esta caracterización de los gremios para indicar que eran personas que estaban más habituadas a ese reclamo por las horas trabajadas y por ello para visibilizar y marcar esa gran diferencia que había con los docentes del colegio.

Finalmente, para cerrar su comentario, me dijo *hay dos lógicas ... una lógica religiosa y otra ... una lógica más del trabajo* y con esto ella me estaba ofreciendo una interpretación de la trama de relaciones entre docentes y directivos. Ella me estaba diciendo que, por un lado, había algo así como una *lógica religiosa* que estaba vinculada con el “donar” y el trabajar *horas extra* sin cobrarlas y que también, por otro lado, había algo así como una *lógica más del trabajo* que estaba relacionada al reclamo por cobrar todas las horas trabajadas y que resultaba propia de *los gremios más tradicionales*. Y no sólo eso, dado todo lo que habíamos charlado durante el día, ella me estaba diciendo que esa diferencia que existía entre las disposiciones que sugería una y otra lógica eran fuente de posible conflicto. Y, aún más, quizás tales diferencias podían explicar aunque sea en parte la discrepancia en el posicionamiento de docentes y directivos ante determinadas circunstancias.

## V. Conclusiones preliminares

Luego de la introducción, aquí hemos presentado: en la segunda sección, una breve caracterización histórica del colegio SP; en la tercera sección, una serie de situaciones que nos alertaron sobre la importancia del posicionamiento de los directivos ante determinadas decisiones que toman los y las docentes en el colegio; en la cuarta sección, intentamos adentrarnos sucintamente en esa relación entre docentes y directivos y ofrecimos una primera interpretación de la misma. Finalmente, en esta quinta sección, presentaremos algunas reflexiones en orden a vincular las distintas situaciones presentadas y daremos lugar a algunas preguntas con ánimos de entablar un debate que motive futuros trabajos.

Como punto de partida para esta sección, me parece interesante darle aire y dejar fluir la interpretación de Pau sobre el problema. Siguiendo su interpretación, podemos decir que hay directivos y docentes que actúan en correspondencia con una *lógica religiosa* a través de la cual se torna posible tanto para los directivos como para los y las docentes el realizar actividades escolares en *horas extra* sin recibir el pago por las mismas o hacer actividades a modo de donación para el colegio. Quizás esta disposición es algo que ni siquiera es problematizado en una primera instancia por quienes acceden rápidamente a dar una mano o hacer algún favor para que ciertas actividades del colegio se puedan llevar adelante. Pero, de todas formas, tal disposición sí aparece luego en forma de malestar entre los y las docentes, cuando ésta implica a los directivos posicionarse del lado de los padres o de los estudiantes frente a decisiones ya tomadas por los y las docentes del colegio. Una vez más aquí cabe preguntarnos por lo que se juega para los y las docentes en ese posicionamiento de los directivos, es decir, por cuál es el motivo del malestar. Y, una vez más, podemos decir que eso es: el respeto y la autoridad del docente frente a padres y estudiantes e, incluso, el cuidado que para con ellos tiene la institución.



Este respeto o cuidado es el mismo que se jugaba en el caso de las diferencias entre docentes y directivos en torno a las sanciones disciplinarias a estudiantes y, en este sentido, me parece interesante la pregunta por aquello que suscita tal preocupación. En orden a ofrecer una primera hipótesis sobre el tema, considero importante traer a colación el vínculo que puede existir con el proceso histórico que viene viviendo el colegio después de su mudanza. Como dijimos, tal mudanza implicó de diversas formas y en distintos niveles, *la inserción del barrio en la escuela*. La pregunta es: ¿cómo se vive esa *inserción* dentro del colegio? Y aquí debemos traer a colación al menos dos procesos que se entrelazan decisivamente en el desarrollo de esta *inserción*: por un lado, el proceso propio de la institución, que pasa de ser un *colegio de señoritas de la época* dirigido especialmente a *familias de apellido* a *transformarse de verdad en un colegio más del barrio*, y, por otro lado, el proceso por el que pasaron todas las escuelas argentinas durante las reformas educativas de los años '90, en el que el cambio de planes de estudio era un reflejo de la aplicación de políticas educativas neoliberales que tendían a ubicar socialmente al docente como el responsable de la falla del sistema educativo, a la vez que lo desfinanciaban y lo desarticulaban de su modo histórico de funcionamiento – Batallán (2007), Achilli (2009), Milstein (2009). Si bien aquí no pretendo explayarme mucho más sobre el desarrollo de esta hipótesis, sí me interesa dejarla a modo de pregunta.

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

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



En esta dirección es que considero que las preguntas de las que partimos, vinculadas a aquello que los y las docentes tienen para decirnos sobre cómo el trabajo es en el colegio, sobre cómo es su organización, sobre cómo son sus tiempos y sus espacios y sobre cómo son sus actividades, se tornan sumamente relevantes para interrogar al proceso de trabajo docente en perspectiva relacional, pues son éstas preguntas dirigidas precisamente a aquello que el trabajo hace, aquello que produce y dinamiza en el marco de relaciones laborales concretas. En este sentido, es que el posicionamiento de los directivos ante las decisiones de los y las docentes en el colegio me resultó sumamente interesante como una llave conceptual para interrogar al trabajo de los y las docentes en el colegio. Esta nos permitió adentrarnos en la trama de las relaciones laborales existentes en torno al colegio y, en base a ello, decir algo sobre cómo el proceso de trabajo docente es en la realidad cotidiana de los y las docentes de un colegio confesional de gestión privada de la provincia de Córdoba.

## VI. Bibliografía de referencia

- Achilli, E. (2009).** *Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Appel, M. (1994).** *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Batallán, G. (2007).** *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Braverman, H. (1984 [1974]).** *Trabajo y capital monopolista*. Mexico: Editorial Nuestro tiempo.
- Contreras Domingo, J. (1997).** *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Derber, C. (1982).** *Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism*. Boston: G. K. Hall and Co.
- Donaire, R. (2012).** *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guber, R. (2013).** *La articulación etnográfica*. Buenos Aires: Biblos.
- Milstein, D. (2009).** *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Petrelli, L. (2013).** *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Quirós, J. (2014).** Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, N° XVII, año XII, pp. 47-65.
- Quirós, J. (2006).** *Cruzando la Sarmiento: una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Viveiros de Castro, E. (2002).** *A inconstancia da Alma Selvagem*. Sao Pablo: Cosac & Naify.