

Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires

Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa

Autor:

Vassiliades, Alejandro

Tutor:

Southwell, Myriam

2012

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis de Doctorado

***"Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia
de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la
desigualdad social y educativa"***

Tesis para optar por el grado de
Doctor de la Universidad de Buenos Aires
Área Ciencias de la Educación

Tesista: Mg. Alejandro Vassiliades

Directora: Dra. Myriam Southwell

Noviembre de 2012

Resumen

Las regulaciones del trabajo docente han sido posiblemente uno de los temas más abordados en los estudios de historia, política y sociología de la educación en los últimos años. Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se han dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales de los profesores, las diversas orientaciones que el Estado y otros actores pretenden imprimir al trabajo de enseñar, los diversos modos en que los docentes receptionan y resignifican las políticas públicas en educación, sus concepciones respecto de dicho trabajo y de los estudiantes, las formas de razonamiento en torno del género, la raza, la clase social y la diferencia que operan como fundamento de las prácticas de los enseñantes, entre otros temas de destacada relevancia en la agenda de investigación educativa de nuestro país y en la región.

Esta tesis aspira a inscribirse en el campo de estudios sobre el trabajo docente abordando un problema específico: la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Para ello, se centrará en el análisis de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y en el modo en que –en ese marco- los maestros y maestras de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires a las que asisten niños y niñas que viven en condiciones de pobreza, asumen, viven y piensan su tarea, como así también los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. El análisis abarcará las propuestas institucionales que elaboran e implementan los sujetos docentes como respuesta a situaciones de desigualdad social y educativa por ellos/as identificadas, como así también las apropiaciones específicas, reformulaciones y traducciones del discurso oficial que organiza las políticas docentes en la actualidad, incorporando también una aproximación histórica a los vínculos entre trabajo docente, escolarización e igualdad que se trazaron en nuestro país. En el abordaje de la construcción de posiciones docentes, la tesis se detendrá específicamente en las condiciones de posibilidad de las iniciativas que configuran viejas y nuevas pautas para el trabajo de enseñar a partir de la modificación de los tiempos y espacios escolares y los modos de transmisión, la manera

en que se delinean configuraciones en torno de la idea de lo común y cómo se construyen vínculos pedagógicos desiguales a partir de asunciones sobre la “carencia” afectiva y cultural de los alumnos. De modo general, esta tesis aspira a poder proporcionar algunos aportes que permitan comprender las posiciones que los sujetos docentes configuran frente situaciones de desigualdad social y educativa, dando cuenta de la regulación del trabajo desde la especificidad de este problema y posibilitando una aproximación a los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad.

ÍNDICE

Agradecimientos.....p. 5

Introducción.....p. 9

Primera parte: Sobre la construcción del objeto de esta tesis

Capítulo 1

Aproximaciones conceptuales y metodológicas al estudio de las regulaciones del trabajo docente.....p. 17

Capítulo 2

Trabajo docente y desigualdad social y educativa:
un estado de las discusiones.....p. 63

Segunda parte: La construcción histórica de los vínculos entre trabajo docente e igualdad

Capítulo 3

Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: Una aproximación histórica.....p. 108

Tercera parte: Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa

Capítulo 4

Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa:

de reposiciones y desafíos a lo escolar.....p. 198

Capítulo 5

Entre las construcciones en torno de lo común y la configuración

de vínculos pedagógicos desigualesp.255

Conclusiones.....p. 342

Bibliografía.....p. 358

Agradecimientos

En ocasiones, el trabajo de investigación y de escritura de una tesis puede tornarse una tarea sumamente solitaria. Aunque nunca es algo que quien escribe desarrolla de modo individual, en el caso de esta tesis tuve la posibilidad de contar con el apoyo, el estímulo y el acompañamiento de numerosas personas e instituciones que la volvieron posible y a las que deseo hacer un explícito agradecimiento.

En primer lugar, a Myriam Southwell, por haberme dirigido y acompañado en este trabajo y en la beca de investigación con la que lo realicé. Su generosa apertura a mis inquietudes, sus atentas y rigurosas lecturas de todo lo que iba escribiendo, sus sugerencias teóricas y metodológicas, los textos que me acercó y los intercambios que mantuvimos a lo largo de este proceso de escritura de la tesis fueron, sin dudas, un pilar fundamental e indispensable para que ella pudiera ser realizada. A Myriam le debo muchos aprendizajes que hicieron de esta instancia de formación un proceso sumamente fructífero para mí.

A Daniel Suárez, por haber sido mi Consejero de Estudios del Doctorado y haberme acompañado a lo largo de todo este trayecto, desde el mismo día de su inicio en la entrevista de admisión. Su lectura de producciones parciales me transmitió no sólo el cuidado metodológico en el abordaje del material de campo sino también la preocupación por la siempre compleja tarea de escribir.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por las becas de investigación que posibilitaron que esta tesis pudiera ser realizada y que pudiera dedicarme a formarme en el trabajo de investigador. Al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, por la beca para realizar una estadía de investigación en la Universidad Católica de Río Grande do Sul, Brasil, que constituyó una experiencia sumamente enriquecedora para el desarrollo del trabajo de tesis. Al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, por haberme proporcionado un lugar de trabajo para el desarrollo de la investigación.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, institución en la que me vengo formando desde 1999, cuando ingresé a la carrera de Ciencias de la Educación, y que le dio el marco a la realización del doctorado en el que se produjo esta tesis. En ella se desarrollaron muchos aprendizajes, intercambios, discusiones, inquietudes y preocupaciones que retomo en este trabajo. Con ella mantengo una importante deuda por todas las herramientas y posibilidades que me brindó y me sigue brindando.

A Pablo Pineau, por haberme dirigido en la primera beca de investigación que tuve y con la que muchas de las inquietudes que volqué en esta tesis comenzaron a forjarse. Bajo su dirección no sólo pude escribir mi tesis de maestría sino que también tuve la posibilidad de conocer desde dentro el trabajo de investigar y realizar mis primeros aprendizajes, y descubrir que a ello quería seguir dedicándome en lo sucesivo.

A Myriam, Daniel y Pablo, y también a Dora González, Sofía Thisted y Myriam Feldfeber, por dos motivos muy importantes. Todos ellos y ellas me aportaron ideas, lecturas y herramientas conceptuales y metodológicas a lo largo de los años que llevo formándome en investigación, y de ellos aprendí muchas cuestiones que intenté volcar en este trabajo. Sin embargo, me dejaron una enseñanza fundamental y más importante en su apuesta por la formación de nuevas generaciones y en su apertura a quienes nos estamos iniciando en el campo de la investigación.

A los espacios de trabajo y formación de los que participo. En la Universidad Nacional de La Plata, a mis compañeros de las cátedras de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y de Política y Legislación de la Educación. En la Universidad de Buenos Aires, a mis compañeros de la cátedra Educación II. A todos ellos y a mis estudiantes les agradezco las conversaciones, intercambios e instancias de trabajo colectivo, que contribuyeron a enriquecer la escritura de esta tesis a través de ideas, sugerencias, críticas y nuevas miradas sobre el tema. También a aquellos espacios de los que participé y en los que se desarrollaron una serie de primeras inquietudes e indagaciones: a las cátedras de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y de Política e Instituciones Educativas de la UBA, y al Profesorado en Historia Social del Instituto “Alfredo L. Palacios” de la Sociedad Luz.

A quienes también contribuyeron mucho para que esta tesis pudiera desarrollarse. A Alejandra Birgin y Andrea Alliaud les agradezco no sólo el haberme introducido en una

serie de temas y problemas relativos al trabajo y la formación docente cuando era estudiante de grado –los cuales de algún modo me llevaron a realizar este trabajo- sino también la atenta lectura y comentarios de producciones parciales de esta tesis. A Sofi Thisted y Jesica Baez les agradezco la cuidadosa y generosa lectura de escritos y borradores y sus pertinentes indicaciones y sugerencias. A Sofi también le agradezco, junto con Verónica Cheli, el haberme puesto en contacto con los informantes clave que luego me permitieron acceder a las tres escuelas donde desarrollé el trabajo de investigación.

Deseo hacer un agradecimiento muy especial a las docentes y directoras de la Escuela del Proyecto, la Escuela del Programa y la Escuela del Asentamiento, por la generosidad con que me recibieron y por haber hecho que este trabajo fuera posible. Ellas son coautoras de esta tesis, que intenta dar cuenta de la complejidad de los vínculos entre su trabajo y las situaciones de desigualdad social y educativa.

Finalmente, pero también en primer lugar, un agradecimiento muy importante a aquellos que desde el apoyo y el afecto cotidianos me acompañaron en esta tarea y, en definitiva, la volvieron posible de ser realizada. A mis papás Olga y Carlos, a Silvina y Tito, a Tomás y Lara, a Noe, a Mili, a Juan, a Juan, Sergio, Jonathan, Juan, Andrés, Santiago, Leonardo, Federico, Werner, Nicolás, Claudio y Ramiro.

*A Tomás y Lara,
mis sobrinos*

INTRODUCCIÓN

Era una noche de fines de marzo de 1999. Asistía al teórico inaugural de la primera materia que cursaba en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Sin tener noción previa de lo que ocurriría, de esa clase no saldría ileso sino que me llevaría conmigo una premisa que me había sacudido: la escuela tendría mucho que ver con la producción de la desigualdad y no solamente con su reversión. Sin saberlo, la frase que a modo de sentencia había sobrevolado el aula magna de la Facultad de Filosofía y Letras me acompañaría a lo largo de todo mi trayecto formativo.

Los motivos iniciales que me llevaron a elegir la carrera se vieron prontamente reformulados. El desarme del “optimismo pedagógico” con el que la mayoría ingresamos a ella se profundizó con las primeras lecturas de la tradición crítica en pedagogía y las investigaciones desarrolladas en el campo de la historia de la educación y la sociología de la educación. Materias como “Educación I”, “Educación II”, “Historia General de la Educación”, “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana” y “Sociología de la Educación” contribuyeron, desde distintas perspectivas, a aproximarme a la complejidad del problema que estaba encerrado en aquella frase, mostrándome una amplia variedad de matices en los vínculos entre escolarización y desigualdad que me advirtieron respecto de considerar que esa relación está fijada de antemano y para siempre. Por otra parte, el cursado de la materia “Formación y Reciclaje Docente”, ya sobre el final de la carrera, me introdujo en los principales temas y problemas relativos al trabajo de enseñar de especial relevancia, muchos de los cuales

me alentaron a desarrollar la tesis que aquí presento. En particular, me acercó a las dimensiones ético-políticas y pedagógicas del trabajo docente, abriendo nuevos problemas que trascendían lo laboral y que se vinculaban con la cuestión de la transmisión cultural, los vínculos con las nuevas generaciones y la construcción de autoridad. Este reposicionamiento de la pedagogía en las preguntas acerca de los vínculos entre educación y desigualdad se traduciría luego en las primeras preocupaciones que me alentaron a desarrollar el trabajo de investigación para esta tesis.

A través de dos adscripciones¹ que realicé y de mi posterior incorporación como docente en las cátedras de “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana” y “Política y Legislación de la Educación” de la UNLP y de “Educación II” y “Política e Instituciones Educativas” en la UBA, y de mi participación en proyectos de investigación durante la realización de este trabajo², pude seguir profundizando en los vínculos entre escolarización y desigualdad desde una óptica pedagógica que se nutría de los campos de la política y la historia de la educación, y que me mostraba la complejidad de esas relaciones y el modo en que la escuela podía ser también un lugar para la producción de un mundo más justo e igualitario, aun cuando también fuera un espacio en el que en ocasiones esa utopía deja paso a procesos y dinámicas que fortalecen las desigualdades sociales. Algunas instancias de docencia de posgrado en las que participé³ fueron también ocasiones fructíferas para continuar trabajando sobre estos problemas.

¹ En las cátedras “Educación II” (2002-2005), a cargo de la Lic. Dora González, e “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana” (2004-2006), a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós y el Dr. Pablo Pineau, ambas materias de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Me refiero al Proyecto “Prácticas escolares en el contexto del terrorismo estatal: la escuela bonaerense durante la dictadura de 1976-1983” (Directora: Dra. Myriam Southwell) desarrollado en la UNLP, y a los Proyectos UBACyT “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar” (Directora: Dora González) y “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” (Director: Daniel H. Suárez), desarrollados en la UBA.

³ El dictado de seminarios en la Maestría en Educación “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; la participación como docente en el seminario “Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes”, a cargo de Myriam Southwell en la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP; la participación como docente en el seminario “Problemáticas Socio-educativas”, a cargo de Myriam Feldfeber, en la Facultad de Derecho de la UBA; y el haber integrado el equipo docente del Seminario de Posgrado de CLACSO “Historia y perspectiva crítica del pensamiento pedagógico latinoamericano”, junto a Pablo Pineau, Daniel Suárez y Nicolás Arata.

Un hito formativo lo constituyó la realización de mi tesis de maestría “Represión y modernización en la escolarización bonaerense durante la última dictadura”⁴, en la que profundicé en los desplazamientos de la noción de igualdad educativa y la dilución de lo relativo a lo común en las políticas que procuraron fijar la “modernización” a determinados significados en la provincia de Buenos Aires, centrándome en consecuencias político-educativas que trascendían las estrictamente represivas. Esta tesis de doctorado se desarrolla en el mismo ámbito y recoge como preocupaciones esas conclusiones, preguntándose por el lugar de lo común, los sentidos de la igualdad, los vínculos pedagógicos que se construyen y el modo en que se asume el trabajo de enseñar, todos elementos que –como mostraré a lo largo de este trabajo- componen la categoría de “posición docente”. A través de ella me reencontraría, de algún modo, con aquellas inquietudes iniciales de aquella noche de marzo de 1999.

En mi participación como docente en el dictado de dos seminarios de grado⁵ pude profundizar en una serie de discusiones y perspectivas abiertas por los abordajes posestructurales, que retomo en este trabajo y que habían sido fundamentales para la formulación de mi proyecto de doctorado. Ellos luego serían centrales para desarrollar la tesis a sostener, relativa a la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Inicialmente, el proyecto se dirigía a estudiar los vínculos entre educación escolar y desigualdad⁶ abordando el trabajo de enseñar en los procesos de escolarización de diferentes sectores sociales. Las preocupaciones preliminares tenían que ver con dar cuenta de las regulaciones del trabajo de enseñar en términos de las reglas y sentidos que lo organizaban. Luego, y al momento de diseñar el trabajo de campo, opté por centrar la investigación en el trabajo docente con estudiantes que viven en condiciones de pobreza dado que hacerlo del modo previsto

⁴ Dicha tesis fue realizada bajo la dirección del Dr. Pablo Pineau en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina, en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación, cohorte 2005-2007.

⁵ Me refiero al seminario “Pedagogías críticas, experiencias de la praxis y movimientos pedagógicos en América Latina”, a cargo del Dr. Daniel Suárez, y al Seminario de Investigación Educativa “Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”, cuyo dictado compartimos con la Lic. Sofia Thisted y la Lic. Lucía Caride.

⁶ En el recorte del objeto no incluí, para no excederme en sus límites, la cuestión de la diferencia cultural, temática que dejé para futuras investigaciones.

preliminarmente suponía una serie de dificultades en el recorte del objeto y relativos a la amplitud en el desarrollo de la investigación.

La preocupación por la desigualdad no sólo tiene que ver con recuperar inquietudes iniciales sino que, como compartimos con una cantidad importante de colegas en el marco de la Red ESTRADO⁷, también se vincula con una pregunta ineludible en una región signada por esta situación y considerada la más desigual del mundo. Este interrogante ha dado lugar a una amplia variedad de investigaciones con una fructífera producción, de la que intentaré dar cuenta en el capítulo 2 de esta tesis, que me alentaron a recuperar esa pregunta para el desarrollo de este trabajo.

El desarrollo de la tesis suponía profundizar en líneas de investigación abiertas por trabajos previos como así atender una serie de cuestiones actualmente algo soslayadas. Respecto de las primeras, la tesis se incluye dentro de los estudios e investigaciones referidos al trabajo docente en contextos de pobreza que fueron realizados con anterioridad (Achilli, 2010; Martinis, 1995, 2010; Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004; Serra, 2002), al tiempo que recoge una serie de preguntas por la dimensión pedagógica del trabajo docente que vienen siendo sistemáticamente abordadas por diversos estudios (Alliaud y Antelo, 2005, 2009; Birgin, 2006, 2012; Diker, 2004; Dussel y Southwell, 2004; Frigerio y Diker, 2004a, 2004b, 2005, 2006; Hillert, Ameijeiras y Graziano, 2011; Martinis, 2006a, 2006b; Pineau, 2001a, 2007a; Serra, 2002, 2007; Southwell, 2009, 2012).

Respecto de las cuestiones soslayadas, la tesis se centra en el problema de la desigualdad en la educación primaria, un nivel algo descuidado frente a la escolarización secundaria, en la que se han venido concentrando la mayoría de los estudios referidos a la desigualdad. Al mismo tiempo, recoge como tarea la de dar cuenta de las políticas educativas desplegadas entre 2003 y 2011, algo en lo que algunos estudios se han concentrado de manera incipiente pero que aun no ha sido lo suficientemente abordado por trabajos de política educativa, sobre todo en comparación con los desarrollos que han abordado las reformas de la pasada década de los 90.

⁷ Se trata de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente. Creada a fines de 1999 en la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), ha venido estando vinculada con la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en varias instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

Esta tesis recorta como problema la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Para ello, se centrará en el análisis de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y en el modo en que –en ese marco- las maestras de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires a las que asisten niños y niñas que viven en condiciones de pobreza, asumen, viven y piensan su tarea, como así también los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. El análisis abarcará las propuestas institucionales que elaboran e implementan los sujetos docentes como respuesta a situaciones de desigualdad social y educativa por ellas identificadas, como así también las apropiaciones específicas, reformulaciones y traducciones del discurso oficial que organiza las políticas docentes en la actualidad, incorporando también una aproximación histórica a los vínculos entre trabajo docente, escolarización e igualdad que se trazaron en nuestro país. En el abordaje de la construcción de posiciones docentes, la tesis se detendrá específicamente en las condiciones de posibilidad de las iniciativas que configuran viejas y nuevas pautas para el trabajo de enseñar a partir de la modificación de los tiempos y espacios escolares y los modos de transmisión, la manera en que se delinearán configuraciones en torno de la idea de lo común y cómo se construyen vínculos pedagógicos desiguales a partir de asunciones sobre la “carencia” afectiva y cultural de los alumnos. De modo general, esta tesis aspira a poder proporcionar algunos aportes que permitan comprender las posiciones que los sujetos docentes configuran frente a situaciones de desigualdad social y educativa, dando cuenta de la regulación del trabajo desde la especificidad de este problema y posibilitando una aproximación a los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad.

La tesis se organiza en una introducción, cinco capítulos y las conclusiones del trabajo. Los capítulos se organizan, a su vez, en tres partes. La **primera parte** hará referencia a la construcción del objeto de esta tesis, las posiciones docentes que los sujetos maestros y maestras construyen frente a situaciones de desigualdad social y educativa por ellos/as identificadas, y comprende los dos primeros capítulos. En el **capítulo 1** desarrollaré teórica y epistemológicamente los fundamentos de la opción metodológica de plantear la idea de “posición docente”. Con ese objetivo, analizaré una serie de movimientos conceptuales en la tradición crítica en educación y pedagogía que, entre otros efectos, revisaron y reformularon algunos presupuestos del marxismo ortodoxo y del estructuralismo que se hallaban en los fundamentos de la construcción de dicha

tradición, habilitando otras miradas y perspectivas en las que se sustentan las decisiones metodológicas tomadas y la construcción de la categoría de “posición docente”. El **capítulo 2**, por su parte, se propone constituir un aporte a la construcción del objeto de esta tesis a partir de examinar cómo han sido abordadas las relaciones entre trabajo docente y desigualdad social y educativa desde el campo pedagógico. Intentará dar cuenta de las agendas más importantes de investigación en dicho campo, como así también de algunas ausencias relativas al trabajo sobre la configuración de posiciones docentes frente a las mencionadas situaciones de desigualdad a partir de las que sería posible postular la justificación de una investigación como la realizada.

La **segunda parte** de la tesis comprende al **capítulo 3**, y se propone proporcionar una aproximación histórica a los vínculos entre trabajo docente, escolarización e igualdad, deteniéndose en cuatro momentos en los que se condensó particularmente esta trama de significados, y atendiendo a las consideraciones teórico-metodológicas desarrolladas en el capítulo 1. En esta parte de la tesis se presentará una discusión en torno del modo en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon históricamente y configuraron una trama compleja e inestable, analizando sus inscripciones particulares en cuatro períodos de fuerte condensación de debates en torno de esta articulación en nuestro país y en la provincia de Buenos Aires –jurisdicción en la que se desarrolló el trabajo de campo en las escuelas- en particular: el momento fundacional del magisterio, el período de la última dictadura, el de las reformas de la pasada década de los '90, y el correspondiente a las políticas educativas contemporáneas. El análisis se nutrirá de investigaciones ya desarrolladas en el marco del campo de la formación y el trabajo docente y la historia de la educación para el primero y el tercero de los períodos, incorporando un trabajo de recolección de fuentes documentales para el caso del segundo y del cuarto, a los fines de dar cuenta de los modos en que se ligaron y articulan escolarización, trabajo docente, igualdad y construcción de hegemonía.

En la **tercera parte** de la tesis, que comprende a los capítulos 4 y 5, me propongo dar cuenta de los resultados del trabajo de campo realizado en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires con el objetivo de desarrollar una aproximación a la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Siguiendo las previsiones epistemológicas y metodológicas que recorreré en el capítulo 1, en este momento de la tesis procuraré

describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos que configuran una posición docente, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar en contextos de desigualdad. Seguidamente, proporcionaré una serie de **conclusiones** respecto de las cuestiones analíticas que la categoría de posición docente posibilitó considerar, visibilizar y problematizar, volviendo sobre el objeto de esta tesis desde esa perspectiva.

PRIMERA PARTE

Sobre la construcción del objeto
de esta tesis

CAPÍTULO 1

Aproximaciones conceptuales y metodológicas al estudio de las regulaciones del trabajo docente

Introducción

Las regulaciones del trabajo de enseñar han sido posiblemente uno de los temas más abordados en los estudios de historia, política y sociología de la educación. Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se ha dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales de los profesores, las diversas orientaciones que el Estado y otros actores pretenden imprimir al trabajo de enseñar, los diversos modos en que los docentes receptionan y resignifican las políticas públicas en educación, sus concepciones respecto de dicho trabajo y de los estudiantes, las formas de razonamiento en torno del género, la raza, la clase social y la diferencia que operan como fundamento de las prácticas de los enseñantes, entre otros temas de destacada relevancia en la agenda de investigación educativa de nuestro país y en la región.

En este capítulo me propongo realizar un recorrido por una serie de aportes que algunos movimientos conceptuales han realizado a la tradición crítica en educación y

pedagogía⁸, con consecuencias teóricas y metodológicas para el estudio de las regulaciones del trabajo docente de las que intentaré dar cuenta. Para ello, examinaré un conjunto de revisiones del marxismo ortodoxo y el estructuralismo en el campo educativo que desestabilizaron algunas afirmaciones y certezas, conmoviendo el lugar fijo y determinado a priori que se concebía para los sujetos docentes. Consideraré el modo en que los estudios culturales contribuyeron a esas reformulaciones, instalando discusiones que –más tarde– recuperarían los abordajes posestructuralistas y posmarxistas para dar cuenta de los procesos de construcción de hegemonía y la heterogeneidad de posiciones de sujeto. Me aproximaré a los aportes del giro cultural y del giro lingüístico para considerar el papel de los significados en las regulaciones del trabajo de enseñar, y las contribuciones del campo de la historia cultural para el análisis de la configuración de identidades docentes. Seguidamente, me detendré en el concepto de discurso desarrollado por el Análisis Político del Discurso en el marco de las perspectivas fundacionales, y el modo en que éste permitió reformular la mirada sobre las mencionadas regulaciones. En particular, consideraré la configuración discursiva, abierta y contingente, de las relaciones e identidades sociales y las identificaciones como procesos de sutura y fijación temporarios, procurando dar cuenta del modo en que la noción de posiciones de sujeto habilita otros modos de pensar dichas configuraciones y permite plantear la categoría de “posición docente”, central en la tesis a sostener en este trabajo.

Revisiones del marxismo ortodoxo y el estructuralismo: desestabilizando las certezas de la tradición crítica en educación y pedagogía

De manera preliminar, podríamos afirmar que la opción teórica y metodológica de estudiar el trabajo de enseñar desde el punto de vista de las posiciones que construyen los sujetos docentes es tributaria de una serie de movimientos conceptuales y

⁸ Siguiendo a Suárez, por tal tradición haré referencia “al movimiento intelectual que selecciona y jerarquiza un conjunto relativamente homogéneo de preocupaciones, problemas y conocimientos con la intención de develar y criticar las relaciones que la educación (escolarizada o no) sostiene con otras “esferas” de la vida social (económica, política, cultural, etc.), así como para denunciar las relaciones de las prácticas de escolarización con el mantenimiento de situaciones sociales injustas y antidemocráticas. Cabe distinguir esta acepción de la de ‘teoría educacional crítica’, que se refiere específicamente al producto de la investigación y reflexión educativas basadas explícitamente en la teoría social crítica producida por la denominada ‘Escuela de Frankfurt’” (Suárez, 2011:109)

epistemológicos en la tradición crítica en educación y pedagogía que, entre otros efectos, revisaron y reformularon algunos presupuestos del marxismo ortodoxo y del estructuralismo que se hallaban en los fundamentos de la construcción de dicha tradición. En este sentido, una aproximación al análisis de las regulaciones del trabajo de enseñar debería incorporar los aportes teóricos y metodológicos producidos por dichos movimientos, en tanto en buena medida han contribuido al desarrollo de nuevas teorizaciones desde esa perspectiva, y por este motivo nos detendremos en ellos.

Desde diversos puntos de vista y a partir de preocupaciones específicas en cada caso, las posturas enmarcadas en el marxismo ortodoxo y el estructuralismo en educación coincidieron en plantear un papel predeterminado y necesario para la escolarización y el trabajo docente: la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Haciendo corresponder a estas últimas con el mundo escolar (Bowles y Gintis, 1981), o bien afirmando la capacidad inobjetable de las instituciones educativas para inculcar pautas, actitudes y patrones de comportamiento y pensamiento para promover la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1977), distintas corrientes teóricas y epistemológicas tendieron a asignar un lugar predefinido, estático e inmodificable –de no mediar una revolución política y social- a la escuela y el trabajo docente. Para posturas estructuralistas como las de Althusser (1970), los sujetos –y entre ellos, los docentes- se constituían de manera unificada en torno a intereses determinados por su posición en las relaciones de producción (Hall, 1998), que eran reproducidas no sólo a través del entrenamiento de los futuros trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para sostener dichas relaciones, sino sobre todo a través de la inculcación de actitudes, valores y normas que los aparatos ideológicos del Estado –como la escuela, el aparato ideológico por excelencia en las sociedades capitalistas- llevarían adelante.

Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de estas perspectivas haya sido la excesiva atención a las regulaciones estatales –tomando al Estado como un actor unívoco y homogéneo- y la consecuente desconsideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad del trabajo docente, que permanecían así invisibilizadas. Así, sólo restaba evaluar y confirmar cómo los “outputs” y resultados de la escolarización contribuían a reproducir las relaciones sociales de producción capitalista. Los maestros y profesores se hallaban en última instancia determinados por el ámbito económico del que las escuelas eran consideradas un mero

reflejo. En este marco, la noción althusseriana de poder eliminó la intervención humana y planteó un papel pasivo para los sujetos, que aparecían homogéneamente constituidos. Asimismo, desde otros posicionamientos epistemológicos, teorías de la reproducción cultural como la de Bourdieu y Passeron (1977) han prefigurado una noción de cultura que, al tiempo que destacó el modo en que las clases dominantes ejercían su poder al definir lo que cuenta como significado -disfrazando esta “arbitrariedad cultural” y enmascarando su fundamento ideológico-, desarrolló una concepción unidireccional de los procesos de dominación, afirmando la homogeneidad y univocidad de las formas culturales de los sujetos de clase trabajadora. En consecuencia, pese a que esta perspectiva abrió la posibilidad de considerar el modo en que los individuos participaban de su sometimiento cuando analizaba cómo aquella producción cultural dominante se conectaba con las disposiciones subjetivas –el *habitus*- de los oprimidos, se eliminó todo espacio para la modificación o el escape, anulando la posibilidad de cambio social.

Las teorías de la reproducción han sido enfáticamente cuestionadas por su carácter sobredeterminado (Giroux, 1992), y -en especial- por no incorporar la dimensión del conflicto dentro y entre las diferentes clases en su relectura del marxismo. Pese a las contribuciones realizadas por estas perspectivas para el desarrollo de una teoría social crítica, la naturaleza activa de la dominación y la resistencia permanecieron invisibilizadas debido a las nociones reduccionistas del poder y las concepciones unidireccionales de la intervención humana en que aquéllas abrevaban. Como parte de la misma operación conceptual, abordaron simplícidamente la cuestión de la ideología, situando a los valores, significados y códigos de la clase gobernante fuera de procesos de lucha y disputa –y de sus complejos vínculos con las relaciones de poder-, y desarrollando una noción de cultura que no incluía el análisis de ésta como proceso que tanto se estructura como se transforma. En consecuencia, la escuela fue presentada como una institución estática reproductora de la ideología dominante, excluyéndose su carácter de agente activo en esta construcción, y en un escenario donde el círculo de la reproducción parecía irrompible y estaba determinado a priori.

Quizás haya sido el campo de los estudios culturales el que, aún dentro de la tradición marxista, ha realizado las mayores y más sustantivas contribuciones para la revisión y reformulación de buena parte de los presupuestos reseñados. Uno de los aportes

centrales ha sido sin duda el desarrollo de una noción de cultura en la que la producción y el consumo de significados se imbrica de múltiples modos con la esfera de la dominación, sin ser aquella reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante, del cual sería un mero reflejo. Ello implicó una revisión de suma relevancia del concepto de cultura supuesto por las perspectivas marxistas ortodoxas desplegadas tanto en torno de la Escuela de Frankfurt –donde dicho concepto quedaba restringido a la llamada “alta cultura”- como de los estudios de la reproducción social y cultural. Para Raymond Williams (2000), uno de los mayores exponentes del mencionado campo y de la llamada “Escuela de Birmingham”, la cultura es un conjunto de ideas y prácticas, una *forma de vida* que se constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad. Desde este posicionamiento, comienza a abrirse la posibilidad de descartar la pretensión de suponer un sujeto determinado a priori por su condición de clase – cuestión que los abordajes posfundacionales terminarían de consolidar- y se enfatiza una mirada de la cultura en términos de un “proceso social total” en el que los sujetos definen y configuran sus vidas, que requiere atender al conjunto de dicho proceso y al modo en que éste es vivido y organizado por valores y significados específicos. Estas cuestiones, para Williams, habrían sido desatendidas por perspectivas estructurales como las de Althusser en las que

“La conciencia relativamente heterogénea, confusa, incompleta o inarticulada de los hombres reales de ese período y de esa sociedad es, por lo tanto, atropellada en nombre de este sistema decisivo y generalizado; y en la homología estructural, por cierto, es excluido a nivel de procedimiento por ser considerado periférico o efímero” (Williams, 2000:130)

La superación de la mirada generalizante que omite la heterogeneidad de conciencias – y, como después apuntarían los abordajes posmarxistas, las diversas posiciones de sujeto- está estrechamente vinculada con la revisión del concepto gramsciano de hegemonía que desarrolla el mencionado autor. Para él, esta categoría da cuenta de un proceso que incluye un complejo entramado de experiencias, relaciones y actividades que prefiguran una actividad constante para que aquella sea renovada, recreada,

defendida y modificada. Ello deja habilitada la posibilidad de que sea siempre resistida, limitada, alterada y desafiada por movimientos con relativa potencialidad contrahegemónica. Frente a posturas que defenderían una posición estática de lo hegemónico, Williams afirma

“La realidad de toda hegemonía en su difundido sentido político y cultural, es que, mientras que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. En todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política y la cultura existen en la sociedad como elementos significativos. Habremos de explorar sus condiciones o límites, pero su presencia activa es decisiva; no sólo porque deben ser incluidos en todo análisis histórico (a diferencia del análisis trascendental), sino como formas que han tenido un efecto significativo en el propio proceso hegemónico” (Williams, 2000: 135).

Debe recordarse que en Gramsci la cultura no es un mero añadido de la política sino que ella misma es política. Por ello, la batalla por la renovación económico-social implica una batalla cultural (Hillert, 2011a). En ese marco, el autor entendía al Estado como un complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso de los gobernados⁹. Toda relación de hegemonía supone, así, una relación pedagógica (McLaren, Fischman, Serra y Antelo, 1998; Hillert, 2011a; Suárez, 2011), que no queda limitada a las acciones específicamente “escolares” sino que abarcan a todo el entramado social, organizando los vínculos entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos (Gramsci, 1984, 1985).

⁹ En este sentido, “Gramsci comprueba que el Estado no es de una sola clase, sino de un bloque de clases y sectores de clases en el poder, y elabora el concepto de ‘bloque histórico’ para describir y explicar las alianzas de clases en el sur –el bloque agrario–, las alianzas que la burguesía y los rurales establecen con la pequeña burguesía y la necesaria alianza entre obreros y campesinos e intelectuales como nuevo bloque histórico a construir” (Hillert, 2011a:46)

Por su parte, el mencionado trabajo de Williams anticipa una de las definiciones más importantes que los abordajes posfundacionales desplegarían tiempo después: la necesidad de superar una mirada trascendental de los procesos de construcción hegemónica (Laclau y Mouffe, 1985; Marchart, 2009). Ello implica asumir no sólo que éstos no son fijos y estáticos, y en este sentido atravesados por contingencias históricas, sino que son permanentemente activos, y que por ello debe indagarse en el modo en que dicha construcción supone negociaciones de significado y nunca imposiciones acabadas desde las instancias de dominación. En consecuencia, una mirada al modo en que los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas resulta crucial si se trata de abandonar una perspectiva que asuma que las regulaciones del trabajo docente son algo estático o que las definiciones estatales sobre ellas explican por sí solas lo que sucede en el mundo escolar.

Asimismo, la definición de hegemonía aportada por Williams no reduce la conciencia a las formaciones de la clase dominante sino que incluye las relaciones de dominación y subordinación, vinculando la cultura como “proceso social total” con las distribuciones específicas del poder. Junto con ello, asume que el trabajo y la actividad cultural de los sujetos no constituyen una expresión superestructural de una estructura social y económica. En ese marco, su análisis requiere trascender la indagación sobre formas de control consideradas como mera manipulación de los actores sociales y dirigirse a los significados¹⁰ y sentidos que los sujetos –en nuestro caso, los docentes- construyen acerca del mundo y de sí mismos:

“La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse

¹⁰ Esta perspectiva de la cultura tiene reminiscencias marcadamente gramscianas que es importante destacar. Como señala Hillert al analizar el pensamiento de Gramsci, “La hegemonía cultural comprende a la ideología, pero la excede, porque no se reduce a enunciados conscientes y verbales, sino que se materializa en la vida cotidiana. Desde esta visión antropológico-cultural, interesa considerar tanto el sentido simbólico o mensaje de los productos culturales, como el modo de vida que encarna una cultura” (Hillert, 2011:46)

recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada más allá de la cual la movilización de la mayoría de los miembros de la sociedad (...) se torna sumamente difícil. Es decir que, en el sentido más firme, es una 'cultura', pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares” (Williams, 2000: 132-133)

Esta recuperación “culturalista” del pensamiento de Gramsci¹¹ retoma la idea de hegemonía, entendida como una dinámica relación de dominación/subordinación estrechamente relacionada con la creación y recreación permanentes de elementos significativos del sentido común de los sujetos (McLaren, Fischman, Serra y Antelo, 1998; Hillert, 2011a, Suárez, 2011). La hegemonía supone un sentido de realidad y está estrechamente vinculada con la ideología como conjunto de ideas y símbolos generados por un grupo o sector social, y representaciones cohesivas de lo social¹².

Asimismo, Williams plantea que lo hegemónico necesita así de la renovación, defensa y recreación activa y permanente de sus condiciones para poder constituirse como tal, al tiempo que requiere mantener un estado alerta hacia las alternativas u oposiciones que cuestionan y amenazan su dominación¹³ para procurar incorporarlos en los términos planteados por la especificidad de la hegemonía. Esta construcción supone así una interconexión relativamente organizada de significados, valores y prácticas -que de otro modo estarían en estado de dispersión o separación-, y en su incorporación a una cultura significativa y a un orden social juegan un papel fundamental la inclusión de elementos

¹¹ Para un análisis extendido de los valiosos aportes del pensamiento de Gramsci en relación a la cuestión de la hegemonía y al modo en que en él se imbrican cultura y política consúltense los trabajos de McLaren, Fischman, Serra y Antelo (1998), Hillert (2011a) y Suárez (2011).

¹² En este marco, la denominada “totalidad orgánica” supondría una forma compleja, articulada y contingente de determinación de lo social, vinculada con la producción del consenso activo de los sujetos respecto de su propia dominación y el acuerdo sobre el sentido que ha asumido su existencia y experiencia sociales (Suárez, 2011).

¹³ En este punto, Williams (2000) advierte acerca de la importancia de distinguir entre las iniciativas alternativas y de oposición que se producen dentro de –o contra- una hegemonía específica, y otros tipos de contribuciones e iniciativas que no pueden ser reducidos a los términos de dicha hegemonía y que, por ello, son independientes.

de una determinada tradición. Éstos no son segmentos de un pasado inerte sino que configuran medios de incorporación y una versión intencionalmente selectiva –en tanto “tradición selectiva”- de un pasado que resulta operativo en el presente dentro del proceso de definición e identificación cultural y social (Williams, 2000). En este sentido, a partir de un área total posible del pasado y el presente, ciertos significados y prácticas de una cultura particular son seleccionados y acentuados, mientras que otros son rechazados o excluidos, aunque dentro de una hegemonía particular esta selección sea presentada como “la tradición” o el “pasado significativo”. De este modo, toda tradición como intento de reificación de una determinada versión del pasado constituye un aspecto de la organización social y cultural contemporánea de la dominación en el presente, con la que se conecta activamente. Para ello, la construcción de una política de regulación del trabajo de enseñar supondrá en parte la constitución de una tradición selectiva que establece la afirmación de los “valores” a ser recuperados y el aislamiento de aquellos que deben ser descartados. En este sentido, una aproximación a las regulaciones del trabajo de enseñar desde el análisis de las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa requiere atender al modo en que dicho se ha construido social e históricamente en nuestro país –aspecto en el que profundizaré en el capítulo 3 de esta tesis- y los mecanismos a través de los cuales la constitución de una determinada tradición en el presente recupera o desplaza algunos de sus elementos. Desde esta perspectiva, no primará la intención de examinar si los elementos recuperados por una determinada propuesta de regulación del trabajo de enseñar existieron “verdaderamente” o no –o si los sentidos que se le asignan son “verdaderos”-, sino que los analizaremos en el marco de sus posibilidades hegemónicas.

Al mismo tiempo, será también importante detenerse a analizar las complejas interrelaciones que existen entre determinadas tendencias dinámicas, tanto dentro como más allá de una dominación efectiva y específica. Por un lado, Williams señala la necesidad de incluir en el análisis a las “formaciones” en tanto movimientos literarios, artísticos, filosóficos o científicos que no pueden ser reducidas a las instituciones formales –pudiendo incluso ser opuestas a ellas-, cuestión que resulta de particular importancia en el caso de la construcción histórica del trabajo de enseñar. Por otro lado, el autor destaca que es preciso abordar lo “residual” de una determinada cultura, en tanto inclusión variable dentro del proceso cultural contemporáneo de elementos aprovechables de su pasado que, por ello, se hallan especialmente activos en el presente.

Se trata de experiencias, significados y valores que, no pudiendo ser expresados en los términos de una determinada cultura dominante, son vividos y practicados sobre la base de un remanente de alguna formación o institución cultural y social anterior. Aspectos de lo residual pueden presentar una relación alternativa o de oposición respecto de la cultura dominante, y por ello requieren ser especialmente considerados, como así también si han sido total o ampliamente incorporados a ella:

“Un elemento cultural residual se halla normalmente a cierta distancia de la cultura dominante efectiva, pero una parte de él, alguna versión de él –y especialmente si el residuo proviene de un área fundamental del pasado- en la mayoría de los casos habrá de ser incorporada si la cultura dominante efectiva ha de manifestar algún sentido en estas áreas (...) En ciertos momentos la cultura dominante no puede permitir una experiencia y una práctica residual excesivas fuera de su esfera de acción, al menos sin que ello implique algún riesgo. Es en la incorporación de lo activamente residual –a través de la interpretación, la disolución, la proyección, la inclusión y la exclusión determinada- como el trabajo de la tradición selectiva se torna especialmente evidente” (Williams, 2000:145)

En estos procesos de articulación, traducción y constitución de nuevas interrelaciones entran en juego mecanismos que abordajes posteriores denominarían “de hibridación” (García Canclini, 1990), los cuales operan movilizandoy articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular, como el de la regulación del trabajo docente, promoviendo así la configuración de nuevos sentidos a través de series y equivalencias discursivas (Buenfil Burgos y Ruiz Muñoz, 1997; Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001). Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades a la articulación de sentidos. La hibridación se desarrolla a partir de un proceso de traducción que pone ciertas experiencias, significados y direcciones en relación con los que ya estaban disponibles previamente. En este proceso, se reconocen, recuperan –en el proceso que Williams denominaba “tradición selectiva”- y actualizan determinados discursos a la vez que se reprimen y silencian otros, como parte de los mecanismos de construcción hegemónica. En este sentido, los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se

sobreimprimen sobre un vacío, sino que deben negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y nuevos híbridos. En efecto, debe recordarse que, para Williams (2000), además de elementos residuales habrá otros significados, valores, prácticas y tipos de relaciones “emergentes”, que se crean continuamente, y que podrían constituir efectivamente una nueva fase de una cultura dominante específica, o bien movimientos alternativos o de oposición a ella. Como puede verse, desde el punto de vista de este autor, la definición de lo residual y de lo emergente sólo pueden producirse en relación con lo dominante en un determinado proceso cultural, al tiempo que ningún modo de producción, orden social o cultura dominante incluye o agota toda la práctica humana.

Estos señalamientos han aportado a los desarrollos de las llamadas “teorías de la resistencia”, que han recogido la preocupación por la dimensión cultural de los procesos de escolarización a través del análisis de los rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido, de modo de tornar visibles los elementos contrahegemónicos que dicho campo contiene y que se incorporan dentro de la cultura dominante para dismantelar sus posibilidades políticas¹⁴. Dichas perspectivas han realizado un aporte teórico fundamental al reinsertar el trabajo empírico dentro del marco de referencia de la teoría crítica. Asimismo, han echado por tierra la posibilidad de un proceso de escolarización totalmente sobredeterminado por las dimensiones económicas de la reproducción social y cultural, habilitando a considerar que ésta nunca se lleva a cabo de manera acabada y que siempre está enfrentada con elementos de oposición parcialmente percibidos (Giroux, 1992)¹⁵. Estas premisas resultan sugerentes

¹⁴ En este sentido, las teorías de la resistencia contribuyeron a reformular la posición de la escolarización en relación al problema de la base y la superestructura, al desplazar a las instituciones educativas de la reducción a ser un mero reflejo del modo de producción. Al mismo tiempo, destacaron la necesidad de no ver a los oprimidos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. Posturas como la de Giroux (1992) y Apple (1982) han contribuido a poner de relieve que las escuelas son espacios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación. Al mismo tiempo, han enfatizado la necesidad de un modo de análisis que capte la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que ellos se encuentran.

¹⁵ Estudios como los de Willis (1988) y Apple (1986) han mostrado que la dominación no es un simple reflejo de las fuerzas externas sino que ella implica, además de los condicionamientos estructurales e ideológicos de las relaciones sociales capitalistas, el resultado de parte del proceso de autoformación dentro de la propia clase trabajadora. Algunos autores han también señalado algunas de las “deudas” de las teorías de la resistencia hacia principios de los ‘80, entre las que podemos destacar la ausencia de una conceptualización más profunda acerca de la génesis de las condiciones que promueven los modos de resistencia y lucha, una atención prioritaria a la clase social por sobre problemas de raza y género (preocupación que luego recogerían los estudios de Michael Apple), una subteorización respecto del

para el estudio de las regulaciones del trabajo docente, al advertir acerca de la necesidad de considerar la especificidad de las significaciones que construyen los maestros y profesores, y de no reducir el abordaje a las prescripciones de la normativa oficial, como si ella se trasladara sin mediaciones al modo en que los docentes viven y significan su trabajo.

El papel de los significados en las regulaciones del trabajo docente: aportes del giro cultural y el giro lingüístico

La mencionada centralidad de la construcción de significaciones por parte de los sujetos, en el marco de perspectivas que superen los análisis apriorísticos de la subjetividad y la despeguen de ser un mero reflejo de determinaciones económicas, fue especialmente desarrollada a partir de los importantes señalamientos conceptuales y metodológicos que ha proporcionado el llamado “giro cultural” o “hermenéutico”. Dicho movimiento implicó un viraje epistemológico de gran relevancia en el campo de la teoría e investigación sociales que produjo una “refiguración” del pensamiento en estas áreas (Geertz, 1994), alterando el sentido y los fundamentos de la producción de conocimiento. Consistió principalmente en la crisis y abandono de las certezas incuestionables del llamado “consenso ortodoxo” (Giddens, 1997) –centrado en el ideal de explicación basado en leyes y ejemplos- y la promoción de una mirada interpretativa donde el foco de análisis estaba en el significado que elaboraban y ponían en juego los sujetos y sus discursos. Ello implicó el pasaje de un ideal de explicación basado en leyes y ejemplos a una concepción de la vida social en términos de símbolos –signos e interpretaciones- a cuyo significado es posible aproximarse mediante la indagación respecto de cómo los sujetos dan sentido a sus vidas.

El aporte del trabajo pionero de Geertz instaló dos premisas que más adelante recuperarían algunas perspectivas posmarxistas y posestructurales. La primera de ellas fue la necesidad de abandonar la pretensión de elaborar leyes trascendentes y ahistóricas como modo de aproximarse a la comprensión de lo social –y, en consecuencia, como

modo en que las escuelas están involucradas en la producción de subjetividades, y cómo afecta la dominación a la estructura de la personalidad (Giroux, 1992).

manera de construir una teoría social. La segunda, la importancia de no imponer epistemologías y significados a priori a situaciones y subjetividades a las que nos aproximamos a investigar –siendo central los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven. En este sentido, los fenómenos sociales –y en particular los educativos- ya no serían situaciones “objetivas” separadas del investigador sino que implican producciones por parte de los sujetos que dan cuenta de su capacidad de agencia y de las comprensiones que construyen en torno de esas situaciones y de sí mismos.

Este planteo relativo al carácter activo y reflexivo de la conducta humana (Giddens, 1997) sentó también algunas bases para la teorización en torno del papel fundamental otorgado al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. En este marco, los agentes humanos producen y recrean diferentes elementos simbólicos para dar cuenta de sus prácticas sociales y, como enfatizaría la tradición hermenéutica en investigación social, la acción humana puede ser considerada un conjunto de textos a ser interpretados (Ricoeur, 2001). Como señalarían los autores inscriptos en el movimiento denominado “giro lingüístico”, el lenguaje ya no sería un medio relativamente transparente para representar una realidad objetiva externa al mismo, sino que nuestro conocimiento del mundo es eminentemente lingüístico y está mediado por el lenguaje (Rorty, 1990). El interés epistemológico y metodológico de la investigación histórica y social se reorientó hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales.

Posiblemente uno de los aportes más importantes del giro lingüístico haya sido el haber destacado la importancia de la problematización de las relaciones entre un texto y sus condiciones semánticas de producción –el llamado “contexto de emergencia” (Palti, 1998). Si consideramos a una política educativa específica –como aquellas que regulan el trabajo docente- como un texto, puede sostenerse que para comprenderla no basta con intentar entender lo que por sí misma dice, sino que también es necesario situarla en la trama de relaciones lingüísticas en las que está inserta. Ella configura un contexto que opera como un sistema de “convenciones comunicativas” que delimitan el rango de afirmaciones disponibles a un determinado autor. En este sentido, comprender los discursos pedagógicos reguladores del trabajo docente supone la necesidad de adentrarse en su racionalidad específica –sin buscar parámetros transhistóricos de

racionalidad-, como así también superarse una instancia meramente “textual” –pretender reproducir lo que una propuesta de política educativa supuestamente “dice”- para indagar la trama de relaciones e intencionalidades por los que esos textos se constituyen como tales, y las discusiones, tensiones y conflictos propios del campo pedagógico en los que se inserta –y con los que, en algunos casos dialoga y, en otros, disputa.

La perspectiva desarrollada por Palti en relación al giro lingüístico contiene fértiles y sugerentes señalamientos metodológicos respecto del desarrollo de una perspectiva hermenéutica e interpretativa sobre el mundo social –y, específicamente, del mundo escolar. En efecto, luego de pasado un primer “umbral crítico” al considerar el contexto de enunciación de un texto, se vuelve imprescindible detenerse en los múltiples modos de apropiación del mismo por parte de los sujetos. Para el caso de las políticas de regulación del trabajo de enseñar, este segundo “umbral crítico” supone la necesidad de considerar las condiciones de recepción de las mismas por parte de los sujetos docentes, cuestión central a indagar para aproximarnos a las posiciones que ellos construyen frente a la desigualdad social y educativa.

Historia, saber y poder en la escolarización: contribuciones de la historia cultural y el posestructuralismo para el análisis de la configuración de identidades docentes

Una serie de trabajos que han intentado problematizar las relaciones entre historia, saber y poder en la constitución de subjetividades recogieron los aportes del giro lingüístico antes mencionado y los pusieron en diálogo con algunas perspectivas enmarcadas en la historia cultural y el posestructuralismo en términos de sus contribuciones para el campo pedagógico. Los señalamientos teóricos de Popkewitz (2000) se enmarcaron en este movimiento al resaltar la necesidad de indagar tanto la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de la propuesta de regulación del trabajo docente, como así también los múltiples modos de apropiación de la misma por los maestros y profesores.

Para el autor mencionado, los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y

disposiciones de los sujetos y en el modo en que éstos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Este posicionamiento tiene una serie de consecuencias teóricas, epistemológicas y metodológicas. En primer lugar, supone que las prácticas, en tanto actividades desarrolladas en forma regular, se hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia. En este sentido, las prácticas no existen sin reglas, y no es posible hablar de reglas sin considerar las prácticas, en tanto el conocimiento de las primeras significa saber cómo proceder (Cherryholmes, 1998). Las prácticas sociales que los sujetos en aparente uso de su libertad desarrollan están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. En este marco, Popkewitz incorpora las conceptualizaciones de Foucault (2002) en relación a la noción de poder, referida a relaciones entre sujetos o grupos, basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales que complacen y recompensan a determinadas personas y sancionan negativamente a otras. Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos los produjeron¹⁶. En este marco, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran nuestras subjetividades al prefigurar cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia.

Además de la existencia de reglas que configuran las prácticas y promueven subjetividades y epistemologías, una segunda consecuencia relacionada con la anterior es la asunción de que el habla es acción y que, por lo tanto, no es posible distinguir entre prácticas discursivas –que supondrían solamente hablar- y no discursivas –que implicarían exclusivamente hacer. Cuando un sujeto afirma está haciendo algo, y su significado depende de las reglas y el contexto de enunciación. Lo que se realiza con una expresión es, entonces, algo material, y por ello no es posible distinguir

¹⁶ Siguiendo a Foucault (1980) nuestra intención es poner de manifiesto el conjunto de condiciones que rigen la aparición de determinados enunciados, su institucionalización y los lazos que se construyen entre ellos, en un momento histórico dado. No se tratará de reconstruir la realidad en su aparente totalidad ni se aspirará a dar cuenta de “todo” lo que “verdaderamente pasó” sino de dar cuenta de las condiciones de posibilidad para la constitución de ciertos discursos.

taxativamente entre discurso y práctica: el discurso es una clase particular de práctica y la práctica es, en buena medida, discursiva (Cherryholmes, 1998).

Por último, una tercera consecuencia está dada por los efectos de verdad de las regulaciones del trabajo de enseñar como discursos estrechamente relacionados con el saber y el poder (Popkewitz, 2000), entendiendo la verdad como aquello que puede y debe pensarse y que impacta en el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en la práctica (Foucault, 1978; Simola, Haikkinen y Silvonen, 2000). Esta concepción productiva del poder no descarta el cariz represivo que éste puede poseer –y que se expresaría en términos de prohibiciones, restricciones y operaciones que nos permiten distinguir entre gobernantes y gobernados–, pero rechaza una mirada dicotómica sobre el mundo y los sujetos para destacar la necesidad de estudiar la especificidad de los procesos de reforma en el marco de los efectos de un poder que, como red de relaciones, circula a través de prácticas institucionalizadas y de límites construidos por los individuos para sí mismos, definiendo categorías y concibiendo posibilidades de reacción.

Desde este punto de vista, ya no son los sujetos los que realizan afirmaciones, sino que las afirmaciones constituyen a los sujetos. Si la verdad es discursiva y los discursos se hallan históricamente situados, esta verdad está en estrecha relación con el poder, y cada disposición histórica del poder tiene sus propias verdades. Cada sociedad tiene su “régimen de verdad”, es decir, aquellos tipos de discurso, mecanismos y medios por los cuales enunciados particulares que se sancionan y hacen funcionar como verdaderos (Foucault, 2002). Ello requiere entonces abordar las técnicas, procedimientos y estatus de aquellos que están a cargo de esta función sancionadora, en tanto las regulaciones del trabajo de enseñar siempre involucran cuestiones de autorización cultural (Bhabha, 2002): los discursos de política educativa se articulan para configurar regímenes de verdad particulares, produciendo visibilidades e invisibilidades o ausencias (Santos, 2008), autorizando ciertos discursos y desautorizando otros:

“Los discursos dominantes en un período histórico y un lugar geográfico determinan lo que cuenta como verdad, como importante o relevante, aquello que se expresa y aquello otro que se deja sin decir. Los discursos se generan y se gobiernan por medio de reglas y de poder (...) Es posible que la relación de

una palabra con una definición o concepto sea arbitraria, como plantean los estructuralistas, pero estas configuraciones 'arbitrarias' son productos de la historia, la cultura, la política, la economía y el lenguaje" (Cherryholmes, 1998:56)

Esta perspectiva de análisis requiere atender al modo en que se produce y valida el saber, entendiendo por él a las formas en las cuales los sujetos docentes cobran sentido de sus experiencias sociales y se vinculan unos con otros. En este sentido, no resulta teórica y metodológicamente viable aspirar a analizar las supuestas "fallas" o "disfuncionalidades" de una determinada propuesta de política docente –lo que supondría la existencia de un velo detrás del cual se escondería una verdad fundamental o esencial (lo que esa iniciativa supuestamente "es" o "quiere hacer"). Ello advierte respecto de realizar meras descripciones de hechos, y de intentar medir qué tan bien se logran los objetivos declamados –dando por supuesto que ellos constituyen los fines de una política educativa.

En este marco, el posicionamiento que se desplegará en esta tesis se aleja de aquellas posturas que entienden a las políticas docentes como meras "respuestas" a situaciones de "crisis" que ellas vendrían a resolver. En estos casos suele asumirse que dichas políticas son actividades de principios que persiguen un fin último y trascendental incuestionable: promover la justicia, alcanzar la equidad, apuntalar la preparación para el trabajo, mejorar las condiciones de enseñanza, estimular la formación de una ciudadanía democrática, impulsar la igualdad, etcétera. Desde este punto de vista, al menos dos cuestiones aparecen dadas por sentado: que existe una crisis anterior a la política educativa a implementar y que es posible comprender la misma desde una definición única, necesaria y universal.

En los últimos años, un número de estudios sobre políticas de escolarización y de regulación del trabajo de enseñar han advertido respecto de los problemas de adherir a definiciones esencialistas para comprenderlas, desplegando otros posicionamientos teóricos y metodológicos para aproximarse a las mismas como problema de investigación. Desde una perspectiva posestructuralista, algunos de ellos han enfatizado la necesidad de no comprenderlas como meras actividades basadas en principios

trascendentes que conllevan la intención de alcanzar una finalidad última y esencial, sino de estudiarlas en su especificidad como despliegue de tecnologías orientados a la resolución de una determinada contingencia histórica (Hunter, 1998). Esta perspectiva echa por tierra la posibilidad de alcanzar una definición universal y transhistórica de las políticas de regulación del trabajo docente, marcando la necesidad de situar su análisis en el marco de coordenadas espaciales y temporales relativamente precisas. Resulta entonces necesario adoptar una distancia teórica y metodológica frente a cualquier intento de adherir acríticamente a grandes consensos respecto de lo aquellas políticas son o deberían ser, en tanto éstos probablemente empequeñezcan y oculten los conflictos y disputas que estos procesos acarrear.

En esta línea, trabajos como el de Cherryholmes (1998) señalan la importancia de alejarse de posiciones analíticas y estructurales que buscan explicar la realidad a través de miradas atravesadas por la racionalidad, la linealidad, el progreso y el control, sobre la base de metanarrativas y metadisursos que definen estos mismos aspectos. Por el contrario, un abordaje posestructural adopta una postura escéptica respecto de la posibilidad de tales definiciones con validez trascendente y los argumentos contruidos sobre ellas. En lugar de ello, enfatiza que las estructuras no se hallan tan aseguradas, estabilizadas y sólidas como pudiera parecer, en tanto cada término o elemento siempre define a otro y viceversa, en procesos de ida y vuelta en los que no resulta posible determinar claramente un principio o un final.

En este sentido, mientras que para el análisis estructural el conocimiento sobre las políticas de regulación del trabajo docente se apoyaría en significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional por encima del propio texto o discurso de reforma, para el análisis posestructural resulta central detenerse en la procedencia de dichos significados, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata entonces de analizar cómo se produce políticamente la verdad, cómo se constituyen los discursos relativos al trabajo de enseñar, cómo éstos configuran a las instituciones y cómo ellas los regulan (Foucault, 2002). Ello requerirá considerar los efectos de la historia y el poder sobre lo que los sujetos afirman, en el modo en que organizan las prácticas discursivas, y en cómo éstas –lejos de ser controladas por los sujetos- estructuran la experiencia subjetiva. En definitiva, el punto central consiste en dar cuenta de cómo esos discursos

llegaron a ser lo que son, en lugar de intentar explicarlos o decir lo que significan realmente. Dicho de otro modo: la tarea no es tanto develar un significado oculto detrás de una política educativa, como si detrás de ella se escondiera “la” verdad, sino poder producir aproximaciones que den cuenta de cómo ella fue posible en determinadas condiciones históricas y sociales, cómo sus postulados pudieron ser dichos, pensados y desplegados en un determinado momento y lugar y cómo, en dicha operación informada ideológicamente y configurada por el poder, se silenciaron, negaron y descartaron otras propuestas.

Para el abordaje de las políticas de regulación del trabajo docente en su especificidad y sin anclarlas en definiciones fundamentales o transhistóricas, una perspectiva fructífera es aquella que las analiza como *prácticas discursivas*. Este concepto trasciende el análisis meramente lingüístico y hace alusión al conjunto de reglas anónimas e históricas, desplegadas en un momento y espacio determinados, que definen y configuran las funciones y posibilidades de enunciación para un ámbito y momento social dado (Foucault, 2002; Cherryholmes, 1998). En el caso del problema de esta tesis, se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que puede ser dicho respecto del trabajo docente, la formulación de argumentos e hipótesis, y los razonamientos y propósitos que se esbozan. Estas reglas organizan y dan coherencia a los discursos, y su interiorización implica saber cómo proceder para quienes están implicados en ellas, rigiendo lo que se puede decir y lo que no, e identificando quiénes poseen autoridad para hablar y quiénes sólo deben limitarse a escuchar.

Nuestro interés se focalizará entonces en los efectos del poder en la producción de prácticas y disposiciones sociales en los sujetos docentes y en cómo los discursos sobre la escolarización fueron habilitantes y limitantes, de qué modo autorizaron ciertas prácticas y desautorizaron otras, qué márgenes de acción se habilitaron para los diversos actores escolares y qué sentidos construyeron en torno del trabajo de enseñar. El poder es ubicado entonces en estrecha relación con las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Se vuelve así una función de conocimiento en tanto limita y produce opciones y posibilidades que inciden en las formas mediante las que los sujetos comprenden e interpretan el mundo:

“Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él. El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales”
(Popkewitz, 2000:26)

La reforma y el poder se interconectan así con problemas de epistemología social, por lo que el análisis debe considerar no sólo las reglas y normas del conocimiento sobre el mundo que constituyen sujetos y objetos, sino también tornar visibles las reglas por las que determinados tipos de fenómenos y de relaciones sociales de la escolarización se constituyen en “objetos” de una política de regulación del trabajo docente, las condiciones de poder contenidas en esas construcciones y las continuidades y discontinuidades contenidas en su construcción. Esta idea supone indagar en las pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que configuran la práctica, cuyo poder radica en la invisibilidad. De allí que será central indagar sobre las “estructuras” subyacentes a las propuestas de política educativa, entendiendo éstas como las pautas, reglas invisibles o no reconocidas, principios de ordenamiento y conjuntos de relaciones que –en tanto resultantes de tensiones sociales complejas y de carácter contingente e histórico- constituyen ciertas regularidades y marcos en la vida social de los sujetos docentes que promueven determinadas prácticas y formas de comprender el mundo.

Es por ello que, siguiendo a Popkewitz (2000) un estudio sobre las regulaciones del trabajo de enseñar debe no sólo considerar las propuestas de reforma sino también las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y cómo se produce y se hace aceptable ese saber en tanto prácticas sociales que tienen lugar dentro de ámbitos institucionales. Éstos constituyen matrices de apropiación, traducción y resignificación de las políticas públicas (Birgin, 1999; Frigerio, 2002; Viñao, 2002) y son una dimensión relevante y fundamental para la indagación acerca de la construcción de las

mencionadas regulaciones. Por otra parte, y como antes hemos señalado, este abordaje supone la adopción de una perspectiva sobre regulación social que no se restringe a las funciones legislativas o coactivas del Estado ni –metodológicamente- al análisis de normativas o reglamentos, sino que se concentra en las reglas, normas y modelos de comunicación que estructuran ciertas posibilidades y filtran y descartan otras. En este sentido, esta perspectiva incorpora aportes centrales del giro lingüístico al enfatizar el modo en que el lenguaje posee un papel constitutivo en la formación de las regulaciones del trabajo de enseñar, en tanto no es sólo una expresión de los asuntos sociales sino también un aspecto del mecanismo mediante el que se produce y reproduce el mundo a través del conocimiento cotidiano de los sujetos:

“El discurso, las reglas y pautas de comunicación en las que se utiliza el lenguaje crea distinciones, diferencias y categorías que definen y crean el mundo. El enfoque lingüístico pasa de la consideración del significado de las personas a las reglas y normas de la vida social que configuran las prácticas de la vida cotidiana. Estas reglas no son fijas y no proporcionan verdad final alguna, sino que se modifican continuamente en relación con las cambiantes circunstancias” (Popkewtiz, 2000:37).

Siguiendo a Pineau (2002), las reformas escolares comparten la característica de ser procesos de sustitución y establecimiento de nuevos dispositivos de regulación, a partir de una determinada definición de “crisis” o “caducidad” de ciertos elementos del sistema escolar y de la elaboración de una cierta propuesta de superación de dicha situación. Como antes se señaló, esta propuesta participa y disputa con otras respecto de cómo debe concebirse la “crisis” que ellas se proponen “resolver” y cuál debe ser la salida a la misma. Son una arena de lucha por la hegemonía del campo pedagógico, en términos de una disputa por lograr que una propuesta sectorial sea aceptada por el conjunto de la sociedad. Este proceso siempre implica el triunfo de algunos y la derrota o subordinación de otros, y la constitución de lo que el autor mencionado denomina “pedagogías hegemónicas”. Ellas suponen una forma de ordenar y comprender la problemática educativa, a la vez que también implican una cierta epistemología en tanto definen como válido un determinado modo de construir los problemas, de establecerlos como tales ante una situación histórica de agotamiento de los dispositivos de regulación

y de delinear las posibles “soluciones”, frente a otras posibles y respecto de una determinada concepción de la situación escolar, que se aspira a mejorar, modificar, combatir, eliminar, desterrar, según el caso. Cada pedagogía hegemónica establece en cada período histórico los imaginarios pedagógicos, entendiéndose por ellos

“el ´orden superior` que toda sociedad instituye para su funcionamiento, cuya función es guiar las simbolizaciones y delimitar sus reglas, establecer las imágenes que articulan lo social y otorgarle una fantasía de coherencia y completitud (...) Presupone un modelo ´ideal` de sociedad a la cual aspira y desde la cual se rige y se evalúa, se interpela y se completa. Se ubica en un lugar superior a ´la realidad` desde el cual la ordena y la colma, marca los límites, diferencia lo correcto y lo incorrecto, lo posible de lo imposible, lo pensable de lo impensable, lo normal de lo anormal (....) Recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal en el que instalan su utopía”
(Pineau, 1997:20)

Las reformas educativas se producen como propuestas sectoriales que disputan por el establecimiento de nuevos dispositivos de regulación que puedan funcionar como articuladores de elementos heterogéneos y así posibilitar el funcionamiento de la regulación social (Pineau, 2002). A partir de estas consideraciones, resulta relevante examinar cómo prevalecen ciertas clases de discurso para organizar y disciplinar la percepción, las experiencias y las acciones de los sujetos docentes. Para ello, deben considerarse las distinciones, categorías y normas incluidas en las prácticas discursivas de las políticas de regulación del trabajo de enseñar, en tanto movilizan posibilidades acerca de qué es lo que debe creerse y qué debe buscarse para que los profesores construyan su práctica personal (Popkewitz y Pereyra, 1994). El lenguaje se vuelve así no sólo un mero instrumento de comunicación de pautas de la reforma sino principalmente como una tecnología de poder:

“Los múltiples discursos de la reforma (...) vinculan los cambios sociales con el conocimiento que la gente tiene del mundo, de una manera que les permite sentirse satisfechos con la sensación de que el proceso contribuirá, efectivamente, a alcanzar fines tanto personales como sociales. El lenguaje de la reforma contiene un sentido de ´hacer` y ´desear` que debe ser interiorizado

como una prescripción para la acción. Las reformas contienen prácticas discursivas que tienen el potencial para causar efectos a largo plazo, no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas” (Popkewitz y Pereyra, 1994:50)

En efecto, las redefiniciones de las categorías y distinciones de una pedagogía introducen nuevas pautas de regulación, en el marco de las cuales las distinciones lingüísticas organizan aquello de lo que se habla y cómo se espera que se produzca el discurso, al poner en movimiento ciertas formas de percibir los problemas, las soluciones y los modelos mediante los que habrán de juzgarse el progreso y el fracaso. En la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de lo que ha de hacerse tendrán lugar la constitución de los sujetos (Dussel y Caruso, 1995; Foucault, 2002)

Se trata entonces de desarrollar una aproximación a las políticas de regulación del trabajo de enseñar como intersección el saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas (Popkewitz, 2000). Ello requiere reintroducir la historia sin pretensiones cronológicas en las relaciones entre principios estructurados y estructuradores, de modo de poder analizar las relaciones sociales y comprender el poder con sus diversas cualidades dinámicas. El cambio deja así de ser una entidad monolítica o singular, abordable desde la linealidad, para ser estudiado desde las pautas plurales e inestables que sigue el desarrollo de la reforma escolar, considerando continuidades, rupturas y tensiones. En este sentido, resulta central considerar el modo en que la regulación social se halla contenida en las categorías de la política educativa y las distinciones que se utilizan para definir la práctica docente. Siguiendo a Foucault, se trata de indagar cómo el saber construye y define determinadas verdades, problemas y vías de resolución, y cómo las formas de conocimiento de la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo de enseñar, y su potencial para organizar y configurar la identidad individual.

La perspectiva que adopta esta tesis asume que las condiciones históricas para que surja un objeto de discurso, para que se pueda decir algo de él y se establezcan relaciones con otros objetos, tanto de semejanza como de diferencia, son contingentes y variables

(Foucault, 2002). Es decir, no puede hablarse en cualquier época de cualquier cosa y, en el caso de nuestro objeto de estudio, los discursos pedagógicos acerca del trabajo de enseñar no construirán los mismos problemas y las mismas estrategias para superarlos en diferentes condiciones históricas, políticas, sociales, económicas y culturales. Las relaciones discursivas no son ni internas ni exteriores al discurso, en tanto no establecen lazos de corte deductivo entre sus elementos ni tampoco límites impuestos de enunciación. Por el contrario, dichas relaciones se hallan en el límite del discurso, en tanto proporcionan a éste los objetos de los que puede hablar, determinando la serie de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de determinados objetos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos y explicarlos.

De este modo, los discursos no implican un mero entrecruzamiento de cosas y palabras, ni tampoco una superficie donde pueda distinguirse la “lengua” de la “realidad”, o un léxico de una experiencia. Los discursos no son conjuntos de signos –si bien están formados por ellos–, sino prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. En esta línea, a través del concepto de “formación discursiva” Foucault (2002) ha contribuido a dar cuenta del modo en que el discurso construye la realidad, reuniendo aquello heterogéneo que no estaba en aparentes condiciones de juntarse. Dicha categoría alude a un conjunto de reglas de formación, aparición y dispersión de objetos que operan como modalidades de enunciados y arquitecturas conceptuales. Estas reglas no tienen un autor identificable ni tampoco un principio definido:

“Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de producir discursos. Están incorporados en los procesos técnicos, las instituciones, las pautas de comportamiento general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y las mantienen”
(Cherryholmes, 1998:54)

Estas prácticas se dan en el contexto de formaciones discursivas que pueden ser entendidas como conjuntos de posiciones diferenciales que no expresan principio trascendente alguno, pero que puede ser significada como totalidad desde ciertos contextos de exterioridad (Laclau y Mouffe, 1985; Southwell, 2003, 2008b). En este contexto, se trata de poder encontrar regularidades en la dispersión de discursos

educativos y también de analizar el conjunto de condiciones que rigen en un momento dado y en una sociedad determinada, la aparición de los enunciados, su conservación, los lazos que se establecen entre ellos y la manera en que se los agrupa en conjuntos estatutarios (Foucault, 2002). Sobre esta idea de dispersión de discursos y de posiciones diferenciales que dan cuenta de la ausencia de una fijación trascendente y a priori han profundizado algunos desarrollos del posmarxismo basado en el análisis político del discurso, que exploraremos a continuación.

El Análisis Político del Discurso en el marco de las perspectivas posestructurales: contribuciones de la noción de discurso al análisis de las regulaciones del trabajo docente

De manera introductoria, podríamos señalar que el Análisis Político del Discurso (APD) desarrollado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe se despliega como una perspectiva “postmarxista”, que toma distancia de cualquier abordaje basado en el concepto de clase para explicar las identidades sociales y políticas, pero que a su vez rescata la necesidad de superar una noción petrificada de las relaciones sociales a partir de la centralidad de los antagonismos sociales (Laclau, 2006). Por ello, se trata de una mirada “post” pero también “marxista”, como Laclau y Mouffe (1985) señalaran en el prólogo de *Hegemonía y estrategia socialista*. El punto de origen del posmarxismo de la Escuela de Essex es precisamente el análisis del antagonismo en tanto relación no subordinada a situaciones definidas por concepciones objetivistas. En este marco, esta corriente enfatiza la necesidad de dejar de asumir que los lugares en las relaciones de producción son puntos privilegiados para la confrontación antagónica, en tanto en la actualidad los aspectos de una lucha anti-capitalista son múltiples y no pueden ser reducidos a la categoría de clase. Asimismo, se descarta la noción de ideología como falsa conciencia, en tanto ella supone la posibilidad esencial de una “verdadera” conciencia (Laclau, 2006).

En este contexto, el discurso se ha vuelto uno de los conceptos centrales del APD para dar cuenta de la configuración de las identidades sociales. Esta noción tiene sus raíces en el giro trascendental de la filosofía moderna que postuló que la posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo

significante que preexiste a lo factual (Laclau, 1993). Si las aproximaciones esencialistas son descartadas, la noción de discurso se torna una totalidad significativa y abierta que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico. De este modo, la distinción entre acción y estructura queda en una posición secundaria dentro de la categoría más amplia de totalidades significativas (Laclau y Mouffe, 1985; Buenfil Burgos, 2007). Esta concepción se acerca a la idea planteada por Wittgenstein de que los ‘juegos de lenguaje’ incluyen tanto al lenguaje como a las acciones en las que éste está tramado¹⁷.

Esta idea de discurso se aleja de las nociones triviales y negativas del término –que lo asocian a la demagogia o a los actos exclusivamente verbales y lingüísticos- para incluir en él conjuntos significativos tanto lingüísticos como extralingüísticos. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como “totalidad” significativa nunca totalmente fija, completa o suturada, está siempre expuesta a la acción de dislocación que produce la exterioridad. No se opone a la realidad en tanto ésta no es una materialidad extrasocial sino una construcción discursiva –lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible. Ello no supone la negación de la empiricidad de los objetos sino la posibilidad de identificar su existencia en términos discursivos y nunca al margen de una configuración significativa socialmente compartida (Buenfil Burgos, 2007).

En este marco, el concepto de discurso remite a la articulación-producción de sentidos (Dyrberg, 2008) y, como tal, produce un cierre parcial y precario que procura dominar la indeterminación de lo Social y constituir esa la sociedad como ordenación social. Esta tarea se enfrenta a una perpetua “imposibilidad de cierre”, lo cual implica que la sociedad como tal es imposible. En efecto, para el APD la sociedad no es una totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios –y en algún punto fallidos- de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio subyacente o como espacio

¹⁷ Sin embargo, como señala Laclau, “nuestro proyecto difiere del de Wittgenstein en que nosotros tratamos de explorar las implicancias ontológicas de las categorías lingüísticas –significante/significado; paradigma/sintagma, etc.- que cesan en ese sentido de ser categorías regionales de una lingüística concebida en un sentido limitado (Laclau, 2006:25).

suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1993; Southwell, 2000). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada.

Estas conceptualizaciones acarrearán consecuencias importantes para el análisis de las regulaciones del trabajo docente. En particular, profundizan una reformulación de la tradición crítica en pedagogía iniciada por aproximaciones culturales como las de Williams (2000) hacia mediados de la década del '70, cuando en su revisión del concepto de hegemonía y el planteo de la idea de cultura como “forma total de vida” señalaba la necesidad de superar aproximaciones trascendentes y apriorísticas de las subjetividades. El APD profundiza esta crítica –que los estudios culturales en educación habían dirigido particularmente al estructuralismo althusseriano- al plantear la inexistencia de un centro y la imposibilidad de una totalidad cerrada. En especial, eso incluye teórica y metodológicamente el señalamiento posestructural de no adherir a grandes consensos previos sobre lo que el trabajo docente es o debería ser, como si éste fuera una esencia a ser develada, exenta de contingencia, conflicto e historicidad (Hunter, 1998; Cherryholmes, 2003).

En este sentido, desde una perspectiva posfundacional como la de Laclau, la definición de lo social no implicará nunca una identidad estable, última y definitiva. Sin embargo, tampoco será pura contingencia. La totalidad discursiva será resultante de una articulación de significantes que no suponen una estructura permanente y necesaria pero que tampoco puede orientarse en cualquier sentido porque ningún significante está completamente vacío (Juárez Némer, 2007). Hay una cierta disposicionalidad (pero no una determinación) a vincularse con otros significantes que opera sobre las articulaciones posibles. Ellas serán siempre fijaciones temporales de la identidad que, al no presentar una correspondencia exacta con el objeto que intenta representar, promoverá que dicha representación sea siempre inadecuada.

En relación a los discursos pedagógicos, éstos contienen elementos provenientes de otras prácticas y disciplinas sociales, y éstas últimas tienen inscriptos elementos pedagógicos. (Puiggrós, 1994)¹⁸. Las relaciones que se establecen entre estos elementos y que articulan los dispositivos de regulación no son fijas y esenciales, sino que adquieren especificidades en cada situación. Como señala Gómez Sollano (1994), lo pedagógico, como campo de sobredeterminación, tiene múltiples condiciones de producción que deben ser abordadas en tanto sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción. De acuerdo con Pineau (2002), ello advierte respecto de adherir a posturas reduccionistas que se limitan a nombrar o etiquetar una determinada pedagogía (como por ejemplo “pedagogía espiritualista”, “pedagogía tecnicista”, etc.) y a la necesidad de analizar las traducciones pedagógicas y las diversas posibilidades de articulación que viabilizan los dispositivos de regulación –lo cual implica que debemos referirnos a pedagogías que toman elementos de otros discursos (como del espiritualismo, del tecnicismo, etc.), abordando en cada caso concreto las condiciones de esas traducciones y articulaciones.

Esta noción de discurso y de constitución de lo social está íntimamente vinculada a la distinción entre lo político y la política. Cabe recordar que el momento de “lo político” es el de lo instituyente (Lefort, 1990; Marchart, 2008) y nos remite a una dimensión ontológica: cómo se conforman los órdenes sociales, y en qué sentido dicha conformación supone un acto político. Esto último implica una primacía de lo político por sobre lo social. Por su parte, “la política” tiene que ver con la administración del orden social. En este sentido, supone un acto de ordenación –y también de desorden como manifestación de desacuerdo- que es un acto discursivo y entonces un terreno dominado por la infinitud o la heterogeneidad. Debe resaltarse que siempre hay un cierto exceso en el campo de la discursividad y un orden está siempre dándose y nunca estabilizado por completo. Posee límites difusos y por fuera de ellos una infinitud que lo excede (Castoriadis, 1975) en tanto exceso de sentido (Laclau y Mouffe, 1985). Desde

¹⁸ Por ello, y tal como solía apuntar Gramsci, se vuelve posible realizar una lectura pedagógica de procesos políticos, como así también una lectura política de procesos pedagógicos.

el punto de vista lacaniano, este último retorna como aquello reprimido, como “lo real” que se resiste a la simbolización (Stavrakakis, 2007). Se distingue así entre “lo Social”, instancia indefinida (que incluye las prácticas y relaciones sociales tendencialmente infinitas) y que opera como condición de posibilidad (y de imposibilidad) de la institución de “la sociedad”, y esta última noción, que remite al orden social que es instituido por la performatividad de lo político (Laclau, 2000).

Esta postura implica una recuperación de la dimensión de lo político en una clave distinta a la de aquellas perspectivas que enfatizaban una primacía del acuerdo¹⁹ o del consenso (que asumen que la plenitud social es posible), en pos de erradicar la dimensión conflictiva de lo político (Retamozo, 2009). En este proceso tuvo que ver el viraje de la ciencia política al traducir los problemas clásicos de su campo a la administración del conflicto (expresado, por ejemplo, en el énfasis en el cuidado de las instituciones y de la llamada “governabilidad”). Desde otro punto de vista, es posible postular que el conflicto no se opone sino que es condición de posibilidad del orden y que, como tal, es inerradicable (Mouffe, 2007). En este marco, se trata de recuperar la dimensión de lo político sin por ello caer en una guerra de todos contra todos.

Asumiendo que lo político tiene que ver con lo instituyente y que la política tiene que ver con la administración de lo instituido (Retamozo, 2009), quizás sea posible plantear que el trabajo docente se ubica en la trama que se teje entre ambos momentos. En efecto, dicho trabajo remite tanto a la conformación de lo social como ámbito de disputa y como construcción hegemónica al interior de la cual se producen desigualdades y diferencias –y lugares dominantes y subalternos- como también a la administración del orden social, la difusión de la ideología de los grupos en el poder y de las premisas definidas estatalmente que –al menos en nuestro país- constituyen importantes regulaciones del trabajo de enseñar que los docentes cotidianamente reformulan, refuerzan, resisten, modifican y disputan.

¹⁹ Un ejemplo de ello lo constituye la perspectiva de Habermas, que abogaba por el procesamiento de los conflictos a través de instancias racionales cuasi trascendentales.

El trabajo docente en el marco de las disputas por la hegemonía

En esta sociedad “imposible” postulada por el APD existen significantes flotantes en torno de los cuales se libran luchas por fijar parcialmente ciertos significantes a determinadas significaciones. Estas disputas componen la hegemonía, que resulta un proceso siempre activo y que requiere renovarse permanentemente, en tanto las configuraciones discursivas son contingentes e inestables. Conceptualmente, la hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación, la cual implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe, 1985). La hegemonía como una práctica discursiva no queda reducida a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino que las operaciones involucradas en una práctica hegemónica están enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (Buenfil Burgos, 2007). En este marco, todo acto social se torna un acto de producción de sentido.

El discurso es entonces aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos, lejos de ser natural, resulta establecida y modificada como consecuencia de ella. Para el caso de esta tesis, se abre la tarea –no prevista inicialmente y establecida a partir de estas conceptualizaciones- de especificar cuáles son los elementos que entran en la relación articuladora en las disputas en torno del significante “trabajo docente” e “igualdad/desigualdad educativa” que libran las definiciones de política educativa y las prácticas de recepción de las mismas por parte de los sujetos. Ello resulta posible en tanto la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última –en este caso, el cierre definitivo del significado en torno de las nociones mencionadas. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible. El discurso es aquí el intento por dominar el campo de la discursividad y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes. Las prácticas discursivas son productivas en tanto producen la semántica específica de las palabras en uso y las relacionan con objetos y estrategias de actuar y pensar sobre cosas y personas. El

discurso produce una percepción y una representación de la realidad social que forma parte de las estrategias hegemónicas del establecimiento de interpretaciones dominantes sobre dicha realidad (Bührmann y otros, 2007).

Esta perspectiva sobre la hegemonía habilita a considerar el modo en que una política de regulación del trabajo de enseñar se vuelve posible y las disputas entre diversas propuestas de política educativa en torno a cuál debe ser la articulación discursiva que ha de imponerse. Cada iniciativa de regulación del trabajo docente despliega una serie de elementos y una determinada articulación entre los mismos respecto de los sentidos que ella se da a sí misma y que ella pretende asignar a la tarea de enseñar. Esa posibilidad de articulación es posible porque la fijación de elementos nunca es completa, y porque una formación discursiva nunca es una totalidad suturada. La posibilidad de la contingencia y de la disputa está siempre abierta y constituye un punto de análisis central para toda perspectiva de análisis pedagógico que se pregunte por lo político y que asuma el carácter constitutivo de las articulaciones hegemónicas que produce. (Mouffe, 2007).

En este marco, es posible pensar a las políticas públicas en educación como articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado. Toda política, desde el punto de vista de la discursividad, es un instrumento de regulación y un modelo de referencialidad de lo social, y por ello también un intento de articulación temporal de un sistema de significación, flojamente estructurado, con fisuras, y que permitirá la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional, lo que vuelve imposible pensarla como representación total y última (Juárez Némer, 2007). Entonces, puede considerarse a la política educativa como una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto (en este caso el trabajo docente en los procesos de escolarización) permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes.

En el contexto de las conceptualizaciones del APD, la categoría significativa alude a ciertos términos que son objeto de una fuerte lucha ideológica en la sociedad y que por ello se constituyen en significantes tendencialmente vacíos –aunque nunca del todo– dado que, en virtud de la pluralidad de conflictos en torno de ellos, nunca terminan de

ser fijados a una articulación discursiva única y última (Laclau y Mouffe, 1985). Ese rasgo de vacuidad es el que vuelve a esos significantes pasibles de ser articulados a distintas significaciones y, por ello, un potente espacio de disputa, dando cuenta de su influencia social y política. La vacuidad es el resultado de luchas por dominar el campo de la discursividad a través de significantes que buscan absorber una totalidad que los excede. En este marco cobran especial importancia los llamados “puntos nodales” o “significantes maestros”. De acuerdo con Žižek (2003), el punto nodal –término que toma del análisis lacaniano- es un nudo de sentidos en donde se condensa la riqueza del campo de sentidos y en el que queda representada la agencia del significante dentro del terreno del significado. Los puntos nodales asumen el papel de significantes maestros capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados.

Como puede observarse, la disputa por la hegemonía está estrechamente vinculada a la producción de imaginarios y de significantes vacíos. En el caso del problema de nuestra tesis, podemos señalar, siguiendo a Retamozo (2009), que en la política moderna el significante “igualdad” tiene un peso indudable pero no un contenido unívoco. Su peso en el imaginario de la modernidad –y en particular en el de la escolarización moderna- y su polisemia lo tornan un espacio denso de conflictos por anclar sentidos. En este marco es que analizaré, en el capítulo 3, una serie de disputas que se libran en torno de dicho significante para fijarlo parcialmente a ciertas significaciones en los procesos de regulación del trabajo de enseñar.

De identidades discursivas e identificaciones como procesos de sutura

Para el APD la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales, por lo que éstas siempre van a ser identidades discursivas de carácter abierto y contingente, como todo ámbito de la experiencia y de las relaciones y procesos de subjetivación. Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, y no pueden dejar de estar *en* el discurso, si bien no se encuentran libremente flotantes (Restrepo, 2007). Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos.

Por otra parte, las identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego prácticas de asignación y de identificación. En este sentido, toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los cuales se le atribuye se reconozcan en ella aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada. En ocasiones, las identidades también son espacios de resistencia, y ellos pueden devenir de alteridades asignadas por identidades dominantes o hegemónicas. En todo caso, las identidades “hacen sentido” (múltiples, plurales, paradójicos) no sólo para quienes las asumen sino también para quienes son excluidos (Restrepo, 2007).

Desde aproximaciones culturalistas como las de Stuart Hall (2003), la fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos y prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser “dichos” o “nombrados”. En este sentido, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso. Se trata de una articulación –y de una correspondencia no necesaria- en tanto la sutura del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que éste sea convocado por el discurso a través de una operación de interpelación, sino también que resulte investido en esa posición (Hall, 2003).

Este planteo amplía las consecuencias antes señaladas para el análisis de las regulaciones del trabajo de enseñar y de las identidades docentes. En particular, porque afirma la imposibilidad última de la política de ordenar plenamente el campo y posicionarse como modelo de identificación última del sujeto docente (Juárez Némer, 2007). En este sentido, y siguiendo el planteo de Stuart Hall (2003), resulta importante considerar, más que a la identidad como categoría esencial, a los procesos de identificación como construcciones inacabadas. Tal como postulara Žižek (2003) incorporando aportes del psicoanálisis lacaniano, el sujeto es siempre un sujeto en falta, tendencialmente vacío, una superficie de inscripción que asume diferentes posiciones de sujeto como posibilidad para evitar la experiencia traumática de la imposibilidad estructural, pero que no puede reconocerse en los modelos de referencialidad que intentan interpelarlo.

En este sentido, debe también señalarse la importancia de descartar la idea de que los destinatarios de una política educativa específica la reciben tal cual fue diseñada y se identifican plenamente con ella. Junto con la interpelación que dicha política produce y con los procesos que hacen de los profesores sujetos pasibles de ser nombrados y convocados, la construcción de la identidad docente también se inscribe en el devenir histórico de la construcción del trabajo de enseñar

“Precisamente porque las identidades están construidas dentro, no fuera del discurso, necesitamos entenderlas como generadas en escenarios históricos e institucionales específicos, dentro de formaciones y prácticas discursivas específicas, por estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003:232).

En tanto construcciones históricas, las identidades procesan, condensan y recrean imaginarios colectivos (Restrepo, 2007), y están siempre atravesando transformaciones de diversa índole en cuanto a su ritmo y alcance. Ello implica la articulación de diferentes temporalidades –del capitalismo, de las organizaciones e instituciones, de los sujetos- que impactan en la configuración de subjetividades docentes. Éstas se ven atravesadas por tradiciones y reformas pasadas que, también siguiendo temporalidades diversas, impactan en las culturas escolares (Rockwell, 2009). En este marco, los sujetos docentes pueden ser considerados una articulación entre pasado, presente y futuro, lo cual supone que son condensadores de historicidad. En especial, ello implica considerar la apropiación de la historia a partir de la construcción de la memoria.

En particular, la historicidad del orden y de los sujetos opera como arena constitutiva de las identidades, como así también los complejos modos de construir la memoria colectiva. Es por ello que resulta clave para esta tesis examinar el modo en que el trabajo de enseñar ha sido construido histórica y socialmente y la medida en que esta matriz impacta en las posiciones que construyen los docentes. En este sentido, al analizar la toma de decisiones por parte de los sujetos, y alejándose de posturas que abrevan en el “decisionismo”, Laclau (2003) enfatiza que al hacerlo ellos son escenario de prácticas sedimentadas que organizan un marco normativo que opera como una limitación sobre el horizonte de opciones.

Asimismo, y como afirma Landesmann Segall (2007), se requiere una postura antiesencialista de la identidad, que cuestione aquellas nociones fundamentadas en creencias en sustancias e inmutables a partir de la postulación de lo social como un espacio discursivo. Como señala Arfuch, la identidad resulta “una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad y la contingencia y una posicionalidad relacional temporariamente fijada en el juego de las diferencias (2002:21). En este marco, las relaciones sociales son relaciones de significación en las que se producen disputas por los campos de significado. Las políticas de regulación del trabajo docente podrían entonces ser entendidas como *procesos sociales de significación*, en las que se intenta fijar de modos diversos a la docencia como posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Southwell, 2007a), y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación y el trabajo de maestros y profesores. En tanto intervenciones discursivas, dichas políticas tienen un carácter eminentemente político, conflictivo y asociado a las luchas por la hegemonía en términos de lograr una fijación – siempre precaria- de significados ligados a la docencia.

En consecuencia, se trata de desarrollar aproximaciones al análisis de los mecanismos mediante los cuales los sujetos se identifican o no con las posiciones a las cuales se los convocan, que también indiquen cómo producen y prefiguran esas posiciones, por qué nunca lo hacen completamente y cómo desarrollan procesos de lucha, resistencia, negociación y reformulación de las reglas normativas o reguladoras con las que se enfrentan (Hall, 2003). Como señala Butler a partir de la teoría performativa del lenguaje, se trata de mirar la performatividad no como un acto por medio del cual el sujeto da origen a lo que nombra, sino más bien como el poder reiterativo del discurso de producir los fenómenos que regula y constriñe (Butler, 2003). De este modo, los sujetos no son anteriores a las identidades, sino que ellas los constituyen a partir de su potencialidad performativa, lo cual no significa que el proceso de construcción subjetiva está absolutamente determinado y carente de agencia, sino que ella es posible a partir del status de práctica significativa, polifónica e inestable de las identidades.

Para Laclau, este carácter abierto de la noción de identidad está en estrecha asociación con la idea de antagonismo. Esta última no supone relaciones objetivas sino un tipo de

relación que expresa los límites en la constitución de cualquier objetividad. En efecto, el oponente a cada una de las dos fuerzas antagónicas no es una presencia que completa la plenitud de la propia identidad, sino que representa aquello que hace imposible alcanzar semejante plenitud (Laclau, 2006). Por lo tanto, el momento del conflicto indica la imposibilidad de la sociedad de alcanzar una objetividad plena, y es por ello que los antagonismos tienen carácter constitutivo: la presencia del otro antagónico me previene de ser enteramente yo mismo. El fracaso inherente a la representabilidad se muestra representable sólo a través de la imposibilidad de su adecuada representación.

Por su parte, Hall (2003) sostiene que para aproximarse a la cuestión de la identidad resulta necesaria no tanto una teoría del sujeto cognoscente sino una teoría de la práctica discursiva, que dé cuenta del proceso de sujeción a las prácticas discursivas y la política de exclusión que él implica. Para ello, el autor señala la importancia del concepto de identificación como una construcción siempre en proceso y sujeta al juego de la diferencia. En este sentido, la noción de identidad no alude a un yo estable y esencial sino que

“El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos (...) tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser” (Hall, 2003:18)

Desde esta perspectiva las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, por lo que debe considerarse el modo en que son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, y en el juego de modalidades específicas de poder. En este marco, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que expresión de una unidad omniabarcativa y universal. Las identidades se construyen a través de la diferencia y no al margen de ella, en la relación con aquello que le falta o que Laclau (1990) denominaba su “afuera constitutivo”. Las identidades son relacionales en el sentido de que se producen a través de la diferencia, del establecimiento de un nosotros con respecto a otros. Como algunos estudios han

señalado (Laclau, 1996; Dussel, 2004; Restrepo, 2007) identidad y alteridad son dos caras de la misma moneda y deben pensarse como mutuamente constitutivos, en el marco de procesos siempre abiertos y contingentes de identificación:

“Mediante los procesos identificatorios los sujetos se apropian de determinados referentes simbólicos e imaginarios y contribuyen, de este modo, a la institucionalización de los nuevos significantes que circulan en el campo o el establecimiento. Los puntos de sutura, fijaciones temporarias de las identificaciones contribuyen a la construcción de los mundos instituidos y al mismo tiempo a la configuración de las identidades de los sujetos. La precariedad de los puntos de sutura permite la posible ruptura de los órdenes instituidos y una nueva eventual apertura a movimientos instituyentes cuando nuevos significantes ocupan el lugar de los antiguos” (Landesmann Segall, 2007:146).

En este sentido, parece fundamental incluir en esta tesis un análisis de la relación entre la configuración de las identidades docentes y las definiciones provisionarias y contingentes de igualdad y desigualdad educativa. En efecto, si el trabajo docente no puede reducirse a una concepción a priori de lo que es o debería ser, la igualdad en la escolarización no puede limitarse a una noción esencialista y trascendental carente de historicidad y conflicto. Por el contrario, el modo en que se ha ido redefiniendo el trabajo docente y su regulación están en estrecha relación con las sucesivas reformulaciones de los sentidos de la igualdad educativa –en tanto la idea de igualdad no está suturada.

Como agudamente enfatiza Hall (2003) la unidad proclamada por las identidades se construyen dentro del juego del poder y la exclusión y, lejos de ser el resultado de una totalidad natural e inevitable, son consecuencia del proceso sobredeterminado de cierre. Siguiendo a Laclau, todo cierre de identidad requiere del establecimiento de límites, y ello a su vez implica suponer qué hay más allá. Y como el sistema es el sistema de todas las diferencias, aquello que está más allá del límite sólo puede ser de la naturaleza de una exclusión:

“La perspectiva que sostenemos afirma el carácter constitutivo y primordial de la negatividad. Todo orden social, en consecuencia, sólo puede afirmarse en la medida en que reprime un ‘exterior constitutivo’ que lo niega –lo que equivale a decir que el orden social nunca logra constituirse a sí mismo como orden objetivo. Es en tal sentido que hemos afirmado el carácter revelatorio del antagonismo: lo que en él se muestra es la imposibilidad en la última instancia de la objetividad social” (Laclau, 2000:190)

Esta idea de antagonismo tiene, de acuerdo a Žižek (2003), una doble acepción: como conflicto (entre ellos y nosotros) y como lugar que impide la conformación del nosotros y que supone la imposibilidad de que una identidad se constituya plenamente. Esta imposibilidad habilitada por los procesos de exclusión es la que hace posible el sistema de diferencias como totalidad, pero también hace que ellas, además de ser diferenciales, sean mutuamente equivalenciales. Esta tensión se torna inevitable en tanto la totalidad sistémica constituye un objeto que resulta imposible y al mismo tiempo necesario. Ese objeto imposible tendría que ser representado, pero esta representación tendría que ser siempre distorsionada y figurativa. En consecuencia, tendremos diferencias particulares, una de las cuales, sin dejar de ser particular, tendrá que encarnar esa totalidad imposible –el universal- a través de una operación hegemónica. Ello supondrá, en sentido lacaniano, la construcción de un significante maestro. Esa cadena de equivalencias es, por otro lado, esencialmente inestable dado que ningún significante vacío puede controlar sus eslabones. Dicho significante no es un concepto –y no establece una relación de subsunción conceptual con las instancias que reagrupa- sino un nombre –en tanto la unidad del objeto es sólo el efecto retroactivo de nombrarlo (Laclau, 2006).

Asimismo, las identidades no sólo se refieren a la diferencia, sino también a la desigualdad y a la dominación. Las prácticas de marcación que establecen una distinción entre identidades y alteridades a menudo se ligan con la conservación o confrontación de jerarquías económicas, sociales y políticas concretas (Restrepo, 2007). En este sentido, las desigualdades en el acceso a ciertos recursos y las disputas en torno a la dominación implican el establecimiento de ciertas diferencias y el borramiento de otras. Como señala Hall (2003), las identidades emergen en el juego de modalidades

específicas de poder y son un efecto de la marcación de la diferencia y la exclusión en lugar de ser expresión de una unidad idéntica y esencial.

Las identidades son también múltiples y atravesadas por una amalgama de dimensiones. En este sentido, en un individuo se encarnan diversas identidades, relativas a la nacionalidad, el género, la generación, el trabajo, la raza, la etnia, las relaciones con otras culturas. Dichas identidades deben ser entendidas en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos que las cruzan. En consecuencia, y para el caso de nuestra investigación, no es posible postular un status de estabilidad u homogeneidad para las identidades docentes, sino que ellas son siempre complejas, plurales y se activan dependiendo de la escala o el espacio en el que se despliegan (Restrepo, 2007).

Acerca de las posiciones de sujeto: polisemia e incompletud de las identidades discursivas

Lo señalado hasta aquí muestra la relevancia de atender a la idea de posiciones de sujeto (íntimamente relacionada con la constitución de las identidades y los procesos de identificación²⁰), entendiendo a éstas como una producción de lo político a partir del orden social (Retamozo, 2009). Desde el marco conceptual del APD, toda posición de sujeto es entonces una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. En consecuencia, la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de “posiciones de sujeto”, ni a través de la unificación absolutista en torno a un “sujeto trascendental” (Laclau y Mouffe, 1985). La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Esta falta de sutura y la

²⁰ En relación a la noción de posiciones de sujeto desarrollada a mediados de los 80, Laclau afirmaría más tarde que además de atender a ellas, dentro de la estructura también está el sujeto como un intento de llenar brechas estructurales, y que por ello había procesos de identificación y no simplemente identidades (Laclau, 2003).

imposibilidad de una total dispersión de posiciones de sujeto es la que hace posible la articulación hegemónica. Para el caso de esta tesis, ello también advierte epistemológica y teóricamente respecto de afirmaciones que anclen en esencialismos o principios trascendentes que remiten a entidades armónicas y exentas de conflictos: una determinada política de regulación del trabajo de enseñar no es algo que “el Estado”, “el ministerio”, “el gobierno” les “hace” a los docentes, sino que es el resultado de negociaciones, disputas y luchas en las que es posible identificar quiénes vencen y quiénes son vencidos (Pineau, 2002) y en donde las identidades no se encuentran suturadas sino atravesadas por el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable que poseen (Southwell, 2000). En este sentido, es el discurso el que constituye las posiciones de sujeto y no es el individuo el que origina el discurso (Buenfil Burgos, 2007)²¹.

Como puede observarse, desde esta perspectiva las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario, en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone bajo seria cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Esta reconceptualización de la idea de sujeto que desarrolla la perspectiva posmarxista de Laclau constituye un aporte de suma relevancia para la construcción de una mirada acerca de las posiciones que construyen los docentes frente a la desigualdad educativa. En *Emancipación y diferencia* Laclau (1996) recoge y extiende una premisa que habían comenzado a esbozar los estudios culturales de manera incipiente: la imposibilidad de seguir refiriendo a un centro trascendental para dar cuenta de las subjetividades. Con la idea de “muerte del sujeto” Laclau enfatiza la multiplicidad de identidades que emergieron en el mundo post caída del muro de Berlín y la necesidad de hablar de “posiciones de sujeto” en tanto una subjetividad que no puede reducirse a una localización específica en el seno de una totalidad –algo sí novedoso en relación al aporte que habían hecho trabajos como los de Raymond Williams (2000). Para Laclau, la idea de “posiciones de sujeto” se vuelve posible en

²¹ Del mismo modo, y siguiendo a la autora, no hay una oposición entre pensamiento y discurso sino que –contrariamente a lo que algunas tradiciones han sostenido- el segundo es condición de posibilidad del primero.

tanto las conciencias no son absolutas y las subjetividades devienen de algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado.

La teoría del sujeto desarrollada por Laclau descarta de plano la posibilidad de plantear la existencia de agentes privilegiados del cambio histórico (como la clase obrera, en el caso de las lecturas tradicionales del marxismo) y afirma la inviabilidad teórica y metodológica de fijar y “suturar” las subjetividades a priori en función de su condición de clase, como sostenía el estructuralismo althusseriano. No habría entonces una “clase universal” ni tampoco definiciones trascendentales de sujeto sino que –por el contrario– lo que tiene lugar en nuestras sociedades son definiciones parciales, contingentes y precarias de lo universal –definiciones que se alcanzan a través de operaciones hegemónicas que, como décadas atrás apuntarían los estudios culturales, deben reforzarse y recrearse cotidianamente– que son resultantes de prácticas políticas articulatorias y no anteriores a ellas. En este marco, las identidades de los sujetos se constituyen como diferenciales, penetradas por esa falta constitutiva de lo universal y atravesadas por un fracaso parcial en el momento de su configuración. Las identidades nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisionarias que se establezcan con otras. A partir de aquí y del carácter fragmentado de las identidades es que es posible hablar de “posiciones de sujeto”.

Como puede observarse, esta concepción del sujeto es también consecuencia de la idea de que todas las identidades tienen carácter diferencial: a partir de allí, el sujeto ya no podía ser más concebido como el origen del significado sino como una localización particular más dentro de una totalidad significativa (Laclau, 1993). Al ponerse en cuestión la noción de totalidad cerrada, queda habilitada la posibilidad de la lógica de subversión de las identidades discursivas. Žižek (2003) llevaría la teoría de sujeto más cercanamente al psicoanálisis lacaniano²² al plantear que el sujeto es el lugar de una falta, un lugar vacío que varios intentos de identificación tratan de llenar.

²² La imposibilidad de fijar el significado y de deslizamiento permanente del mismo bajo el significante ya había sido planteada por la corriente psicoanalítica desarrollada por Jacques Lacan.

Esta noción de posiciones de sujeto habilita, para el caso de esta tesis, a pensar en el modo en que se configuran identidades docentes en torno a situaciones de desigualdad social y educativa a las que los maestros y profesores consideran que se enfrentan cotidianamente. De allí es que resulta posible postular como eje de este trabajo las posiciones docentes –en tanto posiciones de sujeto- que los maestros y profesores construyen –relacional contradictoria y contingentemente- frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Ello implica asumir que dichas posiciones no están cerradas sino que articulan provisoriamente una serie de elementos, a través de operaciones que pueden ser explicadas tanto por la historicidad de la construcción del trabajo docente como por las disputas hegemónicas en torno de ciertas significaciones acerca de la tarea de enseñar. Sobre ello me detendré a continuación.

A modo de cierre: Acerca de la categoría de posición docente y la tesis a sostener en este trabajo

A lo largo de este capítulo he examinado una serie de posibilidades habilitadas por los abordajes posfundacionales para el análisis de las regulaciones del trabajo docente, y el modo en que ellas se nutren de y profundizan algunas desestabilizaciones sobre la tradición crítica en educación y pedagogía que habían desarrollado los estudios culturales y los movimientos en torno del giro cultural y el giro lingüístico. Asimismo, he enfatizado la importancia de desplazar el centro del análisis de las definiciones estatales de política educativa –en tanto ellas no son el reflejo del mundo escolar, sino que participan en su construcción- hacia el modo en que los docentes reformulan, se apropian, refuerzan o disputan dichas iniciativas –en el marco de procesos más amplios de lucha hegemónica-, como aspecto fundamental de la regulación del trabajo docente, desarrollando diversas posiciones de sujeto.

A partir de estos movimientos conceptuales y metodológicos, y como producto de la investigación que se presenta en los capítulos 4 y 5, la tesis que sostendré en este trabajo es que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones

específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas, coloniales y normalizadores.

Estos desarrollos en torno de la construcción de una posición docente se apoyan y se inscriben en una línea de trabajo que en los últimos años ha venido desarrollando Myriam Southwell en relación a este problema²³, focalizando en una serie de preocupaciones y conceptualizaciones que recorreré en esta tesis. La categoría de *posición docente* se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar que vienen siendo abordadas en el marco de la mencionada línea de trabajo y que enumeraré a continuación.

Por un lado, la noción de *posición docente* se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización (Southwell, 2009). Por enseñanza entiendo aquí el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2006). Por otro lado, supone una relación con los Otros²⁴ expresada

²³ En el marco de esta línea se produjeron una serie de publicaciones en las que se realizan sustantivas contribuciones para el abordaje de la construcción de posiciones docentes como problema de investigación. Véase al respecto Southwell (2006, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2012).

²⁴ Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los Otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados extensamente por la bibliografía especializada, como el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión “de Estado” –y los múltiples vínculos sostenidos con este último–, las diferentes significaciones en torno de la “vocación” y el modo en que se tornó posible de ser pensada como un trabajo (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Diker y Terigi, 1997; Feldfeber, 1990; Morgade, 1992; Pineau, 1997; Southwell, 2006; Suárez, 1995).

en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones²⁵ –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores- que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

En este marco, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “Otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada sino que implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio²⁶; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada. En esta misma línea, y desde la perspectiva teórica y metodológica aquí desarrollada, resulta importante enfatizar la necesidad de ir más allá de aquellas aproximaciones que reducen aquel análisis a los problemas específicos de la condición laboral de los profesores, o bien a los conflictos sindicales en torno de ella, para poder dar cuenta de las mencionadas dimensiones.

²⁵ Algunos trabajos recientes han señalado la conveniencia de la noción de “oficio” para aproximarse a estos problemas (Alliaud y Antelo, 2009) destacando ella resulta más adecuada para dar cuenta de la tarea de enseñar que la de trabajo, profesión o vocación, en tanto sería más pertinente para dar cuenta de su especificidad. En este sentido, la noción de oficio se asocia con el saber hacer o producir algo en particular, a la vez que porta distintos significados relativos a ocupación, cargo y profesión, aglutinándolos y evitando la necesidad de recurrir a alguno de estos componentes para aludir a la enseñanza.

²⁶ Véase, a este respecto, los trabajos de Alliaud y Antelo (2005) y Southwell (2009).

La idea de posición como relación también supone la construcción histórica²⁷ y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía. Es por ello que tampoco he partido de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar “desigualdad social y educativa”²⁸ para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones. Para esta tesis es fundamental poder desarrollar comprensiones acerca de cómo los maestros, en tanto sujetos sociales, desarrollan reflexiones, acciones y discusiones acerca de su papel frente a situaciones de desigualdad social y educativa en las iniciativas pedagógicas cotidianas que emprenden, en las que la dimensión institucional y las habilitaciones de los directores y directoras de escuela juega un papel fundamental.

La noción ampliada de trabajo docente que esbozamos aquí implica considerar también las dimensiones éticas y políticas de dicho trabajo como parte de él, y el modo en que éste es parte de la trama de disputas políticas por dominar la discursividad de lo social-escolar, que aquí analizaremos particularmente focalizando nuestra mirada en las luchas en torno del significante igualdad educativa. Asimismo, requiere aproximarse a la cuestión de cómo se construyen las identidades docentes en tanto subjetividades no suturadas que se establecen diferencialmente respecto de otras identidades –como la de alumno. La constitución siempre precaria y amenazada de la identidad de los sujetos docentes abre el espacio teórico para abordar las equivalencias y diferencias que están

²⁷ Es por ello que, en la segunda parte de esta tesis, el capítulo 3 se dedicará a analizar la construcción histórica de los vínculos entre escolarización, trabajo docente y desigualdad.

²⁸ Como se verá en el capítulo 4, sólo he tomado una decisión en términos de seleccionar, para el trabajo de campo, escuelas que han desarrollado iniciativas específicas en el trabajo con sectores que viven en condiciones de pobreza.

en la base de dicha constitución y, en definitiva, la pluralidad de posiciones de sujeto (y ya no una unívoca posición como reflejo del lugar ocupado en las relaciones sociales de producción) que los enseñantes pueden asumir frente a situaciones específicas –como la desigualdad social y educativa. Además, las aproximaciones posestructurales que hemos desarrollado suponen incorporar la dimensión histórica de la construcción de dicha profesión, no para reflejar una linealidad evolutiva a la que podría incorporarse el problema de esta tesis sino, por el contrario, para examinar los efectos de la historia y del poder en la construcción de subjetividades docentes.

Los aportes de los estudios culturales en torno de las identidades discursivas e identificaciones proporcionaron pistas teóricas y metodológicas que resultan advertencias a la hora de estudiar la configuración de posiciones docentes como posiciones de sujeto. La precariedad, la contingencia y el carácter contradictorio de las identidades suponen señalamientos que nos alejan de toda posición esencialista y trascendente en torno del trabajo docente y de la “igualdad educativa” (o desigualdad educativa) como nociones, situándonos en la tarea de dar cuenta de cómo se redefinen históricamente y cómo dicha historicidad y las disputas actuales del presente suponen procesos más amplios de lucha por la hegemonía en la trama entre lo político y la política en que hemos ubicado al trabajo de enseñar. Desde nuestro punto de vista, posiblemente allí resida una de las más fértiles contribuciones para el campo de la educación de la incorporación de una perspectiva que recupere la pregunta por lo político.

CAPÍTULO 2

Trabajo docente y desigualdad social y educativa: un estado de las discusiones

A modo de introducción

La cuestión de la desigualdad social y educativa y sus múltiples vínculos con la escolarización y el trabajo docente ha constituido, posiblemente, una de las mayores preocupaciones del campo de la investigación pedagógica en las últimas décadas. El modo en que se relacionan y se configuran mutuamente la educación escolar y el problema de la desigualdad ha integrado las agendas de las diferentes tradiciones y áreas de conocimiento de las que se nutre y con las que conversa la pedagogía²⁹. Ellas han procurado abordarla a partir del empleo de diversas metodologías y desde diferentes marcos teóricos y epistemológicos.

El campo de la sociología y, específicamente, el de la sociología de la educación se ha ocupado desde sus orígenes de estudiar los vínculos entre educación y desigualdad social a través de los trabajos fundantes de Emile Durkheim, Max Weber y Karl Marx. Las miradas que ellos construyeron no estuvieron exentas de sustantivas diferencias: mientras que los dos primeros lo hicieron desde perspectivas legitimadoras del orden

²⁹ En relación a este aspecto, este capítulo recupera intercambios y discusiones compartidas en el marco del Seminario de Investigación Educativa “Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”, cuyo dictado compartimos con Sofía Thisted y Lucía Caride en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

social que Karabel y Halsey (1976) denominaron “del consenso”, Marx ha respondido a ellas analizando las interpelaciones a la sociedad de clases, lo que ha dado lugar a la llamada “sociología del conflicto”. Heredera de esas tradiciones, la problemática de la desigualdad educativa apareció incorporada como temática válida en la agenda de la investigación socioeducativa a partir de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, asumiendo una postura naturalizadora durante las décadas del '50 y '60 (Llomovatte y Kaplan, 2005). Hacia fines de la década del '60 –Mayo Francés mediante- y principios de la década del '70 comenzaron a producirse una serie de trabajos que romperían con el optimismo pedagógico imperante hasta ese momento. En este sentido, y como señalé en el capítulo anterior, las denominadas "teorías de la reproducción" plantearon a la escuela como una agencia destinada a la reproducción social y cultural que contribuía a sostener la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista. Los aportes de Althusser (1970), de Baudelot y Establet (1976) y de Bowles y Gintis (1981), desde una perspectiva marxista, proporcionaron un análisis de las relaciones entre desigualdades sociales y los procesos de escolarización, confiriendo a los sujetos sociales un lugar fijo e inmodificable en los procesos de reproducción social. Estos últimos, establecidos a priori, se orientan irremediablemente a la conservación de status quo y de la división social del trabajo. Esta situación constituía la explicación última de toda relación posible entre desigualdad y escolarización, descuidando y desconsiderando el análisis de los procesos a través de los cuales ella se construye cotidianamente.

Estas vacancias fueron retomadas por el campo de la llamada “Nueva Sociología de la Educación” (Apple, 1986; Giroux, 1992), el de la antropología social (Rockwell, 1991; Willis, 1988) y el de la historia de la educación (Puiggrós, 1988, 1990; Pineau, 1997, 2002; Dussel, 1997; Southwell, 2002)³⁰, los que, hacia fines de la década del '80 desarrollaron importantes producciones que se caracterizaron por recuperar y enfatizar el papel de los sujetos más allá de las sobredeterminaciones, aunque no del todo libres de ellas. En este sentido, se planteó la necesidad de abordar lo educativo en las múltiples y diversas articulaciones que posee con otros discursos de la realidad social, en tanto lo pedagógico, como campo de sobredeterminación tiene múltiples condiciones de producción que deben ser abordadas (Puiggrós y Gómez Sollano, 1986). En el caso del campo de la antropología social y –específicamente- de las reconstrucciones

³⁰ Los fructíferos aportes del campo de la historia de la educación argentina para pensar los vínculos entre trabajo docente y desigualdad son desarrollados en el capítulo siguiente.

etnográficas, el foco estuvo puesto en conocer y hacer conocer otros mundos sociales, mediante su comprensión, validando la perspectiva de los sujetos, los “Otros” (Batallán, 1999)³¹. De este modo, se desplegaron reformulaciones de los supuestos y premisas de las corrientes reproductivistas, con importantes consecuencias para el estudio de las regulaciones del trabajo docente y, en particular, sobre los vínculos entre éste, la desigualdad y los procesos de escolarización. Ellas, y los posteriores desarrollos en el seno de las perspectivas posestructurales y posmarxistas revisados en el capítulo anterior, constituyeron sustantivos aportes a la posibilidad de plantear la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa como problema de investigación.

Este capítulo se propone constituir un aporte a la construcción del objeto de esta tesis a partir de examinar cómo han sido abordadas las relaciones entre trabajo docente, escolarización y desigualdad social y educativa desde el campo pedagógico. Es por ello que procurará dar cuenta de las agendas más importantes de investigación y debate en dicho campo, con especial énfasis en el caso argentino, como así también de algunas ausencias o vacancias relativas al trabajo sobre la configuración de posiciones docentes frente a la desigualdad que resulta relevante recuperar para la construcción de este problema de investigación. Con ese objetivo, el capítulo recorrerá, en un primer momento, los aportes, tematizaciones y problematizaciones de las investigaciones en torno de la segmentación y la fragmentación educativa como modos de abordaje de la desigualdad, como así también el impacto de la redirección de la mirada hacia la “caja negra” escolar y de la importancia concedida al punto de vista de los sujetos y a las instituciones escolares. En un segundo momento se analizará la cuestión del trabajo docente y la educación escolar en contextos de desigualdad social, y el modo en que las producciones se hicieron eco de los movimientos antes reseñados a la hora de analizar los procesos de escolarización de sujetos que viven en condiciones de pobreza. Finalmente, en un tercer momento, el capítulo se propondrá incorporar y dar cuenta de

³¹ Como señala Batallán (1999), el ingreso de la antropología al campo de la educación se revela como algo inusitado: la administración y la burocracia educativas carecen del “exotismo” propio de algunos objetos de análisis antropológico y, por otra parte, en Argentina su abordaje estaba hegemonizado por la sociología “cuantitativa” y, en menor medida, por la sociología cualitativa seguidora de cánones metodológicos tradicionales. Así, la aceptación de la antropología en el campo de la educación formal fue más producto de la crisis no resuelta de los sistemas educativos que del reconocimiento de un interlocutor con una perspectiva diferente para comprender la escuela, como lo era el abordaje etnográfico para el análisis de los vínculos al interior de las aulas (Batallán, 1999).

una serie de discusiones sostenidas en el campo pedagógico respecto del lugar que debe ocupar el llamado “contexto” en los planteos de formación y trabajo docente frente a situaciones de desigualdad, y el modo en que la construcción de una noción de déficit para el caso de los docentes o de los alumnos obstaculiza la posibilidad de plantear alternativas democratizadoras y afirmadas en lo común, lo universal y lo plural en la escolarización de estudiantes de sectores populares.

Sobre segmentos, “cajas negras” y fragmentos: o acerca de la pregunta por el sentido de la desigualdad educativa

Las investigaciones educacionales orientadas a indagar acerca de los procesos de construcción de la desigualdad en nuestro país tienen uno de sus hitos importantes en el trabajo pionero de Cecilia Braslavsky en torno de *La discriminación educativa en la Argentina* (1985). Este estudio supuso un valioso aporte en términos de profundizar la ruptura con el optimismo pedagógico que habían inaugurado algunos desarrollos del campo de la sociología de la educación, a partir de analizar el modo en que el sistema educativo argentino desarrolló formas de integración escolar diferenciadas que perpetuaban las desigualdades sociales a través de circuitos o segmentos de escolarización para los distintos sectores sociales³². Asimismo, señaló la necesidad de interrogarse qué sucedía en el interior de las escuelas para abordar la cuestión de la desigualdad, lo cual supone preguntas por la distribución de las oportunidades entre diferentes escuelas, entre modalidades de enseñanza y entre las propias expectativas de las familias, trazando una serie de tematizaciones y problematizaciones que serían recuperados por investigaciones posteriores.

A partir del mencionado trabajo, es posible afirmar que –hacia mediados de la década del ´80- la segregación socioeconómica del sistema educativo argentino constituía una práctica habitual y generaba circuitos educativos diferenciados entre escuelas de diferente calidad en relación con el origen social de los alumnos. La discriminación implicaba no sólo prácticas de exclusión de sectores empobrecidos, sino también diferencias en la realización del derecho a la educación en términos del tipo de

³² A principios de la década del 80, otros estudios recogieron también la preocupación por la unidad y diferenciación del sistema educativo en América Latina. Véanse los trabajos de Tedesco (1981), Braslavsky (1982) y Rama (1983).

escolarización a la que accedían los sectores populares respecto de aquélla a la que acceden los sectores medios altos y altos. Así, la escuela cumplía un importante papel en la reproducción de las desigualdades sociales. En este sentido, existían circuitos diferenciados que expresaban los modos en que la educación como derecho se encontraba desigualmente distribuida en los diferentes circuitos educativos, estableciendo articulaciones entre escolarización y origen socioeconómico de los alumnos, quienes –de acuerdo al sector social al que pertenecen- transitaban por circuitos paralelos sin contactos entre sí (Braslavsky, 1985). Estas trayectorias incluían una serie de costos para quienes intentaban pasar de un circuito a otros (Braslavsky y Filmus, 1987).

La segmentación y la desarticulación de los sistemas educativos constituían expresiones y modalidades específicas de sus dinámicas de diferenciación horizontal y vertical. La diferenciación horizontal se manifestaba en aquellas situaciones en las que establecimientos educativos que de acuerdo a la legislación debían ser iguales, poseían un currículum y ofrecen condiciones para el aprendizaje muy diferentes. La diferenciación vertical, por su parte, daba cuenta de la existencia de diversos órganos de orientación y conducción de cada nivel del sistema educativo operando en forma independiente, pudiendo configurar un sistema desarticulado. En consecuencia, la segmentación y desarticulación resultaban funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios (Braslavsky, 1985). La desigualdad, en este caso, se sustentaba en la reserva del acceso a conocimientos, habilidades y pautas social y culturalmente relevantes a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo, y del despliegue de ciertos mecanismos de mercado que dejaban a estos procesos librados a las diversas posibilidades de la población. Asimismo, se expresaba en el acceso a niveles de conocimiento no equivalentes y a diferentes posibilidades de continuar dentro del sistema educativo formal³³.

³³ De acuerdo con Braslavsky (1985), la incorporación a los segmentos se concretaba en momentos clave: la incorporación al preescolar, el pasaje a la escuela primaria, el pasaje a la escuela secundaria –sobre él se detiene la investigación realizada- y el pasaje al nivel superior. La autora consideró factores endógenos –referidos a los alumnos y sus familias- y exógenos –referidos a las instituciones educativas- de orden material y “cultural”. En este último caso se incluyen el currículum, las actitudes de los docentes y su adecuación a las características culturales de los alumnos (factores exógeno-culturales), como así también las representaciones ideológicas y el capital cultural de alumnos y familias (factores endógeno-culturales).

Si bien no se avanzó en la consideración de la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad como las analizadas, el estudio recoge –de forma valiosa- elementos que permiten alejarse de los modelos reproductivistas clásicos y que habilitan la incorporación de las perspectivas, actitudes y representaciones de los sujetos sociales, dando cuenta de las discusiones actualizadas en el campo de la sociología de la educación hacia mediados de los ´80³⁴. Entre otros, analiza el impacto de algunos rasgos del trabajo docente –la antigüedad en el cargo, la estabilidad y la formación- en los procesos educativos y el rendimiento escolar de los alumnos. También aborda el modo en que el modelo pedagógico de las instituciones prioriza la transmisión de conocimientos o la socialización, aunque sin incluir en la indagación el modo en que los docentes se posicionan en relación a su tarea. El trabajo de Braslavsky implicó un valioso aporte en términos de desmontar lo que ella denomina la “construcción de la apariencia igualitaria” del sistema escolar (Braslavsky, 1985), desarmando el optimismo pedagógico hegemónico en el campo educativo hasta ese entonces:

“En lugar de las escuelas primarias únicas o comunes previstas por la ley vigente (Nº 1420 del año 1884), igualmente equipadas, con prácticas pedagógicas que respondan a un mismo modelo de acción pedagógica, donde se impartan niveles y perfiles de conocimiento iguales que, en principio, permitan el acceso en igualdad de condiciones a los niveles sucesivos dentro del sistema de educación formal, se han constituido innumerables escuelas, en cada una de las cuales el equipamiento es distinto, las prácticas pedagógicas son divergentes, los niveles y perfiles de conocimiento que se adquieren no son equivalentes (...) El sistema educativo está en consecuencia claramente organizado en circuitos diferentes que han cristalizados como segmentos educativos” (Braslavsky, 1985:142)

³⁴ Mientras que a través de aproximaciones cuantitativas intenta reconstruir los factores que inciden en el proceso de pasaje del nivel primario al secundario, mediante estrategias cualitativas –a través de encuestas, entrevistas semiestructuradas y observaciones- procura dar cuenta de los procesos que articulan dichos factores y cómo participan los agentes educativos en ellos. El estudio pondera las relaciones entre nivel ocupacional y nivel de instrucción de las familias según los tipos de escuela, dando cuenta de una correspondencia entre éste y los sectores ocupacionales y educacionales a los que pertenecen los alumnos.

La tesis de la segmentación y de las tendencias desigualadoras³⁵ en términos de los aprendizajes se asienta en un argumento que identifica tanto tendencias a la reproducción como a la innovación y al cambio, en las que se postula que el Estado podría asumir esta responsabilidad (Braslavsky, 1985). La democratización fue pensada en términos de mejora de los aprendizajes y la adquisición de saberes específicos más que de pautas de socialización. Estas preocupaciones orientaron investigaciones que diagnosticaron el vaciamiento de saberes socialmente relevantes del sistema educativo y la obsolescencia de contenidos programáticos, abogando para que el Estado asumiera una responsabilidad principal como proveedor de contenidos al sistema escolar (Tiramonti, 2004). La democratización aparecía asociada a la provisión igualitaria de saberes y conocimientos. En una abierta discusión con perspectivas que abrevaban en el reproductivismo marxista ortodoxo, se trataba de una visión del Estado como espacio a ser conquistado para transformar desde allí la educación escolar.

La amplitud y extensión de las preguntas y problemas de investigación y líneas de trabajo desplegados por el trabajo de Braslavsky fueron retomados y complejizados en los años siguientes. Abordar aquí el modo en que ello sucedió excedería los límites y pretensiones de este capítulo, pero sí –y de modo sintético- es posible afirmar que los estudios de sociología de la educación de los años siguientes pusieron el foco en la desigualdad como producción social y escolar, profundizando el modo en que las instituciones educativas desarrollaban procesos que entraban en tensión con sus promesas de liberación e igualdad. La diversificación del campo de la sociología de la educación incorporó el análisis de la interacción maestro/alumno y el papel de la subjetividad de los actores sociales en la producción y reproducción de la desigualdad en los ámbitos educativos.

La mirada se orientó hacia el interior de la “caja negra” de la escuela, dando cuenta de la revisión que el propio campo de la sociología de la educación había hecho de los modelos objetivistas de tipo funcionalista o marxista que privilegiaban el punto de vista de la totalidad (Tenti Fanfani, 2007), incorporando corrientes teóricas de origen anglosajón como el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la fenomenología

³⁵ Varias tesis de maestría desarrolladas en las décadas de los '80 y '90 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y dirigidas por la propia Braslavsky realizaron aportes sustantivos para la identificación, desde diversos problemas de investigación, de los mecanismos de discriminación del sistema educativo en nuestro país. Véanse, entre otras, las de Tiramonti (1988), Pineau (1997), Birgin (1997), Dussel (1997), Hillert (1990) y Gvirtz (1990).

social. El desplazamiento hacia los procesos, la subjetividad, las prácticas y experiencias de los sujetos sociales también tuvo lugar, en el campo educativo, de la mano de la entrada de la antropología social. Ello implicó el despliegue de otros abordajes que escapaban a la sociología “cuantitativa” hegemónica en ese entonces y la sociología “cualitativa” que aún se planteaba dentro de los cánones metodológicos tradicionales (Batallán, 1999). La crisis no resuelta por la investigación educacional de principios de los ´80 también habilitó la entrada de las perspectivas antropológicas sociales y específicamente de los abordajes etnográficos para el análisis de los vínculos al interior de las aulas. Estos movimientos profundizaron el alejamiento de los modelos reproductivistas y fortalecieron el creciente interés, en el campo de la investigación socioeducativa, por desarrollar enfoques más procesuales que dieran cuenta del papel de los sujetos sociales dentro del campo.

Así, problemas como la repitencia, la expulsión escolar o la no incorporación al sistema educativo, que hasta comienzos de los ´80 eran diagnosticados por causales extraescolares –entre las que se destacaba la variable económica- comenzaron a ser analizados desde el punto de vista de la conducta de los sujetos, especialmente los maestros (Batallán, 1999, 2007). La etnografía, como perspectiva que articula teoría, métodos y técnicas, se dirigió a “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1985) para dar cuenta de procesos cuya complejidad excedía lo estrictamente didáctico y en los que estaban implicadas formas de coerción, negociación y resistencia. Las investigaciones sobre educación y desigualdad –en especial aquellas dirigidas a indagar los vínculos entre educación y pobreza, de las que enseguida daré cuenta- se orientaron a reconstruir las perspectivas de los sujetos sobre su cotidianeidad para describir en profundidad y densidad las diversas situaciones de la vida escolar (Batallán, 1999).

Este énfasis en las perspectivas de los sujetos tuvo diversas expresiones en el campo de la investigación educativa. Por un lado, y en el marco del desarrollo del enfoque etnográfico en nuestro país, se desarrollaron los llamados “Talleres de Educadores” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, una modalidad de formación docente en la que convergían la investigación social con la reflexión de los maestros sobre su trabajo (Batallán, 1999). Supusieron una crítica a las formas escolarizadas de capacitación y un intento por situar a los sujetos docentes como

investigadores de su propia práctica³⁶. Los Talleres se orientaron hacia el conocimiento de la problemática escolar desde la óptica de los maestros, con el objeto de conocer las tensiones entre el papel asignado por la tradición y el Estado, y la práctica cotidiana en el aula y en la escuela (Batallán, 1999). El supuesto era que el trabajo docente sintetizaba dicha problemática y que los maestros eran sujetos clave en la eventual transformación escolar. Estas líneas de trabajo continuaron y se profundizaron en la creación y desarrollo del Área de Antropología y Educación de la mencionada Facultad, que aglutinó a investigadores, tesistas, becarios y seminarios en torno de las relaciones entre familia y escuela y la reconstrucción de los procesos educativos de los sectores populares, entre otras temáticas.

Por otro lado, y en el contexto de nuevas producciones en el campo de la sociología de la educación que atendían a las interacciones entre docentes y alumnos, algunas investigaciones comenzaron a indagar acerca de las expectativas de los docentes respecto de sus alumnos y el modo en que ellas influyen en los procesos de escolarización, poniendo en relación los procesos de estigmatización social y el llamado “fracaso escolar”, como así también otras dinámicas de exclusión (Kaplan, 1992,1997). Las bajas expectativas parecerían concentrarse en niños y niñas de sectores populares o subalternos en términos de etnia o género (Morgade, 1992, 2001, 2006). Los aportes para estudiar la desigualdad como producción social se centraron en el estudio de la naturalización de las diferencias y categorías con las que el mundo es aprehendido, y en cómo su producción y reproducción se basaba en el desconocimiento de su carácter arbitrario (Tenti Fanfani, 2007; Kaplan, 1992, 1997, 2008).

Apartándose enfáticamente de las perspectivas deterministas y biologicistas sobre el éxito y el fracaso escolar desplegadas durante las décadas del '50 y '60, las investigaciones socioeducativas producidas en los últimos años constituyeron un aporte fundamental al mostrar que las representaciones de los profesores operan como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto destino (Kaplan, 2008). Estas contribuciones del campo de la Sociología Crítica de la Educación se sustentan en la idea de que las desigualdades en

³⁶ Los “Talleres de Educadores” también se desarrollaron en otros espacios. Fueron parte de algunas estrategias de investigación desplegadas en distintos proyectos en la Universidad Nacional de Rosario y en otros ámbitos dentro de lo que se denominó la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar apoyada por el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (IDRC) de Ottawa, Canadá. Véase el trabajo de Achilli (2010).

sociedades capitalistas no radican en la genética sino en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a las sociedades y las escuelas (Kaplan, 2008). Basándose en aportes de la investigación de Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martin (1975), estos trabajos apuntan que las representaciones subjetivas de los profesores deben ser entendidas en una trama de configuraciones sociales presentes y pasadas, y que el talento y la inteligencia deben ser des-sustancializados y desnaturalizados como parámetros entre los exitosos y los fracasados escolares, por tratarse de una construcción social y escolar. En este sentido, los estudios mencionados sostienen que los juicios de los docentes respecto de sus estudiantes transforman las diferencias sociales entre ellos en desigualdades vividas como naturales (Kaplan, 2008), proporcionando valiosas contribuciones respecto de las representaciones docentes en relación a los alumnos acerca de la cuestión de la desigualdad escolar. Las clasificaciones y valoraciones docentes son actos productivos e intervienen sobre las trayectorias educativas de los alumnos:

“Analizar las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los niños resulta especialmente significativo en la medida en que, al tratarse de sujetos sociales e históricos, comparten ciertos elementos de la o las ideologías sociales dominantes sobre la inteligencia (...) Retomar el problema de la inteligencia (...) desde ciertas categorías analíticas propias de la sociología, en especial de la sociología de la educación, puede ser relevante para pensar los efectos de las prácticas sociales sobre las conciencias, las trayectorias y los destinos de los sujetos sociales y pedagógicos” (Kaplan, 1997:25-26)

Si bien ésta no es una tesis sobre las representaciones sociales de los maestros, la noción de posición docente que organiza este trabajo incorpora y comparte algunas de las preocupaciones y contribuciones de los estudios reseñados, como el hecho de que la inteligencia de los alumnos no es un término unívoco para los docentes y que ella es significada e interpretada desde la singularidad de la práctica escolar de estos sujetos. Asimismo, la inteligencia se asocia a otras cualidades legitimadas socialmente, por lo cual podría ser contextualizada en sistemas de significación social (Kaplan, 1997), y los maestros “escolarizan” la inteligencia al apoyarse en la contrastación entre los alumnos y describir su desempeño en el aula. Para la categoría de posición docente trabajada por esta

tesis resulta altamente valiosa la discusión que las investigaciones de Kaplan (1992, 1997, 2008) introducen respecto de que la educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural³⁷ ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se pone en juego en el modo en que se definan los procesos escolares y las relaciones pedagógicas que habilitan los aprendizajes (Castorina, 2008). En este sentido, una de las consecuencias de los estudios que contradicen las visiones fatalistas deterministas es que todos pueden aprender y que la escuela juega un papel importante en la construcción de niños y jóvenes como sujetos sociales (Llomovatte, 1988).

Por otra parte, investigaciones del campo de la sociología de la educación y la pedagogía se han aproximado a los modos en que la escuela construye la producción y la reproducción de la desigualdad desde el punto de vista de los sujetos y las instituciones escolares, a partir de otros problemas de investigación. Estos estudios parten de la redefinición del campo de la sociología dado el escenario de reestructuración de las relaciones sociales y de los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones³⁸, dando cuenta de la obsolescencia del instrumental conceptual de los científicos sociales para analizar los problemas de la sociedad, lo cual impacta en las aproximaciones interpretativas a lo que sucede en los ámbitos educativos y específicamente escolares (Tiramonti, 2004).

En el caso argentino, esta necesidad de revisar el andamiaje conceptual se sumó al hecho de que las distancias entre los diferentes estratos sociales habían alcanzado niveles impensados hacia principios de la década pasada, produciendo nuevos escenarios para la cuestión de la desigualdad. Las expresiones escolares de estas situaciones ya no podrían explicarse sólo en términos de desigualdades socioeconómicas, aunque ellas condicionan la vida de las escuelas y de los sujetos que transitaban por ellas (Tiramonti, 2004). La diversidad de posicionamientos y estrategias de los sujetos escolares no necesariamente se

³⁷ Como diversos estudios muestran (Kaplan, 1992, 1997, 2008; Morgade, 1992, 2001, 2006), a los atributos de género, edad, etnia y clase se les adscriben automáticamente otras propiedades relacionadas con ellos, que se presentan como naturales pese a ser, en su gran mayoría, arbitrarias. La naturalización de la inteligencia en el discurso magisterial ocupa un lugar central en los juicios de los docentes.

³⁸ Estos procesos están acompañados por modificaciones en la relación entre sociedad e individuo, que algunos autores han procurado comprender desde conceptos tales como “modernización reflexiva o “individualización” (Beck, Giddens y Lach, 1997), y también planteando el pasaje de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control (Deleuze, 1991; Hardt y Negri, 2000).

diferencian por estrato social, y aun dentro de estas agrupaciones se despliegan diferentes sentidos para la acción y la experiencia de la escolaridad y el trabajo docente. Estas nuevas dinámicas van acompañadas de una crisis –potenciada por los procesos reformistas de los ´90 y principios del 2000- del Estado como figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. La escuela, asociada a este espacio común, también entró en crisis como institución portadora de una propuesta universalista y como dispositivo de regulación social. Como analizaremos en el capítulo siguiente, el proceso de globalización jugó un papel central en la ruptura de esa matriz societal y del campo común donde se inscribían desigualdades y diferencias.

Desde estas coordenadas, el campo de la investigación educativa revisó las conceptualizaciones en torno de la “segmentación educativa” para dar cuenta de los procesos de desigualdad y que antes se reseñaran. En este sentido, la investigación desarrollada por Tiramonti (2004) ha demostrado la existencia de un campo educativo fragmentado para el nivel medio de enseñanza³⁹ en el que los actores se mueven dentro de un espacio relativamente cerrado que marca los límites de sus opciones. En diálogo con la categoría de segmentación, la producción conceptual en torno de la fragmentación educativa como lente a través de la cual observar la cuestión de la desigualdad se sustentó metodológicamente en el análisis del papel que desempeñan las expectativas familiares, los recursos institucionales, los capitales culturales de las familias y las estrategias de los diferentes sectores sociales ante la situación de cambio en la que deben desenvolverse. Asimismo, mostró la insuficiencia de una mirada atada al concepto de clase para indicar las líneas de quiebre entre uno y otro fragmento, si bien las nuevas desigualdades se montan sobre las anteriores:

“A diferencia del segmento, que se constituye como un espacio diferenciado en el marco de un conjunto integrado, la fragmentación remite a un campo estallado caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de pase de uno a otro. Se nombra así la pérdida de la unidad, la ausencia de

³⁹ Aunque esta tesis trabaja sobre el nivel primario de enseñanza, revisamos y tomamos estos aportes en torno de la fragmentación educativa dada su relevancia para poder comprender los actuales escenarios de producción y reproducción de la desigualdad escolar.

referencias comunes y una dinámica de multiplicación que aleja toda posibilidad de recuperación de la unidad” (Tiramonti, 2007:26).

El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades que lo delimitan y diferencias que dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios, con escasa o nula articulación entre ellos. Se trata de una frontera de referencia para las opciones escolares de aquellos que lo integran (Tiramonti, 2004, 2007). Si bien el foco de análisis está puesto en la configuración del fragmento a partir del modo en que delinear perfiles institucionales en diálogo con las expectativas familiares, no incluyendo la cuestión de la construcción de posiciones docentes como un aspecto fundamental, algunos trabajos en el marco de dicha investigación avanzan en cuestiones relativas a dicho problema al analizar los factores que fragmenta el cuerpo docente, la construcción de sus perfiles y las estrategias que reúnen escuelas con docentes (Poliak, 2004), y las representaciones docentes sobre lo público y los valores asociados a esta esfera (Arroyo, 2004). Todos estos trabajos comparten la advertencia de que una mayor autonomía o una menor regulación estatal abrió paso a situaciones de creciente heterogeneidad institucional respecto de la educación que las escuelas ofrecen, configurando perfiles que interactúan con otras formas de desigualdad de forma compleja (Dussel, 2005). De este modo, la revisión del concepto de segmentación implica el abandono de las miradas estructuralistas que establecían continuidades entre los posicionamientos sociales y las desigualdades educativas, avanzando en la consideración de los sujetos y del impacto que tienen las nuevas condiciones de existencia sobre las subjetividades.

Las mencionadas investigaciones sobre los sentidos del trabajo docente en contextos de fragmentación han mostrado la dilución de la idea de formar para la ciudadanía, rasgo que se acentúa en quienes desarrollan tareas de enseñanza con sectores populares, aun cuando consideran que carecen de las herramientas necesarias para la participación (Arroyo, 2004). Estas asunciones se suman a algunas perspectivas docentes que se afirman en la aceptación del contexto tal cual se presenta y a la ausencia de referencias a la responsabilidad de la sociedad para con la totalidad de sus miembros. La solidaridad queda reducida a la beneficencia y la filantropía, y a acciones particulares para aliviar un estado de necesidad, sin cuestionar los lugares de los sujetos en la sociedad. Así, y en

el contexto del desvanecimiento de la dimensión pública en las aspiraciones relativas a su trabajo, los docentes se tornan espejos de los fragmentos, desplegando sentidos encerrados en sus propios horizontes y reproduciendo su lógica tanto en las visiones de solidaridad que sostienen como en la forma de afrontar los problemas educacionales, desvinculándolos de una mirada social amplia (Arroyo, 2004). En este sentido, la fragmentación del campo institucional conlleva fragmentación entre quienes se dedican a enseñar en estas instituciones (Poliak, 2004). Así, a partir de las características de los grupos de profesores se delinean distintos grupos de escuelas, con culturas institucionales diferentes. La desigualdad no alcanza sólo a los estudiantes y sus condiciones materiales, sino también a los docentes que les enseñan (Birgin, 2000)⁴⁰.

Escolarización y trabajo docente en contextos de desigualdad social: miradas relacionales de una heterogeneidad de posiciones

La pregunta por las posiciones docentes que organiza esta tesis se funda en la asunción –aportada por los movimientos recién reseñados– de que no es posible sostener el supuesto de unidad del sistema y de los sentidos que a él se asocian y que resulta conceptualmente inviable asumir una homogeneidad de posiciones en los sujetos. Un número de investigaciones recientes sobre la escolarización en contextos de pobreza han contribuido a la construcción de esta perspectiva desde diversas tematizaciones y problematizaciones.

Ellas han aportado a desplazar una perspectiva sobre la desigualdad planteada en términos casi estrictamente económicos hacia una mirada de las desigualdades en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder (Dussel, 2005). En esa misma línea, Fitoussi y Rosanvallon (1997) han planteado la existencia de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas y la necesidad de considerar las diversas desigualdades que prefiguran trayectorias diferentes para individuos con ingresos similares. Así, es posible sostener que las nociones de igualdad y desigualdad suponen una relación, descartando la posibilidad de considerarlas como esencias fijas e inmutables. La igualdad no sería entonces un estado

⁴⁰ Se ha detectado incluso la existencia de circuitos de formación distintos para los maestros (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998), lo cual pone en crisis la idea de docente homogéneo, uno de los pilares de los orígenes del magisterio en nuestro país que analizaré en el capítulo 3.

estático o definido de una vez y para siempre, sino un conjunto de relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades laborales, el género, la etnia, la región geográfica, entre otros. En este sentido, la “desigualdad persistente” requiere de vínculos de mutua conexión y del reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes (Tilly, 2000). El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos, en tanto se trata de un problema político y social que está en el núcleo de las instituciones y las subjetividades (Dussel, 2005). En este marco, algunos autores han enfatizado la necesidad de mirar hacia adentro del sistema escolar a la hora de pensar la relación entre éste y la desigualdad, poniendo el foco en las condiciones organizativas, organizacionales y de funcionamiento de las instituciones educativas, profundizando algunas de las líneas de investigación antes reseñadas.

Asimismo, y en relación a la investigación realizada para esta tesis, estos llevan a la necesidad de revisar los modos en que se concibe la “exclusión” para dar cuenta de las situaciones de desigualdad social atravesadas por las condiciones de pobreza. En este sentido, la antropóloga brasileira Marlene Ribeiro (1999) problematiza la categoría sociológica de exclusión, examinando sus posibilidades y límites para analizar los procesos que se configuran como una nueva “cuestión social”, referida a una situación de pobreza que comparte algunos rasgos con aquellas del siglo XVIII –estudiada desde el punto de vista del llamado “vagabundeo” o “proletarización”- a la vez que presenta características inéditas. Señala que en un número de veces ella es utilizada para plantear que de la exclusión (del mundo del trabajo, de la protección del Estado, del acceso y permanencia en la escuela) se derivan una serie de problemas de los sectores populares –desempleo, pobreza, desescolarización-, aunque cuestiona el potencial explicativo de dicha categoría para comprender las acciones de estos sectores para enfrentar esas situaciones. Siguiendo a la autora, el concepto de exclusión⁴¹ en el campo educativo

⁴¹ De acuerdo con Ribeiro (1999), la noción de exclusión en los desarrollos recientes en el campo de la sociología está atravesada por una serie de procesos: a) la emergencia y afirmación del enfoque culturalista en las luchas de liberación y en los “nuevos movimientos sociales”; b) por las experiencias de autogestión que critican las formas tradicionales de poder; c) por la puesta en cuestión de la utopía socialista y al sujeto único planteado por la ortodoxia marxista como conductores de los procesos de transformación social, proceso del que he dado cuenta en el capítulo 1 de esta tesis.

vino a sustituir los conceptos de marginalidad, limitado por el aumento de la pobreza y el desempleo estructural, y el de fracaso escolar, por poner la responsabilidad de esta situación sobre las poblaciones expulsadas de la escuela. Sin embargo, este concepto no está exento de limitaciones:

“El retorno de una pobreza expropiada de medios e instrumentos de producción, viviendo en condiciones de miseria absoluta (...) sin las perspectivas de proletarización que se afirmaban en el siglo XIX, ni de la seguridad social conquistada en el siglo XX, asume contornos tan visibles al punto de configurar una ‘nueva cuestión social’ que desafía a los científicos sociales. Éstos parecen no tener más a mano una utopía, una teoría y una clase revolucionaria capaces de explicar el presente y de predecir el futuro de esos ‘nuevos’ pobres. Es en el interior de esta ‘nueva cuestión social’ que gana fuerza el concepto de exclusión. No obstante, es justamente en ese contexto y en esa singularidad del concepto, vinculado a la realidad de la pobreza, que parecen encontrarse sus mayores límites” (Ribeiro, 1999:5)

Así, si bien la categoría de exclusión adquirió visibilidad y fuerza explicativa con el aumento de la pobreza producido por el desempleo (Castel, 1996), se ha aproximado al riesgo de ser más un concepto funcional a las justificaciones de las políticas públicas compensatorias, como fue el caso de las nociones de “marginalidad” y de “fracaso escolar” de los sectores populares⁴². Así, dicha categoría contribuyó a la denuncia de la intolerancia para con la diferencia, la pérdida de derechos sociales y la transformación de la ciudadanía en mercado. Sin embargo, si fue un concepto plástico para mostrar las diversas facetas bajo las cuales es posible ver la “cuestión social”, esta plasticidad implicó también una indeterminación que dio cuenta de sus límites (Ribeiro, 1999; Castel, 2010). Asimismo, el concepto de exclusión ha definido a los sectores populares

⁴² Pensando en los movimientos sociales y sus propuestas para la educación, Ribeiro puntualiza que la categoría exclusión pierde la perspectiva de la relación que los sujetos trabajadores continúan manteniendo tanto con el mercado de trabajo como con el mercado de bienes, y que además les asigna un papel de meros observadores que aceptan la inexorabilidad de su exclusión, invisibilizando el modo en que ellos presionan, reivindican y construyen nuevas formas de relaciones entre sí, con la naturaleza y la producción, desarrollando nuevas prácticas y concepciones de educación. (Ribeiro, 1999).

por la negativa, produciendo una victimización de los sujetos y situando el accionar transformador en el afuera, de donde debe provenir la justicia para los injusticiados. Resulta entonces necesario comprender los procesos productores de exclusión como potenciadores de alternativas de trabajo, de sociedad y de educación gestadas en los movimientos sociales populares (Ribeiro, 1999), y –podría agregarse aquí– de otros modos de pensar el trabajo de enseñar impulsados por colectivos docentes.

En ocasiones, la identificación entre exclusión y “nueva pobreza” derivada del desempleo tiene los límites de la imprecisión conceptual y un sesgo ideológico⁴³. Es por ello que, en esta tesis, no nos referiremos a dicha categoría dado lo difuso de su uso genérico. Como plantea Castel (2004), en una sociedad hay quienes están “in” y quienes están “out”, pero no habitan universos separados, sino que en ella no hay nunca situaciones fuera de lo social⁴⁴. Es por ello que es necesario reconstruir el continuum de posiciones que ligan a los “in” con los “out” y dar cuenta de la lógica a partir de la cual los “in” producen los “out” (Castel, 2004). Como se ha podido dar cuenta en el trabajo de campo realizado para esta tesis, entre integrados y excluidos existe una amplia gama de posiciones intermedias que es necesario considerar (Castel, 1998). En este sentido, el concepto de exclusión no nos permitiría ver las inclusiones que conviven con la exclusión y el modo en que ambos procesos pueden ser parte de la misma cara de la moneda (Dussel, 2004). Las críticas al concepto de exclusión también se centraron en sus alcances y significaciones, en tanto suele referirse a aquello que está “afuera”, ubicando a los excluidos fuera de la sociedad y ocultando la relación que produce esta situación (Castel, 2004; Redondo, 2004). Asimismo, la categoría de “exclusión” puede significar la aceptación del orden excluyente y la lucha por la inclusión puede terminar legitimando la producción de la exclusión. Se ha señalado que existe un riesgo en definir a la exclusión como un estado y no como un proceso sobre el que se puede y se debe intervenir con antelación (Castel, 1996). En la misma línea, Redondo advierte sobre los riesgos de desplazar la noción de desigualdad hacia la de exclusión:

⁴³ En suma, el concepto de exclusión no tiene potencia ni para explicar procesos de pobreza y “precarización” de las relaciones de trabajo que obstaculizan el acceso a las instituciones educativas y/o la permanencia en ellas por parte de los sectores populares, ni para comprender las alternativas que los movimientos sociales populares crean para enfrentar la expulsión de la tierra, del empleo y de la escuela. (Ribeiro, 1999).

⁴⁴ En este sentido “estarían excluidos quienes todavía participan, en redes sociales, asisten a la escuela, tienen inserción en la economía aunque sea en circuitos informales y con poca agregación de valor, poseen una inclusión que los liga a la sociedad” (Stefanizzi Alén, 2006:156)

“El desplazamiento del concepto de ‘desigualdad’ al de ‘exclusión’ naturaliza los actuales procesos de desafiliación social y los sitúa, en una operación discursiva de legitimación, en nuevas relaciones de poder que tienen su expresión directa en la construcción de las políticas sociales, incluidas las educativas” (Redondo, 2004:68)

A ello, señala la autora, debe sumarse otro riesgo: el hecho de que el reconocimiento de la diferencia en términos étnicos, de género y culturales devenga en el consiguiente borramiento de la desigualdad como contenido de los mecanismos de diferenciación social, subsumiéndola en diferencias culturales (Grassi, 1996)⁴⁵. Ese peligro se suma al de asociar la diferencia cultural a la desigualdad, congelando a la alteridad como inferioridad o amenaza (Dussel, 2004; Southwell, 2006), proceso del que daré cuenta en el capítulo siguiente.

Hacia fines de la década de los '90, la desigualdad comenzó a cobrar significados diferentes en un contexto signado por la desocupación y la desarticulación de derechos sociales. El empobrecimiento colectivo y el aumento progresivo del desempleo, subempleo y precarización laboral fueron parte de un paisaje inédito en la historia de nuestro país (Redondo y Thisted, 1999). El campo de la investigación educativa procuró dar cuenta de estos escenarios mostrando cómo estas situaciones alcanzaron a los trabajadores docentes, cuya composición social varió, como así también sus características sociodemográficas, socioeconómicas y laborales. Algunos estudios analizaron cómo las situaciones de pobreza y precarización laboral atravesaban a los sujetos docentes años atrás (Filmus, 2006). La investigación dirigida por Tenti Fanfani (2005) mostró que los maestros y profesores argentinos percibían años atrás que estaban peor que la generación anterior y que sentían que vivían un proceso de movilidad social descendente que impactaba en las condiciones materiales en que se desarrolla su trabajo cotidiano, y sobre los aspectos emocionales y afectivos de su tarea (Dussel, 2006).

⁴⁵ En tanto excede los límites y aspiraciones de este capítulo y de la tesis en general, no me adentraré en el abordaje que los procesos de escolarización realizan de las diferencias culturales, étnicas y de género, aspectos son también fundamentales en la producción de la igualdad y la desigualdad educativa y que serán retomados en futuras investigaciones. Remitimos al lector a los trabajos de Thisted (2011), Morgade (2001, 2005, 2006), Baez (2010), Bertelli Busquets (2008), Candau (2002, 2009), Czarny (2007), Díaz (2003), Diez, Martínez, Thisted y Villa (2007, 2009), Grimson (1999), Neufeld y Thisted (1999) y Sinisi (2000).

Estos procesos son paralelos a una serie de sustantivas modificaciones en las condiciones del trabajo de enseñar⁴⁶, en el marco de políticas orientadas a cambiar los contextos organizacionales que lo definen, procurando reconfigurar el perfil profesional de los docentes (Birgin, 1999, 2000; Tenti Fanfani, 2006; Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006)⁴⁷. En este sentido, los trabajadores y trabajadoras docentes han estado en el centro de las reformas educativas latinoamericanas, siendo ubicados en el lugar de responder a exigencias que parecerían ir más allá de su formación, en particular cuando desarrollan su tarea en contextos de pobreza (Andrade Oliveira, 2006). Las nuevas regulaciones educativas han causado una significativa intensificación del trabajo docente y precarización de las relaciones de empleo que repercuten sobre la identidad y la condición docente (Tenti Fanfani, 2005; Andrade Oliveira, 2006).

Estas nuevas regulaciones resultan en una re-estructuración del trabajo docente, alterando su naturaleza y definición, y extendiéndolo más allá de la actividad en el aula, hacia la gestión de la escuela. Ello da lugar a prácticas que, como se verá en los capítulos siguientes, es posible encontrar en el trabajo con sectores que viven en condiciones de pobreza. Estas dinámicas se dan en un contexto de intensificación del trabajo docente que, de acuerdo a algunos trabajos, se traduce en una sensación de desborde fundada en la exigencia de otros saberes profesionales y técnicos, en la diversificación de responsabilidades y en la demanda de un compromiso personal y emocional cada vez mayor (Tenti Fanfani, 2006). Ello se da en el marco de un incremento de exigencias a la escuela en términos de enseñanza, contención, cuidado, acompañamiento, promoción de la salud y asistencia social, protección de derechos y ampliación de la participación social, situación que adquiere particularidades específicas

⁴⁶ En particular, las producciones desarrolladas por los integrantes de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO) desde 1999 hasta aquí han dado cuenta, a lo largo de los sucesivos seminarios organizados por ella, de estas modificaciones.

⁴⁷ Como se analizará en el capítulo siguiente, los intentos de reforma de las condiciones laborales docentes que se emprendieron durante la década de 1990 en América Latina constituyeron intentos de establecer nuevas regulaciones correspondientes a un paradigma organizacional pos-burocrático (Gorostiaga, 2010; Tenti Fanfani, 2006), procurando transferir al sistema educativo los nuevos modelos de organización característicos de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno.

en las condiciones de precariedad, pobreza y desigualdad del contexto latinoamericano (Dussel, 2006)⁴⁸.

Asimismo, entre las coordenadas para pensar la relación entre trabajo docente y desigualdad cabe mencionar la situación que se da en muchos países de América Latina en la que los sujetos profesores se encuentran trabajando con estudiantes que sufren las consecuencias de la “nueva cuestión social” (Castel, 1996), y pertenecen a familias excluidas del empleo (Tenti Fanfani, 2006)⁴⁹. Hacia principios del siglo XXI, la expansión del fenómeno de la pobreza extrema, la vulnerabilidad y la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo tienen efectos directos sobre el trabajo e identidad de los docentes:

“Las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza extrema (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono, etc.) se manifiestan en la vida cotidiana de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los docentes. En muchos casos, están obligados a desempeñar tareas asistenciales socialmente consideradas como urgentes (alimentación, contención afectiva, moralización, etc.) que obstaculizan el logro de la misión tradicional de la escuela: el desarrollo de los aprendizajes. Estos fenómenos ponen en crisis determinadas identidades profesionales y requieren una discusión: o bien el magisterio opta por la profundización de su especialización profesional o bien desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial (organizador y movilizador de recursos sociales para la infancia, en función de objetivos de aprendizaje y desarrollo de subjetividades)” (Tenti Fanfani, 2007: 41)

⁴⁸ Estos aportes dan cuenta de que el oficio docente es una compleja actividad afectada por una serie de cambios en la economía, la estructura y la cultura de los países latinoamericanos (Tenti Fanfani, 2007), como los cambios en la familia, los medios de comunicación y otras instituciones de socialización; las nuevas exigencias del mercado de trabajo; y los fenómenos de la pobreza y la exclusión social. Como puede observarse, si bien en algunos casos se ha indagado sobre diversas representaciones sociales de maestros argentinos, peruanos y uruguayos respecto de las funciones de la educación y su profesión (Tenti Fanfani, 2005), la mayoría de los estudios mencionados se concentra en los aspectos laborales del trabajo de enseñar.

⁴⁹ Siguiendo a Tenti Fanfani (2007), en la década de los noventa el empobrecimiento y la exclusión masivos se juntaron con una masificación de la escolarización de los niños y adolescentes. Este crecimiento cuantitativo, para el autor, no estuvo acompañado de modificaciones sustantivas de las características de la oferta escolar.

La idea de que las condiciones de pobreza y el desempeño de tareas asistenciales obstaculizan la tarea de enseñar ha sido problematizada por algunos trabajos. Éstos plantean que no pueden pensarse estas nociones de modo dicotómico, como si enseñar y asistir fueran cuestiones opuestas (Antelo, 2009). Esta tesis intentará mostrar, junto con otros trabajos, que las tareas llamadas “asistenciales” son muchas veces habilitantes y no obstaculizadoras de la enseñanza (Redondo, 2004). Además, un número de estudios han enfatizado que la calidad de la experiencia educativa que ciertas escuelas proponen no tiene necesariamente que ver con el origen social de los alumnos que asisten a ellas (Thisted y Redondo, 1999; Redondo, 2004; Duschatzky, 1999; Puiggrós, 1990; Dussel, 2005) cuestionando algunas hipótesis construidas por el campo de la educación años atrás. Estas investigaciones han avanzado en abordar la construcción propiamente escolar y pedagógica de la desigualdad, mostrando cómo las instituciones educativas pueden habilitar otros horizontes o producir sus propias marcas exclusoras. En una investigación acerca de la escolarización de la infancia en contextos de pobreza se destaca el modo en que el trabajo docente está atravesado por el desasosiego, la frustración y el enojo, y también por la obstinación, la lucha cotidiana y militante y el voluntarismo (Redondo, 2004). En la misma línea, investigaciones como la de Redondo y Thisted (1999) discuten la creencia desplegada por algunos trabajos (Tenti Fanfani, 1993) de que las escuelas “en los márgenes” están atrapadas en el “círculo vicioso de la pobreza”, y que asocia esta situación y la falta de recursos pedagógicos a la baja calidad de los aprendizajes. Las autoras señalan críticamente que este planteo corre el riesgo de ubicar a todas las escuelas en esa situación como homogéneas e imposibilitadas de brindar una educación de calidad, absolutamente limitada por el contexto en cuanto a lo que los docentes pueden hacer con sus alumnos. La pobreza, así, aparece sobredeterminando el conjunto de la vida escolar, y el empobrecimiento social parecería determinar el empobrecimiento educativo, sin posibilidad para las instituciones de resignificar esta realidad (Redondo y Thisted, 1999). De este modo, el campo de la investigación educativa avanzó en mostrar la heterogeneidad de situaciones y posiciones que se despliegan en los procesos de escolarización de sectores que viven en condiciones de pobreza.

“No hay tal homogeneidad al interior de las escuelas pobres, y (...) cada institución se permea de un modo particular con el contexto que la rodea construyendo vínculos que significan de modo diferente y específico la articulación entre educación y pobreza y es en el hacer de cada colectividad en donde aparecen los sentidos que definen si esta frontera social de la pobreza se configura como frontera educativa” (Redondo y Thisted, 1999)

“La realidad educativa de estas escuelas dista de ser homogénea o uniforme. Antes bien, el conjunto de instituciones educativas que atienden a la población infantil y adolescente en condiciones de pobreza representa en sí mismo un conjunto sumamente heterogéneo. Ello se debe a (...) el protagonismo y posicionamiento de los sujetos insertos en estas realidades educativas, que producen prácticas institucionales y pedagógicas diversas, heterogéneas e, incluso, contrapuestas” (Redondo, 2004:78)

En el marco de esta heterogeneidad, los estudios que dan cuenta de situaciones de fragmentación educativa señalan la existencia de un mandato de “contención” que adquiere un fuerte contenido reproductor en el nivel medio de enseñanza, y que no tiene un único sentido para los sujetos. En este marco, se ha indagado acerca de las significaciones que los docentes atribuyen a esta expectativa, marcando los ribetes de protección social que adquiere para aquellos que habitan en territorios caracterizados por la desintegración y la desinstitucionalización. Tiramonti (2004, 2007) ha caracterizado a estas instituciones como “escuelas para resistir el derrumbe” distinguiendo escuelas religiosas con un componente pastoral que se proponen desarrollar una protección tutelar de sus estudiantes con una marcada pretensión civilizatoria, y otras que se proponen proporcionar una asistencia material y pedagógica de modo tal de ayudar a soportar el presente. Las investigaciones en torno de la fragmentación educativa ponen el foco en los perfiles institucionales construidos por las escuelas y en las demandas e ideaciones de trayectorias que desarrollan las familias en relación a la educación de sus hijos, además de las diferentes significaciones que ellas, docentes y directivos tejen en torno de la escolarización.

En las últimas décadas, las escuelas, que en su momento fueron construidas con un fuerte mandato igualador, se han visto atravesadas, y por momentos desbordadas, por

los efectos de políticas desigualadoras y diferenciadoras. En este marco, las instituciones educativas se constituyeron como la única expresión del Estado en la periferia conformándose como la última frontera de lo público (Redondo y Thisted, 1999). El sistema escolar ha desplazado su tarea uniformizadora⁵⁰ hacia la producción de fronteras culturales (Puiggrós y Dussel, 1999). En la investigación desarrollada por Redondo y Thisted (1999) se muestra que los docentes que trabajan en contextos de pobreza pugnan porque las fronteras sociales no configuren fronteras educativas⁵¹. A veces es allí donde sienten que la distancia cultural como fundamento del vínculo pedagógico tradicional se mantiene y hace posible su posición de enseñantes. Para las autoras, en las escuelas en los márgenes se produce un quiebre entre el mandato homogeneizador que organizó históricamente el sistema educativo y el proyecto neoliberal en el que se rompe con el contenido universalista de la idea de inclusión.

Siguiendo la concepción relacional de la cuestión de la inclusión-exclusión antes reseñada, la idea de “fronteras de exclusión” ha sido planteada para considerar las diferencias entre quienes están incluidos y quienes están excluidos, sin asumir que esta relación se da en términos dicotómicos o excluyentes entre sí (Redondo y Thisted, 1999), quedando habilitada la posibilidad de múltiples posiciones de sujeto. Con el concepto de frontera las autoras procuran dar cuenta de los bordes, límites, pasajes, cruces y márgenes que habiliten miradas más complejas de los procesos de pauperización y su expresión en la vida cotidiana de familias e instituciones escolares. Distinguen el planteo de los márgenes de la nominación de los grupos, individuos y escuelas como marginales, señalando que existiría una condición fronteriza que sería constitutiva de nuevos sujetos sociales. Esta noción de frontera se aparta de la mera celebración de las diferencias y de la consideración binaria de los incluidos y los excluidos que sigue una lógica del adentro y del afuera (Puiggrós y Dussel, 1999). La frontera no tiene que ver con la separación de dos elementos ya definidos según coordenadas topológicas. Por el contrario, en las fronteras de exclusión las escuelas producen diversas rearticulaciones de los vínculos entre educación y pobreza, abriendo

⁵⁰ En el capítulo 3 profundizaré respecto del modo en que el trabajo docente en los orígenes del magisterio se dirigió al establecimiento de fronteras interiores al espacio público escolar y a la producción de distinciones culturales que configuraron a la sociedad sobre la base de una dinámica de inclusión-exclusión (Dussel, 2004) que regularon la formación de ciudadanos y ciudadanas.

⁵¹ La idea de frontera es también trabajada por Duschatzky (1999) para analizar la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares en el conurbano bonaerense y el entramado de significaciones que ellos construyen.

un campo de posiciones que abarcan el fortalecimiento de los procesos de inclusión y la profundización de las situaciones de exclusión⁵².

Siguiendo estas coordenadas, Redondo (2004) da cuenta de posiciones heterogéneas entre los sujetos docentes que trabajan con estudiantes que viven en condiciones de pobreza: quienes buscan compensar las carencias de sus alumnos a través del afecto y de la inculcación de buenos hábitos, quienes miran con indiferencia lo que les acontece y quienes reconocen la situación de desigualdad y la nombran desde la convicción de producir una reparación a través de la enseñanza, a partir del reconocimiento de la dignidad y los derechos. En algunos casos, la configuración de la identidad docente se funda en el vínculo con los alumnos nombrados como “carentes” y en cubrir aquello que les falta, sosteniendo en ocasiones responsabilidades que le competen al Estado (Redondo, 2004).

Asimismo, la autora da cuenta de cómo, por momentos, los docentes quedan atravesados y embargados por lo que les pasa a los alumnos en condiciones de pobreza mientras que en otros casos se ubican en un lugar de distancia y ajeno a toda responsabilidad de lo que acontece a los estudiantes, construyéndose y reforzándose una visión estigmatizante y culpabilizadora de las familias por el “fracaso escolar” de sus hijos. Por otra parte, el trabajo docente en contextos de pobreza asume formas de articulación del presente con el futuro que se inscriben en utopías nombradas individualmente por parte de los maestros y maestras y como fragmento, en lugar de como totalidad (Redondo, 2004).

Desde el campo de la antropología social, Padawer (2008) analiza una iniciativa docente que discute la organización por grados en la escuela primaria, apuntando que ella no sólo refiere a cuestiones técnico-didácticas sino también a una expresión contemporánea de un debate histórico sobre los principios políticos que estructuran el sistema de instrucción moderno en relación con la desigualdad social. Para ello, considera los orígenes de la escuela en relación al dispositivo de la graduación y las experiencias reconocidas como antecedentes por parte de los protagonistas, para luego analizar dos

⁵² En este sentido, Redondo y Thisted (1999) apuntan que la categoría de “escuelas pobres” estalla en tanto se ve superada y desbordada por una realidad que da cuenta de la profundización de una sumatoria de carencias. A las escuelas “de villa”, tradicionalmente asociadas a lo “pobre”, se suman otras que se vieron dramáticamente alcanzadas por los procesos de pauperización social que abarcaron a los alumnos, sus familias y a los maestros y maestras.

experiencias contemporáneas considerando las teorías sociales en uso y las particularidades del ejercicio de las prácticas docentes en las aulas. Su investigación muestra que muchos maestros despliegan la idea de que la pobreza producía un ambiente cultural “atrasado” en los hogares de los niños y que esa situación producía, irreversiblemente, el fracaso escolar. Asimismo, da cuenta de posiciones no homogéneas entre los docentes, entre los que se cuenta la idea de que dichas condiciones son un condicionante no definitivo, y de diversos criterios de agrupamiento de los alumnos –en lugar de los grados tradicionales- como modo de abordar y plantear su escolaridad, como así también del desarrollo de tareas colectivas que podían ser apropiadas por los estudiantes diferencialmente. Además, encuentra en su investigación

“ideas subyacentes acerca de las relaciones entre pobreza y fracaso escolar donde la desigualdad es entendida como diferencia o diversidad, en un relativismo ingenuo que oculta posiciones deterministas de las condiciones de pobreza de los alumnos sobre los resultados de la enseñanza” (Padawer, 2008:277)

La autora muestra que los maestros desarrollan, en tanto sujetos sociales, reflexiones complejas acerca de su papel en la discusión a la desigualdad social, discutiendo su reproducción en las prácticas que despliegan (Padawer, 2008). Comparte con otras investigaciones el señalamiento sobre la configuración de sentidos heterogéneos, contradictorios y paradójicos para la escolarización de los sujetos en condiciones de pobreza (Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004; Tiramonti, 2004; Southwell, 2008a). Mientras que para algunas instituciones los atributos que los alumnos traen son marcas indelebles de origen que predicen futuros frente a los cuales la escuela poco –al parecer- puede hacer, en otros casos se construyen espacios para que el tránsito de los estudiantes por ella no esté fijado de antemano y habilite otros horizontes.

Una investigación reciente⁵³ aportó conclusiones sustantivas respecto de las desigualdades sociales, geográficas, de género, étnicas y culturales, relevando las

⁵³ Si bien se centró en la problemática de la desigualdad en la educación secundaria –y esta tesis trabaja sobre el nivel primario de enseñanza-, el proyecto de investigación “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad social y escolar en cuatro jurisdicciones” aportó conclusiones sustantivas respecto de las desigualdades sociales,

dinámicas externas e internas a las escuelas que producen experiencias educativas desiguales. En ese marco, se indagó el modo en que los directores caracterizan a sus alumnos y al perfil de sus instituciones (Southwell, 2008a). Las escuelas investigadas registran la profundización de los factores de desigualdad social ocurrida en la década anterior, produciendo sus propias marcas exclusoras. Uno de los aspectos problemáticos referidos a estos procesos tiene que ver con que, en sus posicionamientos para definir lo que hacen o pueden hacer, los directivos asumen posturas variadas en torno de la homogeneidad o la heterogeneidad de sus estudiantes: en algunos casos, una de ellas es recuperada como valor; en otros, como obstáculo; en otros, son atribuidas al aislamiento o tamaño de la institución.

Las investigaciones recientes en el campo de la sociología de la educación y de la antropología han indagado acerca de las relaciones entre escuela y familias, dando cuenta de la complejidad que las organiza. En el caso de instituciones que trabajan con alumnos en situación de pobreza, algunos trabajos han mostrado que los profesores y maestros apuntan que los padres tienen “poco interés” por la escolarización de sus hijos, a la vez que ponen de manifiesto las dificultades para lograr que los padres se acerquen y establezcan algún vínculo con la institución (Tiramonti y Minteguiaga, 2004; Achilli, 2010). Asimismo, y según estos trabajos, los docentes y directivos conciben una cierta “debilidad disciplinadora” de las familias, la que deviene en una socialización “ineficaz” para la incorporación de sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados. En el marco de estas coordenadas, el trabajo de “contención” que realiza la escuela se vincula a una intención de control social y adquiere ribetes afectivos y relativos a suplir una supuesta “falta de afecto” por parte del entorno social y familiar de los alumnos (Redondo, 2004). En algunas investigaciones se ha dado cuenta de que el afecto parece tener una circulación contradictoria en las escuelas, como un componente de la creciente “afectivización” de las relaciones pedagógicas (Abramowski, 2010), pero también como algo que se da o se quita frente a algunos grupos o conductas. Los modos en que se plantean los vínculos con las familias en relación a la escolarización, y las construcciones en torno de la “contención” y vinculadas con aquello de lo cual los

geográficas, de género, étnicas y culturales, relevando las dinámicas externas e internas a las escuelas que producen experiencias educativas desiguales. Financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica y desarrollado entre los años 2005 y 2007 en la Universidad Nacional de La Plata, La Universidad Nacional del Comahue, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de Salta y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

estudiantes presuntamente “carecen” constituyen una dimensión de la construcción de posiciones docentes que analizaré en el capítulo 5 de esta tesis.

En este marco, las relaciones entre escuelas y familias han sido caracterizadas como oscilantes y paradójicas, dando cuenta de posicionamientos que pueden resultar contradictorios en los mismos sujetos (Southwell, 2008a). Según los trabajos citados, la apelación a la comunidad es reiterada pero confusa en términos de que, en un número de ocasiones, los sujetos escolares no parecen acordar respecto de a qué se refieren cuando hablan de la comunidad. Se ha mostrado que, en algunos casos, la institución se percibe como parte de la comunidad pero que en este movimiento fija los horizontes de la acción educativa a los límites de lo próximo, no vinculándose con otros horizontes y convalidando las realidades contextuales y circuitos educativos desiguales. Como señala Southwell (2008a), uno de los efectos del declive de las instituciones fuertes es que las conductas y estrategias individuales o colectivas locales tienen mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones.

Asimismo, algunas investigaciones han enfocado la cuestión de la desigualdad educativa desde las prácticas de elección escolar en nuestro país en el marco de las complejas relaciones entre escuelas y familias (Narodowski y Gómez Schettini, 2007). Desde el campo de la sociología de la educación, una serie de trabajos se han propuesto dar cuenta de los vínculos entre las estrategias de elección y la clase social de pertenencia, atendiendo al modo en que las familias desarrollan estas prácticas a partir de realizar determinados análisis respecto de qué demandar al sistema educativo y las vías a través de las cuales reproducir el orden social vigente.. Tiramonti (2007) analiza la elección de escuela en un mercado educativo configurado desigualmente de acuerdo con las condiciones sociales, culturales y económicas de quienes concurren a él⁵⁴. La autora aborda aspectos referidos a los mandatos sociales y expectativas sobre las escuelas, entre las que se cuentan las exigencias de contención escolar, la preservación de los valores en la tradición familiar y las aspiraciones de acceso al conocimiento, dando cuenta de un campo educativo fragmentado en tanto área configurada de manera

⁵⁴ La ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y los sujetos que asisten a ellas, que se expresa en el despliegue de múltiples espacios de significado en los que se articulan estrategias institucionales y familiares (Tiramonti, 2004). Las primeras son una resultante de las demandas de las familias, las historias institucionales y las lecturas que hacen de su función en relación con los grupos que atienden. Las segundas, por su parte, tienen que ver con las comprensiones que las familias desarrollan de su situación social y de las expectativas respecto de lo que la escuela puede brindarles para mejorar o conservar sus posiciones sociales.

cerrada y desigual en base a las desigualdades económicas y diferencias culturales de quienes concurren a ella⁵⁵. Apunta que la pregunta por la elección educativa da cuenta de una creciente presencia del mercado tanto en la dimensión material de las ofertas educativas como en el de los discursos que legitiman sus lógicas provenientes de espacios académicos y círculos de “especialistas”. Dicha presencia configura procesos de escolarización “a demanda” que desplazan dinámicas anteriores basadas en la oferta de educación en el marco de transformaciones sociales más amplias (Pineau, 2007). Asimismo, la investigación desarrollada por Tiramonti pone el foco en las estrategias familiares en la selección de las escuelas y en los sentidos que organizan la experiencia escolar de los estudiantes, aunque sin dar cuenta de las posiciones que los sujetos docentes construyen frente a las situaciones de desigualdad que ellos identifican.

“Se constata una ampliación de los espacios educativos regidos por la regla del mercado. La administración y gestión de los sistemas educativos claramente se ha heterogeneizado en las últimas décadas, hemos pasado de sistemas duales donde la dependencia de las instituciones podía ser pública-estatal o privada-particular a un campo donde coexisten múltiples modelos de gestión que articulan de un modo más o menos novedoso lo público y lo privado, al punto que en algunos casos es difícil establecer fronteras claras entre unos y otros” (Tiramonti, 2007:23)

Desde el campo de la antropología social, la tesis doctoral de Cerletti (2010) muestra que familias que viven en condiciones de pobreza otorgan un lugar central a la educación de los niños como posibilidad de ascenso social. Se aproxima a los procesos de producción de la “persona educada”, analizando qué prácticas se despliegan en función de ello, de qué recursos se dispone y cómo se los usa. Plantea la hipótesis de que se estarían produciendo diferentes experiencias y significaciones sobre la “persona educada” que tendrían incidencia en las experiencias formativas de los niños, en un escenario de redefinición de sentidos sobre las responsabilidades educativas que reconoce mutuas responsabilizaciones y culpabilizaciones entre escuelas y familias. La

⁵⁵ En este contexto, se ha analizado las elecciones escolares de los sectores pertenecientes a grupos de elite (Ziegler, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2011), los criterios y lógicas según las cuales las familias de clases medias eligen las escuelas (del Cueto, 2007; Veleda, 2007), y los aspectos que rigen la elección de escuela en las decisiones de sectores de bajos ingresos (Gómez Schettini, 2007).

autora mencionada muestra una amplia heterogeneidad de sentidos que las familias atribuyen a la escolarización de sus hijos en sus prácticas de elección educativa, que en ocasiones se dirigen a la escuela del barrio cercana y en otros casos implica la búsqueda de una institución educativa que esté por fuera de la villa de emergencia o asentamiento en el que viven. El despliegue de una diversidad de valoraciones y elecciones estaría dando cuenta de la búsqueda activa por parte de las familias de una educación escolar vista como fundamental para el desarrollo de las experiencias formativas de los niños. Otras investigaciones han señalado que la elección de la escuela por parte de familias de sectores populares tiene directamente que ver con sus condiciones de vida, estando vinculada a requerimientos de materiales y vestimenta, y dificultades de traslado (Padawer, 2008).

Asimismo, Cerletti (2005, 2010) señala que estas prácticas también se fundan en asociaciones o comparaciones con las propias trayectorias educativas de los adultos y argumentaciones respecto de la “calidad” de la educación pública o privada, lo que lleva a la autora a preguntarse si ello no implicaría –en un contexto de retiro del Estado como el de hace poco más de una década atrás- que una mayor responsabilidad caiga, en última instancia, sobre las familias. De este modo, la autora muestra que estas prácticas de elección y valoración escolar –y evitación de determinadas instituciones o recorridos pedagógicos- no son patrimonio exclusivo de los sectores con más recursos, sino que también alcanzan a aquellos en condiciones de pobreza, complejizando el modo en que familias y escuelas se han vinculado históricamente. Asimismo, discute la idea de que estos sujetos no otorguen importancia al conocimiento o la educación de sus niños, al analizar cómo se configura un campo de disputas en el que interpretan sus propias prácticas y las ajenas y producen conflictos y tensiones con lo que ofrecen las instituciones escolares. En consonancia con estos planteos, Redondo (2004) muestra que, para los sectores populares, la escuela sigue siendo una oportunidad y continúa siendo cargada de expectativas, aún en tiempos de ausencia de promesas de ascenso social. En una línea similar, en su análisis de los vínculos entre escuela y familias en contextos de desigualdad social, Achilli (2010) plantea la hipótesis de que ambos ámbitos se construyen en procesos dialécticos y de mutuas penetraciones y condicionamientos, que estas características relacionales son constitutivas de las

identidades sociales, tanto de los maestros como de los aprendices escolarizados⁵⁶. Estas tesis discuten, en definitiva, nociones extendidamente difundidas en los sujetos docentes que, desde su trabajo cotidiano, tienden a responsabilizar a las familias por mantener una actitud supuestamente pasiva y desinteresada frente a los procesos de escolarización (Achilli, 2010; Santillán, 2012; Tenti Fanfani, 2006).

De la formación “situada” y los individuos “carentes” al sujeto de la posibilidad: debates en torno de los vínculos entre trabajo docente y desigualdad social

En las discusiones en torno de los vínculos entre trabajo docente y desigualdad social y educativa, algunos trabajos han establecido debates respecto de la conveniencia, pertinencia, viabilidad y derecho por parte de los niños/as a recibir una “formación situada”, que atienda “al contexto” en el que viven. Estas discusiones han venido ocupando un lugar central en la agenda del campo de estudios sobre el trabajo docente. La “adecuación al contexto” y las oposiciones entre éste y la lógica escolar han sido destacadas por algunas investigaciones que señalan que se tiende a expresar un juicio negativo y pesimista sobre los alumnos y su interés y capacidad para aprender, fundando estas asunciones en problemas de disciplina, motivación y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes, en el marco del supuesto antagonismo entre lo popular y lo escolar (Tenti Fanfani, 2006a). Estas situaciones entran en tensión con el trabajo de enseñanza y son el disparador de diferentes resoluciones, entre las que se cuenta la adaptación de los contenidos curriculares a las características y posibilidades de los niños sin reducir las exigencias de aprendizaje, constituyendo ello un dilema para los docentes. En un estudio reciente (Alliaud y Antelo, 2009) se analiza el modo en que se construye, por parte de los docentes, un conjunto de problemas en torno de la idea de dar más al que menos tiene –en términos de subsistencia, contención familiar y “reglas” y “normas”. A partir de estos diagnósticos, suelen desarrollarse iniciativas tales como

⁵⁶ Achilli (2010) plantea que en el contexto de las transformaciones que se profundizaron en la década de los '90 se pueden distinguir dos movimientos paradójales que organizan el sentido de la escolarización: por un lado, un conjunto de procesos de fragmentación sociocultural que atravesó los ámbitos escolares y familiares cotidianos que afirma segmentaciones escolares, fracturas, atomizaciones y rupturas identitarias; por otro lado, el desplazamiento de las políticas educativas estatal-nacionales homogeneizadoras hacia otras que presuntamente buscan impulsar la visibilidad de las “diversidades culturales”, propugnando la organización de experiencias educativas particulares.

plantear la enseñanza en función del contexto, adecuar el currículum a las necesidades de los alumnos y recurrir al apoyo de especialistas.

Construyendo una posición específica respecto de estos planteos, y basándose en trabajos que datan de 1980 y 1983, Esteve (2006) argumenta que se ha producido un aumento de la confusión respecto a la capacitación que los sujetos profesores necesitan y de las tareas que se le encomiendan. Sobre esta base, destaca la necesidad de desarrollar un enfoque “situacional” y diversas metodologías de formación de profesores para desarrollar destrezas sociales en situaciones que el autor denomina como “potencialmente conflictivas”. Además, ellas tendrían por objetivo un tipo de profesionalización que implica enfrentar los procesos de cambio en lugar de la participación activa en ellos:

“Desde esta perspectiva, la formación de profesores adopta un enfoque situacional –que constituye la base de preparación del docente para enfrentar y profesionalizar el cambio social-, en el que se considera prioritaria la capacidad para analizar distintas situaciones de interacción, y la adquisición de destrezas sociales relevantes para encauzar las complejas dinámicas sociales en diferentes grupos humanos” (Esteve, 2006:56)

Como puede observarse, la formación de profesores aparece subordinada a la respuesta a las “exigencias” de determinados cambios o modelos sociales, tales como la llamada “sociedad del conocimiento” (Esteve, 2006). Recientemente, algunos analistas (Gil, 2012) continuaron profundizando una línea de trabajo de algunos organismos internacionales al proponer una formación “situada” para trabajar con la pobreza. En la misma línea, una producción en cuyo título se propone aportar a “la construcción de la justicia educativa”, refuerza estas premisas y explícitamente aboga por que haya una preparación específica para el trabajo con sectores populares:

“Las escuelas donde asisten alumnos de sectores populares deben contar con docentes capacitados para trabajar en estos contextos, que comprendan las diferentes culturas familiares y juveniles, que puedan enriquecer los contenidos fundamentales del currículum para adaptarlos a los saberes y contextos de los

alumnos, y que sepan trabajar con la diversidad” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:120)

Siguiendo el análisis de Serra y Canciano (2002), la cuestión del trabajo con alumnos en condiciones de pobreza ha estado también presente en los objetivos de algunas instancias de formación de grado y posgrado dirigidas a los docentes. Se trata de estrategias formalizadas que se proponen preparar a los docentes para educar a los pobres, convirtiendo a la pobreza en un rasgo diferencial del otro, una situación del orden de lo particular que reorganiza los elementos de la relación pedagógica (Serra, 2003b). El supuesto sobre el que se sostienen estas propuestas es que es necesaria una formación específica para trabajar con la pobreza, en tanto la formación docente resultaría insuficiente para ello. Una segunda asunción que estructura estas iniciativas es que existiría un “déficit”, relativo al entorno social de los niños y sus familias, que requiere una preparación especial por parte de los docentes⁵⁷. En ellas se esencializa la pobreza, estableciendo lo que el pobre es y no es, lo que puede y lo que no, en lo que el contexto juega un papel determinante⁵⁸. Los maestros quedan reducidos a meros técnicos a los que hay que “capacitar” para el trabajo con la pobreza (Martinis, 2006a)⁵⁹.

De acuerdo con Serra (2002; 2003a), estas operaciones invierten el modo en que se ha construido históricamente la relación entre educación y pobreza, en el que la escuela apostaba a la inclusión y la enseñanza del conjunto de la población, pero específicamente aquella que era pobre, para disciplinarla, “civilizarla” –borrando los

⁵⁷ Al respecto, Serra señala que “estos factores se construyen a partir de la vulnerabilidad de un grupo social por sus condiciones socioeconómicas de vida: en una de las propuestas se las enuncia como ‘niño con déficit social’, y en la otra se hace especial hincapié en la familia: ‘la situación de riesgo’ está presente en el niño toda vez que la familia no brinda las condiciones requeridas para su normal inserción social” (Serra, 2003b:103)

⁵⁸ Algunas propuestas de formación procuraron apartarse de una perspectiva que redujera la capacitación a su dimensión técnica y pretendidamente aséptica, y que eludiera la responsabilidad de abordar la complejidad de las situaciones en las que se configuran las escenas educativas en contextos de pobreza y con aquellos elementos designados como “inexorables”. Véase un análisis de la propuesta de la Escuela de Capacitación Docente-CePA de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para comienzos de la década de 2000 en Birgin, Antelo, Laguzzi y Sticotti (2004).

⁵⁹ De este modo, quedan sin ser abordadas una serie de preguntas nodales que Serra plantea en su trabajo: “¿Desde qué cultura debe enseñar un maestro a sectores empobrecidos? ¿Existe una cultura de la pobreza? ¿Qué papel debe jugar el maestro frente a ella? ¿Se necesita una estrategia pedagógica especial? ¿Cómo se concibe al otro-pobre en el campo de la educación?” (Serra, 2003b:101).

vestigios de sus orígenes y pertenencias sociales y culturales⁶⁰- y así asegurar la consolidación del orden social. Al mismo tiempo, habilitó la integración social y la movilidad ascendente para los sectores populares y medios, realizando una operación con aquello que era considerado del orden de la desigualdad. A dicha operación se renuncia cuando, paradójicamente, se pretenden armar cursos y propuestas formativas estructuradas en torno de la problemática de la pobreza abordada en términos de “riesgo social”, convalidando la ruptura de la aspiración a instituir algo del orden de lo común y renunciando a éste como expresión de la construcción de un universal. En consecuencia, se profundizan las dinámicas de fragmentación del sistema educativo a partir de la generación de rutas diferenciadas y la configuración de operaciones pedagógicas específicas que diluyen la aspiración de la igualdad:

“Admitir la pregunta acerca de con qué cultura educamos al pobre, desde dónde y hacia dónde, significa ya construir otro diferenciado. Significa admitir una reconfiguración del campo de la pedagogía. La pregunta actual sobre la cultura de los otros pobres, su atención o respeto, reconfigura la operación pedagógica, y en nombre del respeto y de la atención a las diferencias, se desdibuja el nosotros, y con él la ilusión de igualdad” (Serra, 2002:107)

Por esta profundización de la dilución de lo común y lo igualitario, la propuesta de una formación “situada” para el trabajo con poblaciones específicas ha sido contundentemente discutida en el contexto latinoamericano. En la misma línea de los argumentos recién presentados, en una compilación reciente (Martinis, 2006) se intentan abordar las relaciones entre educación y pobreza en tanto vínculo que delimita un campo problemático de suma relevancia⁶¹. En ella se problematizan los discursos que abogan por una “contextualización” de las acciones educativas para trabajar con situaciones de pobreza, produciendo una profundización de la segmentación del sistema educativo entre las instituciones que trabajan “en contextos de pobreza” y las otras. De

⁶⁰ Sobre esta operación nos detendremos en el capítulo 3 de esta tesis.

⁶¹ Véase la tesis de doctorado de Pablo Martinis (2010), en la que se da cuenta de las construcciones de discurso que se ponen en juego en el campo educativo al nombrar las relaciones entre educación y pobreza.

este modo, se establece la necesidad de pensar a la escuela más allá del contexto, proponiendo volver a concebirla en términos universales (Martinis, 2006).

En este sentido, resulta problemático que la categoría de “Escuela de contexto” sea utilizada para hacer referencia a los sitios donde las cuestiones del orden del enseñar y del aprender no parecen tener cabida y donde, a pesar de la inexistencia de diferencias en el currículo prescripto, la categoría en sí misma se encarga de extender las desigualdades más allá de sus límites (Santos, 2006). Así, la ‘Escuela de contexto’ se construye como una categoría formulada a partir de la convicción de la existencia de condiciones desfavorables y negativas, exteriores a lo que ocurre en la escuela. En este marco, las situaciones de “emergencia educativa” (Martinis, 2005) no se producen por la irrupción del contexto en las instituciones educativas sino por la renuncia que una sociedad realiza de su responsabilidad educativa en relación a las nuevas generaciones que viven en condiciones de pobreza, definidas como carentes e incapaces de aprender en la escuela. Se asume que estas condiciones inhabilitarían la posibilidad de la enseñanza, y sólo dejarían lugar para que tenga lugar un contexto que por sí mismo es asimilable a lo negativo, lo que no puede ni debe enseñar, y ante lo cual la escuela común poco puede hacer. La construcción de la mencionada noción, si bien parte de las dificultades de la escuela pública para hacer frente a los problemas del contexto, no la transforma sustancialmente en términos educativos. Así, pensar al contexto como factor limitante de las posibilidades de educar implica impedir la posibilidad de que la escuela se torne un lugar de construcción de horizontes alternativos y democráticos para los pibes y pibas que asisten a ella:

“Cuando la pobreza se constituye en una situación problemática, factible de ser abordada, la escuela puede construirse como espacio de constitución de sujetos pedagógicos e incluir otras estrategias que permitan situar a la escuela como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para los niños que habitan en los ‘márgenes’ y como espacio de experiencias colectivas de carácter transformador” (Redondo y Thisted, 1999:152)

Como han señalado varias investigaciones y estudios especializados en temas de formación y trabajo docente, resulta necesario poner en cuestión que el único mandato para las escuelas en contextos de pobreza sea aquél estructurado en torno de la

asistencia y la contención (Alliaud y Antelo, 2009; Martinis, 2005, 2006b; Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004; Stefanizzi Alén, 2006). Esta última aparece como una necesidad de los estudiantes que la escuela debe atender, pero que no son contrapuestos a la enseñanza (Antelo, 2009). En este mismo sentido, lejos de plantear que la escuela dedicaría gran parte de su tiempo y esfuerzos a la contención de los niños, quedándole poco tiempo para transformar esos niños en alumnos, el trabajo de campo realizado para esta tesis evidencia que la construcción de esa condición de “alumidad” es parte central de los sentidos que organizan las posiciones docentes de los sujetos maestros que trabajan con estudiantes en contextos de pobreza y que integraron la investigación.

Asimismo, las categorizaciones según el contexto en que las instituciones educativas se encuentran ubicadas generan escuelas y niños que entran o no entran en el umbral de la consideración de sus posibilidades, asignándoles un destino inexorable (Santos, 2006; Tenti Fanfani, 2004; Frigerio, 2004). El discurso de las escuelas “de contexto” implican supuestos respecto de la “desfavorabilidad” del mismo y del capital cultural de las familias, responsabilizadas del fracaso o éxito en los aprendizajes de los niños, de la repetición, rezago y/o deserción escolar (Bordoli, 2006b). Esta forma de conceptualizar el contexto como lo peligroso y como la causa del fracaso escolar estructura una lógica de la exclusión: el afuera queda congelado como otredad, como alteridad irreductible y como algo asociado a la “maldad”, “la “subversión” o el “enemigo” (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Se establece así un lenguaje de las diferencias como desigualdades en lugar de plantear a las diferencias contextuales como posibilidad y habilitar que todos sean considerados como iguales:

“La inexorabilidad de los determinismos socioculturales sobre los resultados de aprendizaje de los niños y el cumplimiento de la función de enseñar en la escuela, son parte de la construcción de esos destinos. El anuncio oficial de lo que va a suceder con ese niño proveniente de un hogar pobre, una madre con bajo nivel educativo, preanunciando su fracaso escolar (...) es antes que nada el inicio de la construcción de esa historia de fracaso. Es negar la posibilidad”
(Santos, 2006:93)

En este sentido, se trata de producir un conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos, no capturados por su negatividad, sino por su potencialidad (Martinis, 2006b).

Investigaciones como la de Achilli (2010), Cantero (2006), Redondo y Thisted (1999) y Redondo (2004) muestran que la experiencia del contexto como limitante de toda posibilidad educativa no invade de un modo absoluto los cotidianos escolares. Ellas dan cuenta de prácticas escolares por parte de los y las docentes que prefiguran tensiones y puestas en marcha de desafíos y utopías que sostienen la construcción de otros horizontes para los/as estudiantes que asisten a las escuelas que trabajan con sujetos que viven en condiciones de pobreza (Cantero, 2006)⁶². Como señala Achilli (2010), deben considerarse los riesgos conceptuales y metodológicos de quedar atrapados en una visión determinista del contexto hegemónico, o bien realizar una apología de las prácticas y relaciones que construyen los docentes en su trabajo con alumnos de sectores populares.

Como puede observarse, resulta central atender al modo en que se significa a los sujetos de las prácticas educativas, en tanto algunas de esas construcciones clausuran la posibilidad de la educación para poblaciones en condiciones de pobreza (Martinis, 2006b), en tanto que otras permiten concebir otros modos de trabajar con la alteridad, a partir de el sostenimiento del Otro como enigma o incógnita y de la ubicación de nosotros mismos como Otros (Serra, 2003b). En efecto, las instituciones escolares pueden desempeñar un papel en la construcción de desigualdad y la injusticia en nuestras sociedades y por ello es necesario recuperar una pregunta por lo político y la construcción de algo del orden de lo común y lo colectivo (Birgin, 2006; Southwell, 2009) en pos de habilitar otros horizontes, dimensiones centrales de la categoría de posición docente que esta tesis intentará desplegar. En efecto, la cuestión de la igualdad se juega en la posibilidad de educarse en una escuela, la cual depende de lo que los maestros hagan con sus estudiantes en ella, de cómo los reciban y los alojen considerándolos iguales y con iguales derechos a ser educados y aprender (Dussel y Southwell, 2004). En este marco, la formación ética y política de los educadores, el lugar que se le adjudica a la cultura y el modo en que se la pone en juego se tornan vías centrales para abordar la cuestión de la desigualdad (Alliaud y Antelo, 2009; Birgin y Serra, 2012; Dussel, 2005; Redondo, 2012).

⁶² Cantero (2006) y Redondo (2004) muestran que los vínculos pedagógicos que construyen los maestros que trabajan con sectores populares no están sólo atravesados por la afectividad sino también por un compromiso ético

La docencia requiere un compromiso ético que involucre el respeto, el cuidado y el interés por el Otro, concebido como sujeto de derechos (Birgin, 2006; Tenti Fanfani, 2006). Se trata del desafío que implica para el trabajo docente el plantearse como una autoridad cultural que habilite a los Otros a ocupar nuevos lugares, enseñándoles, transmitiéndoles e introduciéndolos en otros lenguajes y códigos, y proporcionándoles herramientas para moverse en el mundo (Dussel, 2006). En este sentido, Antelo (2009) plantea que la enseñanza es lo que mejor caracteriza al oficio docente, y que ella tiene que ver con un intento, tentativa o ensayo de transmisión. Como antes señalé, ello implica una puesta a disposición de la herencia cultural que habilite a las nuevas generaciones a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2008).

Estableciendo una diferencia entre educación y transmisión, Diker (2004) señala que esta última ofrece una herencia y la habilitación para transformarla y resignificarla, mientras que la educación –por lo general- no implica que el alumno transforme lo que se le enseña, sino un “aprendizaje” que implica fidelidad a lo enseñado y lo aprendido sea durable en el tiempo. Por otra parte, la transmisión no puede tener propósitos ni fijar una direccionalidad, dado que sus efectos dependen de que se transmita la habilitación y la posibilidad de lo nuevo. A diferencia de la educación, que persigue objetivos, la transmisión ofrece un punto de partida. Además, ésta no está sujeta a reglas y en ella no es relevante el contenido que se pasa, mientras que en la educación el contenido ocupa un lugar central. La transmisión es condición y aparición de lo nuevo, al tiempo que permite a un sujeto construir la diferencia (Diker, 2004).

La enseñanza también tiene que ver con el reparto de guías para la acción, para obrar en lo sucesivo y es allí donde el ejemplo aparece para indicar un camino a seguir. Siguiendo a Alliaud y Antelo (2009), también es una tarea que se vincula estrechamente con la adversidad, en tanto se funda en la desproporción que implica desarrollar un conjunto de acciones sobre otros para provocar algún tipo de efecto en ellos. En ese marco, resulta imprescindible la pregunta por lo común, lo colectivo y la producción de desigualdad:

“El mundo y el país en el que vivimos, donde los saberes circulan y la comunicación crea nuevos vínculos, nuestras vidas están atravesadas por la desigualdad y la injusticia; allí, algunas deudas de larga data siguen presentes y

otras nuevas muestran el límite de algunos sueños pasados. En ese territorio, volvemos a preguntarnos por el rol político –transformador- de las instituciones que tienen como objeto lo común, lo colectivo y entre las cuales ubicamos a la escuela (...) La educación y la enseñanza tienen una dimensión política que aloja derechos, que produce sujetos, que favorece u obstaculiza la participación, la democratización y la transformación de las instituciones y la sociedad” (Southwell, 2009:180)

“La consideración de los otros, las expectativas frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen. Estas son, a juicio de muchos actores del sistema, cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad (...); Cuáles son los mecanismos específicamente escolares que operan produciendo las desigualdades escolares? ¿Dónde están localizados? (...) ¿Qué lugar ocupan en ella la enseñanza y la transmisión de saberes? (...) ¿Cómo son cuestionadas o contestadas estas formas de desigualdad?” (Dussel, 2005:100-101)

En definitiva, se trata de no reducir o limitar el lugar de la escuela a la respuesta a los efectos de los contextos de empobrecimiento, en tanto ello puede invisibilizar las posibilidades, compromisos y utopías puestos a desarrollarse en las escenas pedagógicas (Redondo, 2004; Martinis, 2006b). En este sentido, y en oposición a la negación de la posibilidad, algunos autores han planteado la afirmación de que todas las inteligencias son iguales como ficción teórica capaz de abrir posibilidades (Frigerio, 2004). Ello implica concebir al Otro como capaz de habitar esa posibilidad, de ser un sujeto de la posibilidad (Martinis, 2006b), posición marcada por una perspectiva ética, contraria a considerarlo como un carente. Es justamente en la obstinación de sostener esa tarea “fuera de lugar” en donde algo de lo educativo puede acontecer y donde el trabajar como educador recobra su sentido. Esa obstinación (Redondo, 2004) implica alejarse de la abstención y producir intervenciones. Se trata de construir una intervención “improcedente”, “desubicada”, que se aleja de las fijaciones de la escuela al “contexto” y procura trascender lo dado, aquello que hay, para poner a disposición aquello que es derecho de todos y no privilegio de algunos (Martinis, 2006b). Enseñar parece aquí una

tarea fuera de lugar, dislocada en el espacio y el tiempo (Redondo, 2006). Estas iniciativas deberían poder gestar posibles a través del material que cada situación presenta, que requiere ser leída y –en ese marco- tornar potencial a aquello que desde las representaciones puede entenderse como déficit (Duschatzky, 1999). En este sentido, estudios recientes han planteado la destitución simbólica de la escuela, pero al mismo tiempo situaron la posibilidad de construir un horizonte alternativo desde una posición de invención (Duschatzky y Corea, 2002; Duschatzky, 2007). Ello también implica el desafío de desarrollar lo plural dentro de lo común (Southwell, 2008a). Estos son aspectos que integran las discusiones sobre trabajo docente y desigualdad social y educativa y que forman parte de los problemas relativos a la construcción de una posición docente en estos escenarios, como una manera de tramitar las distintas políticas pero también de procesar la pregunta por lo político, en la que lo que las escuelas y los colectivos docentes pueden o quedaron habilitadas para hacer cobra un papel fundamental. La categoría de posición docente se nutre también de indagar en el modo en que algo de lo educativo habilita la alteración de lo que está trazado, fijado, diseñado de antemano y designado como inexorable, disputando contra las diversas formas de determinismo (Birgin, Antelo, Laguzzi y Sticotti, 2004).

Por otra parte, las miradas deterministas sobre el contexto no sólo abarcan planteos relativos a la necesidad de una “formación situada” de los docentes, sino también al carácter irreversible que aquél tiene sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Años atrás, algunos estudios plantearon la categoría de educabilidad para definir el conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones que hacen posible que los alumnos aprendan (López y Tedesco, 2002; López, 2004). Apuntando que sin determinados recursos la enseñanza y el aprendizaje se verían afectados y obstaculizados, la noción tiene el supuesto que de habría alumnos “no educables” (Neufeld y Thisted, 2004) y que las condiciones de pobreza ocupan un lugar determinante en las posibilidades escolares de los estudiantes. Recientemente, un estudio sostiene afirmaciones relativas a las “carencias” de los alumnos de sectores populares, ubicando también en un lugar prefijado e inmutable a las escuelas a las que asisten:

“En la Argentina, los alumnos de sectores populares tienen importantes carencias de diverso tipo en sus hogares, que en ciertas dimensiones se ven

duplicadas por las carencias de las escuelas a las que asisten” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011)

Este trabajo, que –paradójicamente- dice sostener una concepción bidimensional de la justicia (Fraser, 2000), que abarca la redistribución como el reconocimiento, no afirma este último valor respecto de los sujetos, prácticas y saberes que se construyen en las escuelas que trabajan con sectores populares, dando por sentado que a todos ellos los atraviesa y caracteriza una situación de carencia casi irreversible. De forma llamativa, en un capítulo titulado “Fortalecer una docencia comprometida con la justicia educativa”, extienden su teoría del déficit también a los y las docentes. El texto parte de la afirmación de que se necesitan docentes con “las condiciones, la voluntad y las competencias” para construir la justicia educativa, dando por supuesto que no los hay. Seguidamente, sin sustentar sus afirmaciones en datos empíricos y recurriendo a textos extranjeros de 1975 y 1996, se señala que una de las características del trabajo docente escolar es el aislamiento, lo cual incluye el desarrollo de su tarea en soledad encerrado dentro de un aula, sin compartir la pedagogía de otros educadores. Como mostraré en esta tesis, los maestros y maestras ensayan alternativas al aislamiento que tornan colectivos ciertos procesos pedagógicos, discutiendo con fuerza afirmaciones como la siguiente:

“Los docentes que construyen conocimiento a través de la experiencia lo hacen en general en forma intuitiva y no logran compartirlo con sus pares” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:111).

En la misma línea, los autores citados hablan de una “pérdida de la autoridad pedagógica”:

“El debilitamiento de la autoridad docente no es un fenómeno privativo de la Argentina, sino que refleja un proceso generalizado en la mayoría de los países occidentales según el cual la docencia consiste cada vez menos en el cumplimiento de un rol predeterminado, que en la construcción de una actividad profesional en la que la personalidad tiene un peso considerable (...) La contención, la complicidad, el amiguismo, la psicologización, la compasión

parecieran recursos para reconstruir la autoridad perdida. Será quizás por este motivo que lo emocional aparece hoy en las relaciones pedagógicas de las escuelas argentinas un tanto sobrevalorado, muchas veces en detrimento de la enseñanza” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:112)

Sin aportar datos empíricos y desconociendo el modo en que muchos y muchas docentes ensayan cotidianamente diversas construcciones de autoridad pedagógica, el trabajo citado extiende la noción del déficit docente aún más: los maestros y maestras trabajan en forma intuitiva, aislada, sin construir autoridad, y, además, para “retenerlos” en las escuelas que atienden a sectores populares sería necesario contar con “buenos edificios”, dando por sentado que no hay convicciones políticas, militantes y pedagógicas que hagan que los docentes obstinadamente (Redondo, 2004), procuren configurar y habilitar otros futuros para sus pibes y pibas. La propuesta queda reducida a “transformar profundamente las representaciones de los docentes” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), sujetos aparentemente deficitarios por definición, sobre los que se construye un vacío que la profesionalización para el trabajo con sectores populares vendría a llenar.

Como parte del despliegue de políticas docentes, esta profesionalización se ha tornado un significativo en disputa y ha reconocido diferentes inscripciones (Southwell, 2007a), entre las que se cuentan algunos posicionamientos que han afirmado la necesidad de desarrollar medidas tendientes a “reafirmar la identidad profesional de los docentes” y a la “devolución” del orgullo por la profesión que supuestamente “han perdido”, asociando estas iniciativas a la formación para las exigencias de la llamada “sociedad del conocimiento” (Esteve, 2006). Estas propuestas se fundan en el supuesto de que los cambios educativos de los últimos treinta años han tenido una profundidad inusitada y que se debe preparar a los docentes para “enfrentarlos”, profesionalizando el análisis del cambio social y educativo de modo de promover el desempeño de un trabajo educativo “de calidad” (Esteve, 2006). Estas propuestas reducen la necesidad del cambio a la “modificación de la mentalidad de los profesores”, sin incorporarlos desde una óptica activa, participativa y democrática. Desde este punto de vista, la consideración de la cultura profesional, las opiniones y las condiciones de trabajo de los docentes sirven únicamente a los propósitos de implementación y relativo éxito de

reformas tecnocráticas (Robalino, 2005) que sólo apelan a ellos en términos de reducir posibles obstáculos a sus objetivos. Los trabajadores de la enseñanza serían sujetos que carecen de saberes para la tarea a desarrollar con sus estudiantes –y que tampoco los construyen en la práctica cotidiana- a los que habría que “profesionalizar” para poder enfrentar los retos de la incorporación de nuevos sujetos en los sistemas escolares.

Estos posicionamientos profundizan los discursos difundidos durante la década del '90 en torno de la noción de “déficit” de los docentes, que han sido discutidos por análisis recientes de los perfiles socioculturales de los maestros y maestras en formación (Pineau y Birgin, 2006). Son parte del despliegue de una “política de conocimiento” (Suárez, 2004) que fija en un lugar de no saber, de falta y de vacío a ser llenado a los sujetos maestros y profesores, desconociendo sus prácticas cotidianas y las experiencias por ellos construidas. En este sentido, resulta fundamental desarrollar una perspectiva que atienda al modo en que ellos son productores de saber pedagógico⁶³ y que no los congele en una posición deficitaria que obture el reconocimiento –dimensión central de la justicia (Fraser (2000)- de lo que cotidianamente hacen en su trabajo en las escuelas. Esta perspectiva, que va en línea con los desarrollos del capítulo anterior, resulta central a la hora de analizar la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa.

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo he intentado dar cuenta del modo en que el campo de la investigación educativa se ha aproximado al estudio y análisis de los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdad. Para ello, hemos recorrido los modos en que esta última ha sido conceptualizada desde los trabajos inaugurales en torno de la segmentación educativa hasta sus más recientes revisiones alrededor de la noción de fragmentación. Los movimientos metodológicos que procuraron atender a la “caja negra” escolar se desplazaron hacia el punto de vista de los sujetos y las instituciones educativas para problematizar la producción de la desigualdad escolar.

⁶³ Si bien estos señalamientos exceden el problema de investigación recortado para esta tesis, resulta imprescindible incorporar su mención en este capítulo dada la relevancia de esta cuestión, y de modo tal de dejarla planteada para futuros trabajos. Remitimos al lector al trabajo de Alliaud y Suárez (2011)

Una de las consecuencias más importantes de dichos movimientos ha sido la posibilidad de mostrar la “heterogeneidad interior” de los procesos y dinámicas de escolarización, y el modo en que, en ese escenario, las instituciones y los sujetos construyen sus identidades. Si bien ello no supuso un trabajo con la noción de posición docente, sí redundó en la posibilidad de mostrar la diversidad de posiciones de sujeto de los maestros, profesores, directores y familias (Redondo y Thisted, 1999; Arroyo, 2004; Poliak, 2004; Redondo, 2004; Tiramonti, 2004; Padawer, 2008; Southwell, 2008a), construyendo una serie de perspectivas relativas al estudio de los vínculos entre trabajo docente y pobreza sumamente fructíferas y que son incorporadas en el análisis del material de campo de esta tesis. En este sentido, la idea de posición docente puede constituir aún una vacancia en el campo de estudios sobre el trabajo de enseñar, pero hay un conjunto de tematizaciones y problematizaciones ya desplegadas que aportan a su construcción teórica, metodológica y epistemológica y que ha resultado fundamental considerar en este capítulo.

Entre ellas, cabe destacar el modo en que las investigaciones incorporaron la idea de que las nociones de igualdad y desigualdad suponen una relación, descartando la posibilidad de considerarlas como esencias fijas e inmutables. Al no ser un estado fijado de antemano, la igualdad implica un conjunto de vínculos de los que es necesario dar cuenta. El análisis de los sentidos que se construyen en la escolarización de sectores que viven en condiciones de pobreza, el trazado de las instituciones educativas como última frontera de lo público en el marco de la noción de “fronteras de exclusión” (Redondo y Thisted, 1999), el abordaje de las prácticas de elección escolar y de las relaciones entre escuelas y familias que he recorrido van en esta línea (Achilli, 2010; Cerletti, 2010).

En los estudios y problematizaciones reseñados se destaca, también, la recuperación de una pregunta por lo pedagógico⁶⁴ a la hora de pensar el oficio docente (Alliaud y Antelo, 2005, 2009, Birgin, 2006, 2012; Diker, 2004, 2007, 2008; Dussel y Southwell, 2004; Frigerio y Diker, 2004a, 2004b, 2005, 2006; Hillert, Ameijeiras y Graziano, 2011; Martinis, 2006a, 2006b; Pineau, 2001a, 2007a; Serra, 2002, 2007; Southwell, 2008a, 2009, 2012), de modo tal de extender la mirada más allá de las cuestiones

⁶⁴ Para la recuperación de esta pregunta han realizado sustantivas contribuciones las producciones desarrolladas en el marco del Centro de Estudios en Pedagogía Crítica de Rosario y los *Cuadernos de Pedagogía*, y las realizadas en el contexto de los seminarios y otras actividades del Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem) de Buenos Aires. Estos desarrollos constituyen fructíferos aportes para pensar y analizar los problemas planteados en esta tesis.

relativas a lo laboral en el trabajo de enseñar. De este modo, la agenda de investigaciones educativas en relación a los vínculos entre trabajo docente, escolarización y pobreza ha tematizado el modo en que esta última no constituye un obstáculo insalvable para la habilitación de horizontes más democráticos e igualitarios, y acerca de la inviabilidad de reducir la escolarización al contexto para una pedagogía que apueste a una construcción de igualdad fundada en el sostenimiento de lo común y lo plural.

Para ello, el capítulo también recogió las problematizaciones de algunos estudios en torno de las atribuciones de “déficits” a los docentes y estudiantes, y la necesidad de desarrollar miradas complejas y afirmadas en el reconocimiento, que superen visiones culpabilizadoras y laudatorias de las iniciativas de los colectivos de maestros y profesores (Achilli, 2010). Fundamentalmente, y al igual que sucedía con la reducción de la escolarización al contexto, se trata de desarrollar nuevas miradas superadoras de la negación de la posibilidad. Como señalan Alliaud y Duschatzky (1992), la práctica docente está orientada y constreñida por muchas presiones, pero también puede generar modificaciones, desmitificar la experiencia alienada y habilitar la producción de nuevas respuestas en el trabajo con situaciones de desigualdad social y educativa. De forma irrenunciable, la pobreza debe dejar de ser un aspecto sobre el que se puede operar, tornándose algo con lo que poco o nada puede hacerse (Serra, 2003b), al tiempo que es preciso producir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan tornar visibles un conjunto de prácticas que los docentes ya vienen desplegando para sostener ideales más igualitarios y más democráticos para sus estudiantes, sin perder de vista las tradiciones que allí se superponen e hibridan, los vínculos paradójales con posiciones autoritarias y discriminatorias que allí se engarzan y las complejidades que constituyen, cotidianamente, al oficio de enseñar.

SEGUNDA PARTE

La construcción histórica de los vínculos
entre trabajo docente e igualdad

CAPÍTULO 3

Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica

Introducción: sobre el trabajo de enseñar como lugar de llegada de múltiples significaciones

Quien se embarque en la tarea de comprender el trabajo de enseñar asociándolo a un sentido único se enfrentará sin dudas a una empresa un tanto imposible de realizar. Reproductora de desigualdades, homogeneizadora, liberadora, formadora de ciudadanía, transmisora de saberes del trabajo, lugar de lucha, espacio de sostén de reivindicaciones sindicales, expresión de una semiprofesión, ejemplo de trabajo estatal, inculcadora de valores morales, la docencia en nuestro país y en América Latina ha sido el lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones que pugnaron por fijarla a diversos sentidos. En este sentido, como significante abierto y no definido a priori, se constituyó en un campo de disputas por promover dichas fijaciones, que resultaron en cada caso provisorias y debieron incorporar, reformular y resistir intentos similares.

Detenerse en estas disputas no implica de ningún modo abocarse a estudiar conflictos retóricos en el plano de la palabra escrita o hablada que supongan un plano ajeno a las disposiciones, devenires y prácticas del cotidiano escolar del trabajo de maestros y maestras. Por el contrario, y como hemos señalado en el capítulo 1, el análisis de los discursos en torno del trabajo docente se refiere a los procesos de articulación y producción de sentidos (Laclau y Mouffe, 1985) que se proponen producir un cierre parcial y precario de aquello cuya significación está abierta (en nuestro caso, el trabajo

docente). El discurso implica acción y la práctica es, en buena medida discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (Cherryholmes, 1998). El análisis de los discursos acerca del trabajo de enseñar es, en este sentido, un análisis de procesos sociales que constituyeron las prácticas de maestros y profesores y que expresaron intentos por dominar la indeterminación de lo Social en el campo del trabajo docente, procurando ordenarlo y organizarlo.

Otro tanto puede decirse de la idea de igualdad educativa, siempre tan cercana a las nociones, expectativas, representaciones, imágenes y evaluaciones del trabajo docente. Dicha idea también constituyó un campo abierto en permanente redefinición, dentro del cual se libraron luchas por establecer el sentido de lo que debía entenderse por “igualdad educativa”. Nuevamente, no se trató de una disputa retórica sino que sus consecuencias en la construcción cultural del cotidiano escolar y del trabajo docente en particular fueron especialmente importantes.

La configuración del trabajo de enseñar en la Argentina estuvo indisolublemente ligada a la producción de sujetos políticos y a las intervenciones del Estado y de los colectivos docentes en las disputas en torno a la idea de igualdad educativa, en el marco de las cuales la inclusión implicó un proyecto político fundamental en una sociedad excluyente (Dussel, 2004; Popkewitz, 1999). En este sentido, tanto las identidades docentes como los sentidos atribuidos al significante igualdad nunca fueron estáticos ni se mantuvieron exento de conflictos, sino que fueron objeto de una serie de luchas por fijar su significado. Al mismo tiempo, dichas producciones de sentido articularon nociones acerca de la posición que los docentes debían asumir como enseñantes e ideas acerca de cómo proceder frente a lo que, de manera contingente y provisoria, era definido como desigual y necesario de ser modificado.

Me propongo aquí presentar una discusión en torno del modo en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon históricamente y configuraron una trama compleja e inestable, analizando sus inscripciones particulares en cuatro momentos: el momento fundacional del magisterio, el período de la última dictadura, el de las reformas de la pasada década de los '90, y el correspondiente a las políticas educativas contemporáneas. Estos períodos fueron seleccionados en tanto momentos de fuerte condensación de debates en torno de esta articulación en nuestro país y en la provincia

de Buenos Aires en particular. El análisis se nutrirá de una serie de aportes conceptuales y metodológicos aportados por el análisis político del discurso y se nutrirá de investigaciones desarrolladas en el marco del campo de la formación y el trabajo docente y la política e historia de la educación para el primero y el tercero de los períodos, y de un trabajo de recolección de fuentes para el caso del segundo y del cuarto, a los fines de dar cuenta de los modos en que se ligaron y articulan escolarización, trabajo docente, igualdad y construcción de hegemonía. En este sentido, intentaré aquí realizar un análisis de las políticas docentes desde la discursividad oficial, entendiendo por ellas las “normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación (...) [y que procuran] fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto posición de sujeto” (Southwell, 2007a:263). Si bien se les asigna una posición en las formaciones discursivas, cabe señalar que los docentes se vieron y ven atravesados por una historia particular y específica de la profesión que los constituyó como sujetos.

FUNDACIONES Y DISPUTAS EN TORNO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN NUESTRO PAÍS: NORMALISMO, ESCOLARIZACIÓN Y NOCIONES RELATIVAS A LO COMÚN

Desde su surgimiento como política pública, el trabajo docente ha ocupado un lugar central en el desarrollo de la regulación social. En los inicios de la modernidad, dicho trabajo se inscribió en las nuevas relaciones entre las prácticas de los Estados nacionales y las pautas de comportamiento de los individuos que supusieron el desarrollo de modos de gobierno, y que dieron cuenta de la construcción de sistemas sociales y culturales de regulación. De este modo, el trabajo docente se insertó en la trama que se estableció entre el gobierno de la sociedad y el gobierno de los individuos, en el contexto del problema de la gubernamentalidad (Birgin, 1999; Foucault, 1978).

En el caso de nuestro país, es posible afirmar que el trabajo docente se constituyó en un tema de política pública cuando el magisterio se tornó una profesión de Estado. En este proceso, también apareció el problema de la regulación del grupo que tendrá a su cargo

la tarea de educar a la población de niños: los maestros y maestras. A través de la normativa y otros mecanismos se procuraron poner en circulación discursos sobre la docencia que funcionarán como estructuras, esquemas, opciones, posibilidades y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo deseado, lo normal y lo posible. Se volvía fundamental para el naciente Estado nacional tomar a su cargo la producción de sujetos e instituciones (específicamente sujetos e instituciones docentes) para que éstos ocuparan posiciones en los procesos más generales antes mencionados.

En sentido, es posible afirmar que el normalismo ha sido uno de los discursos pedagógicos más importantes en la construcción histórica de la escolarización en nuestro país, y quizás el más importante en la configuración del trabajo de enseñar. Como tal, contuvo una serie de articulaciones y proyecciones de sentidos que procuraron establecer los significados, representaciones, imágenes, expectativas y prácticas ligadas a la docencia que decisivamente influyeron en el modo en que maestras y maestros se pensaron a sí mismos en su trabajo cotidiano. Sin embargo, dicha influencia no fue unidireccional: los sujetos docentes intervinieron en la construcción del campo apropiándose de algunos de sus significados y resistiendo y recreando otros, lo que lo tornó en un espacio en permanente movimiento.

El normalismo constituyó, así, un pilar fundamental de la configuración de los procesos de regulación social en el marco de la constitución de un sistema educativo, orientado a producir y poner en circulación reglas y pautas que apuntalaran el proyecto de construcción de una Argentina moderna. Este último supuso la intervención del Estado en la conformación y desarrollo de las instituciones de la sociedad civil como motor para el desarrollo capitalista (Alliaud, 1993). Dicha intervención, además, incluyó la difusión de sistemas simbólicos y representaciones del mundo tendientes a favorecer la realización de los intereses sectoriales de los grupos dominantes (Tenti Fanfani, 1988). En este sentido, el discurso normalista, el modo en que se construyó históricamente la profesión docente y la regulación del trabajo de enseñar están estrechamente vinculados a los procesos de expansión de la escolarización y de estatalización de la educación en nuestro país (Southwell, 2009). Asimismo, es posible señalar que la hegemonía normalista traspasó los límites de las escuelas escolarizando a la sociedad, difundiendo la cultura escrita y moldeando tanto el espacio público como la sociabilidad privada (Enrico, 2006, 2008; De Miguel, 1997; De Miguel, De Biaggi, Enrico y Román, 2007).

Fundamentalmente, el normalismo se asoció en sus inicios a la fundación de las primeras instituciones formadoras docentes, las Escuelas Normales⁶⁵, en el marco de las políticas estatales tendientes a sistematizar la escolarización en nuestro país. La formación de docentes supuso un eje clave en la impronta civilizatoria que, con innegable inspiración sarmientina, el Estado asumió y depositó en la llamada “educación común”. El trabajo docente abandonó así su carácter espontáneo para ser incorporado a una serie de parámetros definidos y validados estatalmente, lo que lo tornaron una “profesión de Estado” (Birgin, 1999)⁶⁶. Los docentes fueron convocados a desarrollar una misión civilizatoria que consistió en la difusión de comportamientos, disposiciones, valoraciones, gustos, estéticas⁶⁷ y pautas culturales propios de los grupos dominantes en nuestro país a través de una tarea cotidiana en las escuelas primarias más vinculada a la moralización⁶⁸ que a la transmisión de contenidos (Alliaud, 1993). La escolarización incluyó también la educación sentimental y de los sentidos, la regulación de las emociones, los regímenes de visibilidad y la configuración de la experiencia sensible (Pineau, 2007b; Serra, 2011).

En este marco, los maestros fueron ubicados en el lugar de funcionarios estatales, difusores de los valores de lo público y de los principios que estaban vinculados a la consolidación estatal. Esta convocatoria, si bien suponía una actividad a desarrollarse en escuelas no confesionales, estaba imbuida de ribetes religiosos: ser docente implicaba responder a un llamado interior y asumir una tarea abnegada y misional estrechamente

⁶⁵ La noción de “Normal” está asociada a la idea de “norma” o “tipo”, en tanto se trataba de la tipificación de las prácticas de quienes componen el grupo de maestros “normales” (Alliaud, 1991).

⁶⁶ El magisterio se tornó una profesión “de Estado” en el sentido de haberse vuelto una estrategia central para legitimar las pautas que éste construyó para el trabajo de enseñar, y porque aquél se reservó el monopolio de los títulos y el papel de principal fuente de contratación y financiamiento para el empleo, imponiendo los criterios de reclutamiento y regulando el ingreso en la profesión (Birgin, 1999).

⁶⁷ Consúltense los trabajos de Pineau (2007b) para un análisis de la escuela como “máquina estetizante”, y de Serra (2011) para un abordaje de las relaciones y articulaciones entre cine, educación escolar y discurso pedagógico en el siglo XX, examinando los procedimientos político-pedagógicos ligados a un proyecto filosófico-político que se despliegan en ellas.

⁶⁸ Como agudamente señala Morgade (1997) la “moralización” no tuvo connotaciones unívocas sino diferentes inscripciones: “protección de la propiedad privada (respeto por lo ajeno), resguardo del orden social existente (respeto por los valores hegemónicos), instalación en los sujetos de controles internos individuales, sustitutos de la policía y los controles externos represivos, adquisición de las pautas de vida de las clases hegemónicas (...) ‘nacionalizar’ a los inmigrantes, desarrollar lazos afectivos con la tierra que los recibiera y propender a la integración ciudadana de sus hijos” (Morgade, 1997:65).

ligada con una narrativa de salvación (Popkewitz, 1999) reformulada por los sectores en el poder: inculcar los patrones civilizatorios a los hombres y mujeres “libres”, de modo tal de administrar su libertad en pos de garantizar ya no un paraíso extraterrenal sino la posibilidad de una república moderna, pro-europea, y librada de los peligros del supuesto atraso, inutilidad e inferioridad de los rasgos culturales propios de la población originaria del sur latinoamericano⁶⁹.

La imagen de funcionario expresa parte de los procesos de conformación de magisterio y de secularización de la enseñanza, y se funda también en la regulación de la relación laboral a través de la asalarización de maestras y maestros. Esta mística del servidor público, preocupado por las necesidades del Estado contribuyó a debilitar los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidó la burocratización del trabajo docente (Birgin, 1999). De este modo, los deberes de lealtad y heteronomía exigidos a los funcionarios públicos se articularon con componentes morales, vocacionales y redentores, sobre la base de las premisas analizadas en el párrafo anterior. El Estado pasó a ocupar una posición central y se convirtió en empleador de docentes a la vez que diseñó, definió y se hizo cargo de su formación, reivindicando para sí el monopolio del conjunto de pautas y premisas que luego debían difundirse a todos los ciudadanos, bajo la forma del saber considerado legítimo (Tenti Fanfani, 1988). Tornarse profesional estaba estrechamente ligado con volverse funcionario y tener un puesto en la administración pública. Ambas dinámicas se yuxtapusieron e impregnaron el habitus docente (Birgin, 1999).

Las Escuelas Normales se constituyeron en instancias de formación de educadores profesionales y laicos, en reemplazo de los maestros espontáneos que, a modo de profesión “libre”, ejercían la docencia sobre la base de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia, antes de la formación sistemática de maestros en nuestro país (Birgin, 1999; Tenti, 1988). Las Escuelas Normales –junto a los Colegios Nacionales– asumieron, así, la tarea de secularización de la enseñanza y fueron agentes centrales en la conformación de sucesivas camadas de docentes y espacios de producción de un saber pedagógico específico, relativo a la infancia y la enseñanza, que dotaría de

⁶⁹ Como señalan Alliaud y Antelo (2009), debido a semejante contribución al orden y el progreso social, los maestros se convirtieron en “salvadores” de una nación que el Estado estaba impulsando.

identidad, autoridad y legitimidad a los sujetos maestros y maestras (Birgin, 2006). Estas instituciones constituyeron un ámbito privilegiado de formación del magisterio pero también de los agentes de administración del sistema educativo, como directores, inspectores y funcionarios (Southwell, 2009; Marengo, 1991). Asimismo, y como señala Pineau (1997), la creación de los sistemas educativos modernos no cuestionó las características que se demandaban al docente previo sino que les sumó las realizadas en el marco de los planteos de “profesionalización” de la docencia, que en muchos casos estaban subordinadas a lo moral y lo actitudinal. Sobre la base de estas premisas, se intentó conformar un cuerpo de docentes homogéneo y formado para desempeñar una tarea destinada a consolidar un modelo societal. El normalismo apuntó, así, a la uniformización inicial de los docentes (Pineau, 2012).

Esta estrategia de formación del educador/funcionario fue acompañada de dos imágenes más, sobre las que se sustentó la construcción de la autoridad del magisterio. Por un lado, la de una supuesta neutralidad ideológica, que implicaba que los maestros llevaban adelante su tarea de modo objetivo y sin adherir explícitamente a principios políticos, aun cuando su trabajo consistiera en la difusión de las pautas y premisas culturales de los grupos dominantes. Por otro lado, la imagen de la vocación, la abnegación, del servicio y de la entrega, asociadas al cumplimiento de una “elevada misión”, laica pero con ribetes religiosos en los términos en los que antes lo hemos analizado, tendiente a “salvar” a las almas de los peligros de la barbarie y a realizar un sustantivo aporte a la construcción de una nación moderna. En ese marco, los maestros y maestras debían ser “modelos” y “ejemplos de conducta”, rasgos vinculados a las cualidades morales ligadas al deber ser, que se agregarían a la posesión del método o saber específico acerca de la enseñanza, en el contexto de una “pedagogía del modelo” que tipificaba prácticas, conductas, cosmovisiones y organizaciones para unificarlas (Alliaud, 2009). La vocación y las cualidades morales estaban en primer lugar para quien se desempeñara como docente; luego vendría el dominio del método y, por último, la sabiduría (Tenti Fanfani, 1988). Estas imágenes incluían diferenciaciones por género (Morgade, 1992,1997): mientras que para el caso femenino se hacía alusión a la “segunda madre”, para el caso masculino se establecían asociaciones con la figura del sacerdote, haciendo ambos referencia a la idea de vocación, a un “llamado interior” indeclinable, a cumplirse con pocas gratificaciones materiales y con altas satisfacciones a nivel espiritual (Pineau, 1997). Moral y religión no se excluían sino que

“Los normalistas se sintieron ‘apóstoles del saber’ y conservaron su fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio (...) La mística apostólica constituyó una ruptura con la constitución anterior del trabajo de enseñar (...) Se demandaba entonces, de los maestros y maestras, a la vez que el cumplimiento de los deberes del funcionario que implicaba la profesión, una moralidad íntegra (que ya era exigida en el trabajo de enseñar las primeras letras) y una vocación innata. Vocación, abnegación y servicio. Ser maestro/a respondía a un llamado interior (...) Cuando la formación de docentes se institucionalizó, los objetivos religiosos se secularizaron sin perder el fervor moral” (Birgin, 1999:25-26)

Las dinámicas de género tuvieron un lugar estructurante en estos procesos. La docencia, considerada como una prolongación del ámbito doméstico, tornó compatible la relación entre femineidad y trabajo asalariado. La tarea de enseñar se concibió como necesaria de ser puesta en manos femeninas (Morgade, 1992; Yannoulas, 1996). Esto sucedió tempranamente: ya en 1822, en la Ciudad de Buenos Aires, el 75% de la docencia primaria era femenina, constituyendo la profesión de más alto rango, junto con la religiosa, que podían ejercer las mujeres, además de una oportunidad de ascenso social en un contexto de alternativas escasas (Birgin, 1999). Las diferencias de género se expresaron en los salarios, que eran inferiores en el caso de las mujeres respecto de los varones (Feldfeber, 1990), y en las posiciones en el campo de la enseñanza: en el nivel superior, propio de la producción del saber y la administración de las ocupaciones, predominaron fuertemente los varones⁷⁰, mientras que en el plano de la implementación y ejecución de las prácticas pedagógicas –organizado en torno de un saber instrumental

⁷⁰ Como señala Pinkasz (1992b), cabe marcar una diferenciación en la composición por sexo de la docencia en las diferentes modalidades de la enseñanza media. Mientras que había una proporción mayor de varones en el caso del Bachillerato –que luego irían a la universidad y serían los profesores “naturales” de los Colegios Nacionales-, había una mucho más alta cantidad de mujeres en la Escuela Normal. Cuando se produce la expansión del nivel y comienzan a ingresar nuevos profesores y, en ese marco, comienza a deteriorarse la remuneración horaria del profesor, los nuevos integrantes fueron predominantemente mujeres (Pinkasz, 1992b).

de la tarea- predominaron las mujeres⁷¹. Se configuró una idea de la mujer como “maestra natural” (Morgade, 1997; Tedesco, 1988) y una responsabilidad de “maternidad social” (Birgin, 1999), imprescindible para la regeneración de la sociedad, que delineó los modos en que docencia y femineidad se emparentaron estrechamente. El magisterio se tornó un trabajo para mujeres y de mujeres (Morgade, 1992), lo que implicó que el normalismo supuso una oportunidad de acceso al campo intelectual por parte de algunas mujeres. Al mismo tiempo, se configuró una nueva moral moderna en torno de un “feminismo civilizador” que implicó una fuerte adhesión a las ideas de Sarmiento⁷² relativas a las ventajas de la civilización y el desprecio por la barbarie, lo nativo y lo popular, y que supuso una serie de cambios en la esfera femenina relativos a lo considerado una “moral correcta” que se diferenció de los modelos heredados de la colonia (Pineau, 2001b).

La docencia se constituyó, así, en una compleja articulación entre lo vocacional, lo moral⁷³ y la posición de funcionario, en la que el género tuvo un lugar fundamental (Birgin, 2000). La idea de que la docencia es un trabajo, sin embargo, tardaría un tiempo más en afirmarse⁷⁴. Como señala Pinkasz (1992a), la formación de maestros

⁷¹ Birgin (1999) señala agudamente el modo en que las posiciones de género no fueron estáticas y analiza cómo las maestras norteamericanas traídas por Sarmiento a nuestro país desplegaron otras maneras de ser mujer, donde la noción de trabajo y servicio público incorporaba cuestiones relativas al poder y la toma de decisiones que discutían los patrones de género vigentes desde las voces del feminismo doméstico norteamericano, al que adherían muchas escritoras argentinas de la época. Como apunta la autora, “también son ‘otras’ maestras y ‘otras’ mujeres las maestras de la Capital que no se retiran del Congreso Pedagógico de 1882 junto con los sectores eclesiásticos, permitiendo con su permanencia el quórum para su realización” (1999:44).

⁷² Para un abordaje del imaginario sarmientino, véase el exhaustivo análisis de Enrico (2006, 2009, 2010).

⁷³ Sin embargo, y como señala Pineau (2005), ser maestra escondió históricamente una posibilidad de desafiar el mandato de la “moralidad” que investía al normalismo. “La maestra, empleada pública se permitió volverse en ciertas ocasiones “mujer pública” en la totalidad de las acepciones que dicho término adoptó en el habla cotidiana, porque el pecado carnal y los excesos en demasía fueron parte de “el lado oscuro” que estructuró la condición de la mujer docente (Pineau, 2005:90)

⁷⁴ Recién con la sanción de los primeros estatutos docentes –el Estatuto del Docente Argentino del General Perón en 1954 y el Estatuto del Docente Nacional de 1958- comenzarían a incorporarse elementos relativos a la dimensión laboral de la tarea docente, proceso que se consolidaría a partir de la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973, donde los docentes comenzaron más claramente a autoperibirse como trabajadores. Sin embargo, como señala Puiggrós (2001), tempranamente se desarrollaron demandas más amplias de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas. En este sentido, las primeras asociaciones de docentes se enfrentaron al poder oligárquico y conservador desarrollando acciones de protesta y reclamo, y esbozando la posibilidad de construir federaciones de alcance nacional. Estos intentos se plasmarían en la creación de la Confederación Nacional de Maestros en 1916 que sostuvo una

comprendió mucho más que la fundación de Escuelas Normales y supuso la constitución de una categoría social en tanto grupo con una serie de propiedades que permite su autoidentificación y la identificación por parte de otros. Además, la tarea normalizadora excedía a la formación de los normalistas porque la construcción de una cultura profesional exigía el establecimiento de marcos institucionales que encuadraran las prácticas. Para lograr este cometido, se reglamentaron las actividades de los maestros, se produjeron observaciones y acciones de docentes e inspectores, y reclamos diversos de las autoridades para cumplir con tal normativa. En el caso de la provincia de Buenos Aires, un esfuerzo particular se dirigió a la erradicación del método mutuo y a la imposición del simultáneo, en tanto los primeros intentos sistemáticos de educación común en territorio bonaerense, tanto en la ciudad como en la campaña, se habían desarrollado utilizando el método lancasteriano (Pinkasz, 1992a).

La institucionalización de la escolarización y de la formación docente en la provincia de Buenos Aires implicó la conformación de un espacio público civilizador en torno de una ambigüedad fundacional relativa a la noción de lo común:

“Si la cruzada civilizadora implicaba la existencia de ‘no civilizados’, sus destinatarios no podían ser a su vez los responsables directos de la misma. Esta tensión fuerza un sentido de la noción de ‘Educación Común’ como educación para los ‘comunes’, que son ‘diferentes’ de quienes ejercen los mecanismos de dominación política” (Pinkasz, 1992a:54)

Dicha institucionalización fue acompañada por la fundación y expansión de Escuelas Normales en el territorio bonaerense. La provincia tuvo una Escuela Normal que funcionó desde 1825 y escuelas normales lancasterianas prohibidas en 1833. Desde 1855 a 1876 volvió a funcionar la Escuela Normal dependiente de la Sociedad de Beneficencia, en la que se seguía enseñando el sistema lancasteriano (Birgin, 1999). En ese período, en 1865, la provincia creó una Escuela Normal de Preceptores en la Ciudad

serie de reivindicaciones que crecerían durante la primera mitad del siglo XX y que se tornarían elementos clave en las disputas por los primeros estatutos. En tanto excede los límites y aspiraciones de este capítulo, no abordaré aquí los procesos de sindicalización docente, pero para su análisis pueden consultarse los trabajos de Birgin (1999), Crespi (1997), Puiggrós (2001) y Saforcada y Felman (2010).

de Buenos Aires, para luego erigir en ella dos escuelas normales más (Pineau, 1997). Se normalizaban las prácticas como forma de control de la actividad de los docentes, cuya tarea debía extenderse hacia los parajes más lejanos con el objetivo de la difusión de un orden específico. Estos intentos por organizar la formación docente fueron consecuencia pero también acompañaron el proceso de construcción del Estado argentino y la conformación de la nación, sobre la base del modelo del Estado liberal controlado por la oligarquía.

En la provincia, en medio siglo aumentaría considerablemente el número de docentes diplomados, hasta casi alcanzar la totalidad. En 1883 éstos constituían el 31% mientras que en 1923 llegaban al 98,3 % (Pinkasz, 1992). A lo largo de ese período de tiempo, la Ley de Educación Común de 1875 permitía que los Consejos Escolares de Distrito nombraran a personas sin títulos en cargos docentes a condición de que se sometieran a los exámenes de habilitación que el Consejo General de Educación establecía periódicamente –aunque no todos los maestros cumplieron con este requisito. Al no egresar docentes de las Escuelas Normales al ritmo requerido por la expansión del sistema educativo provincial, el Consejo General de Educación se convirtió en la instancia titularizadora más importante. En tanto la habilitación provincial constituía una alternativa provisoria y existía una mayor preferencia por los egresados de las Escuelas Normales, la situación mencionada aportó a la estructura diferenciada del sistema educativo provincial (Pinkasz, 1992a)⁷⁵.

A estas instituciones deben agregarse las Escuelas Normales Populares, establecimientos de formación docente en la provincia fundados y financiados por Sociedades Populares de Educación, con algún tipo de supervisión de las autoridades educativas provinciales (Pinkasz, 1992a). Su creación se habilitó a principios de la década del '10 del siglo XX y llegaron a ser 37 en territorio bonaerense, desarrollando una mayor apertura hacia la sociedad civil y ensayando otro modelo de formación docente (Pineau, 1997).

⁷⁵ En la provincia de Buenos Aires, los salarios variaban dependiendo de si los maestros eran titulados o no, y el Reglamento de Títulos de Maestros de fines del siglo XIX disponía una preferencia por el personal docente formado en las instituciones que la provincia y la Nación habían previsto para tla fin por sobre aquellos diplomados por haber ejercido por más de diez años (Birgin, 1999).

Para la capacitación y actualización de los docentes de la provincia se previeron, además, una serie de dispositivos entre los que se contaban las publicaciones –como la *Revista de Educación*- y las Conferencias Pedagógicas, de asistencia obligatoria por parte del personal docente, con la intención de uniformizar las prácticas de los maestros a través de la puesta en contacto con los adelantos técnicos y pedagógicos (Pineau, 1997). La intención era homogeneizar las heterogéneas prácticas de los docentes de la provincia. Los maestros perdían, así, injerencia en la definición de las actividades que desarrollaban.

Si pensamos junto con Hall (2003) que las identidades se construyen en el cruce entre los discursos que se proponen interpelar a los sujetos y el modo en que ellos se sienten convocados por los discursos, debe señalarse que las premisas normalistas fueron incorporadas y apropiadas de muy diversas maneras por los sujetos docentes. Quizás haya sido el trabajo de Puiggrós (1990) el que más acabadamente haya mostrado cómo el normalismo no supuso un conjunto homogéneo de sujetos sino posiciones diferentes a su interior, tales como los “normalizadores” y los “democrático radicalizados”, que disputaron sus sentidos y pugnaron por establecer cuál era la interpretación válida del mandato normalista⁷⁶. Estas diferencias no sólo dan cuenta de luchas al interior del campo del trabajo docente, sino también de pugnas por fijar el sentido del ideal igualitario de la escolarización del que el magisterio era un pilar central. Mientras que aquéllos sujetos más próximos a las posiciones democrático-radicalizadas sostuvieron un ideal igualitario en términos de la formación de la ciudadanía y el pleno ejercicio de derechos, como así también del desarrollo de una posición ética como parte central de la profesión docente⁷⁷, quienes abrevaron en los postulados normalizadores entendieron a la igualdad como una noción asociada al trato homogeneizante que procuró desterrar las marcas de la barbarie e imponer los rasgos de una cultura “civilizada” y supuestamente superior. De este modo, el normalismo no implicó una fijación última y definitiva de

⁷⁶ Como señala Puiggrós (2003), las disputas al interior del normalismo también estuvieron dadas por el hecho de que la Escuela Normal de Paraná y las instituciones a su imagen y semejanza no transmitieron una ideología pedagógica homogénea. Además, el normalismo adquirió una cierta autonomía respecto de las políticas oficiales y de las corrientes filosóficas de la época. Si bien ellas influían sobre el pensamiento y la actividad de los docentes, éstos desarrollaron posiciones propias en las aulas, las conferencias pedagógicas, las oficinas ministeriales y de los consejos escolares, las reuniones de las cooperadoras y en las escuelas normales (Puiggrós, 2003).

⁷⁷ Quizás “el Loco” Vergara haya sido el exponente más claro de este posicionamiento. Véanse al respecto los trabajos de Puiggrós (1990) y de Terigi y Arata (2011)

sentidos para la profesión de enseñar sino que englobó posiciones contradictorias que pugnarón por dominar el campo de la discursividad normalista e intentaron constituirse en hegemónicas (Southwell, 2009). Estos debates también tuvieron expresiones específicas en el ámbito de la provincia de Buenos Aires (Pineau, 1997)

A estas dos corrientes dentro del normalismo cabe agregar las posiciones socialistas y las anarquistas. Los primeros compartían características de los normalizadores y los democrático-radicalizados, y aunque defendían la principalidad del Estado se interesaron particularmente por el papel de la sociedad civil en el sistema educativo. Impulsaron iniciativas como las bibliotecas populares y los recreos infantiles que, aunque desempeñaban un papel complementario a la escuela pública, incorporaron saberes y prácticas alternativas (Barrancos, 1996a, 1996b). En las prácticas escolares se aproximaron a los democrático-radicalizados en los intentos de generar vínculos participativos con los alumnos y sus padres y de combatir el autoritarismo de quienes dirigían el accionar normalizador (Puiggrós, 2003). Por su parte, las posiciones anarquistas fueron antiestatistas y libertarias, y promovieron la creación de escuelas vinculadas con dicha corriente, con las organizaciones mutuales y con los nacientes sindicatos obreros, con contenidos específicos. Sin embargo, no se diferenciaron de las escuelas estatales en la metodología o en la organización interna (Barrancos, 1990; Suriano, 2004). Los democrático-radicalizados, los socialistas y los anarquistas coincidieron en desarrollar posiciones docentes que aportaran a una educación alternativa al modelo normalizador que se tornaba hegemónico. Los dos primeros, incluso, fueron docentes, inspectores y funcionarios del sistema educativo, por lo que sus posiciones no fueron marginales sino que provocaron disputas de importancia (Puiggrós, 2003).

El modo en que se resolvió esta disputa a favor de las posiciones normalizadoras – aunque las democrático-radicalizadas y las socialistas no se desvanecerían del todo – prefiguró, al interior del normalismo una noción de igualdad asociada a la idea de homogeneización (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Esta articulación se tradujo en la premisa de modificar, borrar y eliminar aquello considerado diferente y sinónimo de inferior y peligroso. Asimismo, para el caso de nuestro país y, en particular, para el de la provincia de Buenos Aires, implicó una tarea “homogeneizante” en términos de la distribución de pautas de los grupos en el poder y, como parte de la misma operación,

de valores “nacionales” que se antepusieron a las marcas culturales regionales o extranjeros que los alumnos y alumnas portaban (Pineau, 1997). La educación escolar incluyó, así, unas formas de transmisión al tiempo que excluyó otras, por lo que es posible mirar a la historia de la educación escolar en el siglo XX como la historia de lo que la cultura escolar hizo sobre otras manifestaciones culturales (Serra, 2011).

En este sentido, el movimiento de inclusión que supuso una escuela pública planteada como universal, obligatoria y gratuita, prometedora de un seguro ascenso social, se combinó, como parte del mismo movimiento, con un fuerte sesgo excluyente en el tratamiento de las diferencias culturales:

“El movimiento de inclusión supone la integración en un ‘nosotros’ determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (...) Este ‘nosotros’ siempre implica un ‘ellos’ que puede ser pensado como complementario o como amenazante (...) La inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad” (Dussel, 2004:308)

En el caso de la provincia de Buenos Aires y de nuestro país es posible afirmar que la equivalencia entre igualdad y homogeneización trajo como consecuencia el congelamiento de las diferencias como amenaza o deficiencia (Dussel, 2004; Southwell, 2006). El “afuera” queda así fijado como alteridad irreductible y como el “enemigo” a anular y eliminar. La escuela construyó una cultura “común” (Carli, 2003), y esta definición implicó un ciudadano “libre” de particularismos (étnicos, religiosos, corporativos, relativos al ámbito local), que acompañó el objetivo de lograr la homogeneidad social y cultural y el proceso de consolidación de la dominación estatal (Alliaud, 1993; Pineau, 1997; Serra, 2011)⁷⁸. La igualdad planteada en términos de acceso y de uniformización curricular en la distribución de un conocimiento considerado válido –vinculado al enciclopedismo humanista hegemónico a fines del

⁷⁸ El sistema educativo argentino legitimó, así, sólo una parte de la cultura, restringiéndola a ciertos modos de entender los conocimientos, el arte, los saberes, las reglas sociales, la normalidad, lo permitido y lo prohibido (Serra, 2011).

siglo XIX- y, sobre todo, a la distribución de pautas comunes de moralización estructuró, en buena medida, las primeras décadas del trabajo docente como profesión de Estado y la consolidación de la institucionalización de la formación docente. Esta tarea moralizante fue privilegiada por sobre la distribución de conocimiento socialmente válido:

“La instrucción general, destinada a las clases más bajas de la población, tuvo un objetivo claro: transformar, convertir, antes que formar; moralizar, antes que instruir. Aunque encontramos en el discurso político del período apreciaciones de este tipo: “el gobierno del pueblo tiene por condición que el pueblo sea ilustrado”, debemos precisar el significado de dicha ilustración (...) La ilustración, en tal definición [liberal], hace referencia a un conjunto de predisposiciones que habilitan al individuo para constituirse en miembro pleno de la sociedad, antes que a la posesión de conocimientos” (Alliaud, 1993:52)

La identidad nacional común requería el abandono de identidades particularistas⁷⁹ y también de filosofías individualistas liberales. La formación de sujetos “nacionales” necesitaba del abandono, por parte de éstos, de su lengua, costumbres, héroes y formas de vestirse y relacionarse⁸⁰, y de la suspensión temporaria de todas las diferencias en pos de una acción equivalente de todos los ciudadanos (Dussel, 2004). En este marco, la tarea de civilizar fue planteada en términos de despojar a los sujetos de sus características socioculturales previas. El trabajo docente desde el punto de vista de las regulaciones estatales se asoció, así, a la homogeneización de grupos heterogéneos a través de un sistema de enseñanza uniforme en todo el territorio nacional.

⁷⁹ Una de las expresiones de la creación de una ficción de equivalencia entre los sujetos y de la suspensión de las diferencias que portaban fue la adopción de los guardapolvos escolares, que junto a sus fundamentos igualitarios y moralizantes tuvieron fines higiénicos y profilácticos (Dussel, 2004)

⁸⁰ Desde una perspectiva decolonial, estos procesos dan cuenta de que, pese a que el período colonial ha finalizado como sistema político en casi toda América Latina –salvo en el caso de nuestras Islas Malvinas–, el colonialismo impregnó las relaciones pedagógicas y sociales que se configuraron y que, desde una mirada etnocéntrica, omitieron, negaron, excluyeron y anularon los rasgos y pautas culturales de los sectores dominados.

Estas premisas tuvieron inscripciones específicas en el caso de la provincia de Buenos Aires. El imaginario civilizatorio, caracterizado por la formación de ciudadanos iguales ante la ley, la función civilizatoria de la escuela, la escolarización de las masas – consideradas “bárbaras”-, el Estado docente, la obligatoriedad escolar, la participación de la sociedad civil en las cuestiones escolares, la racionalización burocrática y la descentralización económica y administrativa, el desarrollo de la pedagogía tradicional y del sistema simultáneo, fue reemplazado por el imaginario normalizador (Pineau, 1997). Esta sustitución implicó la limitación del poder de los Consejos Escolares como cuerpos colegiados locales⁸¹ -asignándoles únicamente el control administrativo de las instituciones-, la configuración de un modelo de inspección basado en la punición, un mayor control de la sociedad civil, la ‘argentinización’ del currículum y la necesidad de clasificación y homogeneización de los sujetos⁸². La entrega de las tareas que habían desempeñado los Consejos Escolares al Cuerpo de Inspectores fue una de las mayores expresiones de los límites a la participación de los sujetos sociales. Los inspectores se convirtieron en consejeros y asesores técnicos de docentes y directores, dedicando su tarea a corregir sus errores y reproduciendo, así, una relación docente-alumno con ellos (Dussel, 1995; Legarralde, 2007; Pineau, 1997; Pinkasz, 1992a). Asimismo, la Dirección General de Escuelas, en el marco de la consolidación del imaginario normalizador, delegó en las Escuelas Normales Nacionales la formación institucionalizada de maestros y se reservó para sí los mecanismos de contralor y la implantación de dispositivos punitivos. Debido a la escasez de maestros “titulados” oficialmente, y para evitar desvíos y promover una mayor homogeneidad en la enseñanza, se incrementaron los requisitos para la titulación, estableciéndose complejos exámenes para aquellos que no concurrieran a las Escuelas Normales pero que quisieran ejercer la docencia (Pineau, 1997).

De acuerdo a Puiggrós (1990), la pedagogía normalizadora se basó en la creación de una norma o cuadrícula general que permitía medir cada uno de los individuos y el modo en que éstos cumplían con ella o se desvían del parámetro común. Esta pedagogía

⁸¹ Véase el trabajo de De Luca (1991) para un análisis del avance de la Dirección General de Escuelas sobre los Consejos Escolares

⁸² A estas características deben sumarse la reducción de la obligatoriedad escolar, la diferenciación escolar y la segmentación legal del sistema, el reduccionismo biologicista y la medicalización del discurso (Pineau, 1997)

supone que debe corregirse al individuo “desviado”, ya sea a través del castigo o a través de estrategias que eviten que la conducta vuelva a repetirse. Así, se vuelve algo normativo y prescriptivo de cuál es la conducta “natural”, “normal” y esperable, produciendo y sancionando cuáles son aquellos comportamientos considerados no naturales, “anormales” y desviados, excluyendo a quienes no cumplen con la norma en el mismo acto de institución de la vara común con la que se mide a todos (Dussel, 2004).

Años más tarde, la difusión del positivismo en nuestro país y la incorporación del discurso médico al ámbito escolar proporcionarían nuevas coordenadas –vestidas de una racionalidad científica legitimada- para justificar las desigualdades sociales y escolares, y para asociar prácticas y relaciones a las ideas de normalidad y anormalidad y salud y enfermedad (Puiggrós, 1990). El mencionado discurso permitía supuestamente analizar las sociedades como producto de regularidades y normas y encontrar las leyes que las gobernaban, además de proporcionar explicaciones de por qué había situaciones que se desviaban del camino prefijado. Las leyes no sólo alcanzaban el aprendizaje de los alumnos sino que también planteaban reglas y principios rígidos para el accionar docente. El incremento de la regulación del trabajo de enseñar implicó una mayor exigencia en tanto todos debían ajustarse por igual a las mismas reglas “naturales” y “científicas”, expresadas en los reglamentos escolares (Dussel, 2004). Este movimiento reforzaría aquellas tendencias que, al interior del normalismo, entendían que la escolarización debía orientarse a la homogeneización de los sujetos como sinónimo de igualdad. Además, en esta equivalencia discursiva otro pilar se añadiría al higienismo y la idea de normalidad: el nacionalismo. Primero inscripto en la idea de una formación “nacional” que borrara las diferencias y atenuara los conflictos como clave para consolidar la dominación estatal (Diker y Terigi, 1997; Oszlak, 1984; Tiramonti, 2001) y luego asentado sobre la idea de formación patriótica que se extendería desde la gestión de Ramos Mejía como inspector, el nacionalismo adquiriría un singular impulso con el auge de las posiciones espiritualistas en el campo educativo hacia las décadas del '20 y el '30. Estas posiciones complejizarían y proporcionarían nuevos ribetes al trabajo de enseñar.

Como en otras jurisdicciones, en la provincia de Buenos Aires el imaginario normalizador incorporó del positivismo la supuesta inapelabilidad de la demostración

“científica”, el reduccionismo biologicista y la necesidad de control continuo de los sujetos (Pineau, 1997)⁸³. En el caso de la provincia, los programas que debían enseñar los docentes se caracterizaron por una progresiva “nacionalización” del currículum a partir de la construcción de una cultura nacional marcadamente xenófoba y sólo algunas voces se expresaron en contra de este discurso. El positivismo tuvo expresiones en la provincia en la necesidad de generar un método pedagógico científico, homogéneo y universalmente aplicable. La figura de Francisco Berra quizá haya sido una de las más representativas de esta línea (Pineau, 1997). Asimismo, los planes de formación docente⁸⁴ de la provincia también dieron cuenta de diferentes expresiones y apropiaciones de los planteos positivistas.

A partir del desarrollo de la pedagogía normalizadora se va prefigurando una escolarización que parte de la educabilidad de gran parte de la población y apuesta a que ella acontezca, aunque operando una serie de jerarquizaciones y clasificaciones que plantean un vínculo autoritario entre docentes y alumnos y entre el Estado y los sujetos (Dussel, 2004). Para hacerlo, los maestros disponen de una pedagogía de bases supuestamente científicas que ubican a cada individuo en un lugar preestablecido. Así, la intención y la disposición a escolarizar a las nuevas generaciones y a abrir la posibilidad de futuros más igualitarios, inclusivos y de progreso social se combinó con prácticas discriminatorias, diferenciadoras, autoritarias y coloniales respecto de ellas⁸⁵, en el contexto de una tensión que estructuró el devenir del normalismo en la provincia de Buenos Aires y en nuestro país. Asimismo, el discurso de la igualdad se fundó, imbricó y construyó también a partir del establecimiento de la desigualdad (Southwell, 2006),

⁸³ Siguiendo a Pineau, se desarrolló una serie de reducciones. Por un lado, se redujo la pedagogía a la psicología, y ésta a la biología. Por otro lado, se desplegó un “detallismo metodológico” que suponía un método universal y eficaz para lograr los resultados esperados. Además, el nacionalismo operó un desplazamiento del extranjero a la criminalidad (Pineau, 1997)

⁸⁴ El imaginario normalizador también conllevó un movimiento de diferenciación de la formación docente –entre titulados y no titulados y entre urbanos y rurales– que fue de la mano de la segmentación de las igualdades heredadas del imaginario civilizatorio (Pineau, 1997).

⁸⁵ Un buen ejemplo de esta tensión es el modo en que ella se expresa en la figura de Rosa del Río, directora normalista que hacia la década del '20 del siglo '20 despliega dos escenas brutalmente homogeneizantes respecto de sus alumnos –en su mayoría hijos de inmigrantes– al pagar de su bolsillo al peluquero del barrio para que rape las cabezas de sus alumnos y al comprar cintas argentinas para el desfile de la escuela por el barrio por el Día de la Independencia. En esta escena se conjugan un sentido de lo homogéneo asociado a lo igualitario a la vez que una convicción respecto de qué es lo mejor que una escuela debe ofrecer a sus estudiantes, sobre la base de una autoridad docente fundada en la autorización estatal (Sarlo, 1998)

formando parte de la idea de escuela pública desde sus orígenes y sin estar exento de disputas:

“El formato escuela, tanto en Uruguay como en Argentina, se forjó a la luz de la experiencia republicana de raigambre europea que conectó estrechamente la búsqueda de igualdad social con la escuela como espacio de lo común, según principios de ciudadanía política que, al proponer una igualdad en el trato a cada uno de los alumnos y alumnas, ponía al sistema educativo en línea directa con la formación de la ciudadanía igualitaria y de la vida republicana”
(Southwell, 2006:47)

Por otra parte, se ha señalado que la tradición normalista (Davini, 1995) desplegó una serie de significados sociales y reglas de comportamiento que atribuyeron a los docentes un lugar específico en los procesos de escolarización masiva, que un número de analistas de los procesos de profesionalización de la enseñanza señalan como un lugar subordinado (Contreras Domingo, 1997). En este sentido, han puntualizado cómo el normalismo prefiguró una posición docente de aplicación de normas y saberes producidos, difundidos y evaluados por otros, confinando a los maestros a un lugar de desautorización y de mera puesta en práctica de técnicas didácticas. Sin embargo, investigaciones histórico-educativas recientes han recorrido fuentes previamente poco exploradas, como las revistas, mostrando que la interpelación en términos de subordinación no resultó del todo efectiva para el conjunto de sujetos docentes. Por el contrario, hubo quienes en las primeras tres décadas del siglo XX ocuparon posiciones de producción de saber pedagógico, escribiendo un publicando artículos, manuales, libros de texto y diversos escritos en revistas especializadas, a la vez que dictaban conferencias y traducían obras de pedagogos extranjeros para su publicación (Diker, 2006a, 2006b; Finocchio, 2009)⁸⁶. Lejos de la recepción acrítica de las pautas oficiales, los docentes desplegaban posiciones que daban cuenta de luchas y debates dentro del

⁸⁶ Dando cuenta de este proceso, Finocchio (2009) analiza el modo en que la revista *El Monitor* puso a los docentes en un lugar central en tanto lectores y autores. La autora puntualiza en su trabajo las modificaciones en las juntas de redacción de la revista (que hacia 1932 pasó a estar integrada exclusivamente por maestros y profesores) y la convocatoria recurrente, por parte del Estado, a que los docentes escribieran. Asimismo, señala la introducción de temas que trascendían aquellos relativos a las metodologías de enseñanza, como las cuestiones referidas a la autoridad docente y algunos rasgos del escolanovismo.

campo pedagógico y también en el terreno político y gremial, configurando disputas en torno del “ser docente” que sugieren que el normalismo no fue un conjunto armónico de significados exentos de conflictos.

El movimiento de la Escuela Nueva agregó nuevos matices a dicha conflictividad. Si bien no se trató de una corriente con características unívocas sino que reconoció diversas posiciones (Caruso, 2001; Puiggrós, 1992), uno de sus rasgos salientes interpeló decididamente el cariz homogeneizador del normalismo al introducir la centralidad de los educandos en el planteo de las intervenciones pedagógicas. Sin embargo, la pugna entre dichas posiciones devino en el triunfo de aquella más cercana al normalismo y más posible de ser articulada con este discurso (la que Puiggrós denominó “escuela nueva orgánica”), reduciendo las posibilidades de las iniciativas más radicalizadas⁸⁷. La versión triunfante de la escuela nueva en nuestro país no cuestionó el canon cultural que el discurso normalista se proponía transmitir, sino que fundamentalmente se tradujo en reformulaciones de las metodologías de enseñanza. Aun así, debe añadirse que las premisas de la escuela nueva se incorporaron a buena parte de los discursos reformistas oficiales y a las pautas de regulación del trabajo docente de allí en más: desde mediados de la década del '30 en adelante será difícil hallar una reforma que no señale la importancia de situar al alumno en el centro de la escena de enseñanza, de promover su actividad y de ligar la institución escolar con el entorno que la rodea, rompiendo su supuesto aislamiento respecto de éste. El avance de las posturas escolanovistas también se verificó en la provincia de Buenos Aires hacia fines de la década de 1910 y principios de la década del '20:

“Estas nuevas orientaciones se manifiestan en el rescate de la actividad como fuente de conocimiento, en la consideración del trabajo, sobre todo el manual, como una instancia educativa, en la apertura de la escuela a las tareas para alejarla de la ‘frialdad’ de los muros cerrados y las ilustraciones quietas, y en el estímulo de los paseos escolares. Todos estos elementos se encuentran fuertemente emparentados con el avance en este período de las tendencias escolanovistas y espiritualistas” (Pineau, 1997:63)

⁸⁷ Por ejemplo, las de aquellas impulsadas por pedagogas como Florencia Fossatti, relativas a la implantación de tribunales infantiles.

Tal como sucedió en el caso de propuestas autoritarias como la desplegada por la reforma Fresco-Noble en 1937 en la provincia de Buenos Aires, las premisas escolanovistas también se articularon con los rasgos más autoritarios del normalismo en nuestro país. Esta reforma fue capaz de generar un nuevo imaginario pedagógico basado en una nueva “pedagogía hegemónica” que combinó estrategias renovadoras, represivas y cooptativas (Pineau, 1999). La iniciativa diagnosticó como problemas el excesivo intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, junto con la ausencia de valores patrióticos y morales, y falta de formación adecuada para el trabajo y del “alma” y “cuerpo” de los estudiantes. La nueva propuesta rearticularía viejos y nuevos elementos a partir del estallido del imaginario normalizador. Sobre estas bases, instituyó la formación moral, nacionalista y religiosa, un marcado antiintelectualismo – estableciendo que la formación intelectual podía resultar “peligrosa”- y un activismo expresado en la instrucción práctica y de preaprendizaje profesional de los últimos años de la escolarización primaria, y en la formación del cuerpo (Béjar, 1992). Estas premisas se articularon con significantes previos tales como el higienismo o los rituales patrióticos e incorporaron premisas espiritualistas que establecieron a la persona portadora de un destino de trascendencia como sujeto pedagógico (Pineau, 2002). En el marco de la lectura que hizo de los postulados escolanovistas, la consideración del niño fue la principal justificación de las prácticas pedagógicas, sustituyendo a la validación científicista que provenía del positivismo. Lo común residió en la fuerte homogeneización ideológica que desarrolló la Reforma, retomando viejos elementos del normalismo y combinándolos con el nacionalismo tradicionalista y la religión católica (Pineau, 1999)⁸⁸.

Por otra parte, la Escuela Activa dio cuenta de la disputa de sentidos al interior del campo del trabajo de enseñar, en tanto estuvo vinculada al nacimiento del sindicalismo docente y fue gestada desde las bases del sistema. Aunque el propio movimiento escolanovista careció de homogeneidad y reconoció posiciones heterogéneas en su

⁸⁸ En este contexto, la Reforma se opuso al cosmopolitismo que sostenía la existencia de una cultura universal y neutra, la europea occidental, cuya expansión era asociada a la posibilidad del progreso social. Como señala Pineau, “el cosmopolitismo pasó a ser una expresión del perseguido positivismo a partir de que las posturas nacionalistas se articularon con el espiritualismo” (1999:233).

interior (Caruso, 1999; Puiggrós, 1992), introduciría un rasgo particularista –la consideración de las especificidades de los alumnos- que irrumpiría en forma de cuña en el universalismo imperante en el discurso normalista. Aún así, la irrupción del discurso escolanovista no resolvería, hasta la llegada del peronismo al poder, el divorcio entre educación y trabajo (Puiggrós, 2001), por lo que el canon cultural hegemónico al que universalmente los sujetos eran convocados a incorporarse continuaba siendo aquél que había definido la oligarquía agroexportadora en los orígenes de la escolarización en nuestro país.

El discurso que articuló la educación como razón de Estado se desarma en sus partes constituyentes durante la dictadura. Siguiendo a Southwell (2002), el proyecto civilizatorio-estatal que había sido hegemónico durante casi un siglo comenzó a mostrarse en crisis en las décadas de 1960 y 1970, y terminó de ser desmantelado durante la última dictadura. Allí se transformaron profundamente los sentidos de educar, desarmándose el andamiaje del Estado docente, quebrándose el discurso que había asociado el acceso al sistema escolar con la posibilidad de movilidad social y desplegando un intento expreso de reprimir en la educación básica desde una lógica de terrorismo estatal. Sobre estos procesos nos detendremos en el próximo apartado.

EL PERÍODO DE LA ÚLTIMA DICTADURA: REFORMULACIONES DE LAS ARTICULACIONES ENTRE TRABAJO DOCENTE, ESCOLARIZACIÓN E IGUALDAD⁸⁹

Las políticas educativas pueden ser entendidas como procesos sociales de significaciones que intentan fijar diversas posiciones de sujeto (Southwell, 2007a). Es así como es posible aproximarse a la reforma escolar bonaerense impulsada por la última dictadura a través del análisis del modo en que ella procuró asociar determinadas significaciones al significante “modernización”, y a cómo éste fue procesado en términos de adecuación de la escolarización al entorno. En ese marco, la supuesta necesidad de “modernizar” el sistema educativo también fue procesada en términos de

⁸⁹ Este apartado sintetiza algunos aportes de mi tesis de maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación titulada “Represión y modernización en la escolarización bonaerense durante la última dictadura”, desarrollada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Sede Argentina) y dirigida por el Dr. Pablo Pineau.

adaptar la escolarización a las “necesidades”, “capacidades” y “potencialidades” de los alumnos. Esta idea organizó una serie de medidas para el currículum del nivel primario bonaerense y la formación docente en las que se articularon inestablemente un conjunto de sentidos para la tarea de enseñar, los contenidos que la escuela debe (o no) transmitir, la concepción de aprendizaje y el desempeño escolar de los estudiantes. De modo más general, los nuevos dispositivos de regulación reformularían los vínculos entre la escolarización, la autoridad docente y la idea de igualdad.

La última dictadura constituye sin dudas el período más trágico y macabro en la historia de nuestro país. Persecuciones, secuestros, torturas, asesinatos, desapariciones forzadas de personas y apropiaciones ilegales de recién nacidos configuran sólo aquello que las palabras pueden describir de lo que implicó el sangriento terrorismo de Estado que fuerzas militares y policiales llevaron a cabo con el consentimiento y apoyo de parte de la sociedad civil y de algunos sectores políticos y eclesiásticos. Como varios trabajos han mencionado (Novaro y Palermo, 2004; Sidicaro, 2004; Canelo, 2006; Novaro, 2006), el golpe de 1976 estuvo precedido por una crisis a partir de la cual la intervención militar construyó un escenario de “caos terminal”, “desborde”, “disolución nacional”, frente al que ella se presentó como garante del orden y la unidad de la nación. El régimen mesiánico que tomó el poder asumió que la reimposición de estos valores requería de la intervención contundente e indispensable de los militares, quienes entendían que eran los únicos en condiciones de volver a colocar las relaciones de autoridad en el lugar de donde nunca se deberían haber corrido. Semejante exclusividad en la tarea provenía de la presunción de que la única institución que había permanecido inmune y sana en medio del caos eran las fuerzas armadas⁹⁰. Ellas serían entonces las que atacarían al “germen subversivo” instalado por vías externas a la sociedad, pero frente al cual ella ya no podría defenderse.

La dictadura asumió así un proyecto pretendidamente “refundacional”: no se trataba de un nuevo período de gobierno, sino del intento de inaugurar un nuevo orden a partir de la producción de cambios irreversibles en la economía, el sistema institucional, la educación, la cultura y la estructura social, partidaria y gremial. Ello implicaba

⁹⁰ El consentimiento, apoyo y participación de parte de la sociedad civil en el régimen supone una, desde nuestro punto de vista, una importante advertencia en la utilización del calificativo “militar” para referirse a la última dictadura, siendo quizás más apropiado referirse a ella de este último modo o bien como “dictadura cívico-militar”.

transformar de raíz la sociedad, el Estado y la política en la Argentina, de modo de erradicar la agresión “subversiva” y de impulsar un nuevo nuevo modelo que garantizara la inversión y reproducción del capital en las nuevas condiciones del capitalismo a nivel mundial a fines de la década de los ’70⁹¹, favoreciendo a los grupos económicos más concentrados (Aguila, 2007). La “guerra antisubversiva” y las reformas económicas fueron, de distinto modo, las razones de ser del régimen en sus inicios (Novaro, 2006) y se estructuraron en torno a una idea de “orden” opuesta al “caos”⁹² que vertebraría una intervención dictatorial que no estuvo sustentada en un plan político y global coherente (Quiroga, 2004). La intervención militar no sólo supuso el más sangriento terrorismo de Estado que nuestra sociedad haya padecido –y con el que parte de ella, además, haya colaborado-, sino también un accionar en diversos “campos de batalla” -la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales⁹³- con la intención de promover una concepción economicista, individualista y atomista de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon inestablemente con premisas tradicionales de organización social (Tedesco, 1983; Southwell, 2004; Novaro y Palermo, 2004).

La dictadura que ocupó ilegalmente el poder entre 1976 y 1983 en la provincia de Buenos Aires compartió y profundizó los rasgos anteriormente mencionados. El territorio bonaerense quizás sea uno de los que con más violencia se ejecutó el brutal plan sistemático de persecución, secuestro, detención y desaparición de personas llevado adelante por el régimen –con dramáticas consecuencias para el campo

⁹¹ La “guerra” que emprenderían los militares para salvar a la sociedad de la disolución nacional implicaría no sólo la más brutal de las represiones impulsadas desde el terrorismo de Estado con el fin de desarmar definitivamente la organización popular y la movilización política, a las cuales se atribuyó directamente el escenario de caos y conflicto permanente, sino también supondría terminar con las formas específicas que los modelos de Estado de Bienestar habían asumido en nuestro país.

⁹² Asimismo, la intervención “quirúrgica” sobre una “sociedad enferma” (Cavarozzi, 1992) que vendría a restituir los valores “esenciales” del “ser nacional” justificó la intervención militar en diversos planos. Por un lado, la dictadura operó en un terreno clandestino, mediante un plan sistemático de secuestro, desaparición, tortura y asesinato de sujetos considerados opositores al régimen. En ese marco, el régimen supuso un punto de clausura de una enorme cantidad de movimientos y experiencias sociales de diversa índole que se habían dado en los años anteriores al golpe, como aquí analizaremos para el caso educativo.

⁹³ En particular, y siguiendo a O’Donnell (1997), el accionar represivo más sangriento se dirigió hacia lo que era considerado el caldo de cultivo de la potencial “delincuencia subversiva” residía en una clase social en particular –los obreros- y un grupo generacional –la juventud-, si bien el terrorismo estatal se extendería a toda la sociedad. Éste afectaría especial y dramáticamente el campo de la educación escolar, donde los estudiantes y los docentes se cuentan con altos porcentajes entre los sujetos detenidos-desaparecidos, con el 21% y el 6% respectivamente (CONADEP, 1984).

educativo- y, posiblemente, uno de los exponentes más salientes de los procesos de reforma y “modernización” escolar que analizaremos. Tal como sucedió en otras provincias y a nivel nacional, la dictadura bonaerense estableció que el combate a la “subversión” debía no sólo librarse en el terreno militar en sentido estricto sino especialmente en el campo cultural y educativo, desarrollándose acciones específicas en relación a los docentes. En este marco, se desarrollaron políticas que aspiraron a un mayor control del trabajo de enseñar como así también otras que, aunadas en torno del significativo modernización, intentaron asociarlo a nuevas premisas, redefiniendo los términos en que la escolarización y dicho trabajo se articulaban con las nociones de lo común y lo igualitario. Nos dedicaremos brevemente a las primeras para detenernos, luego, en estas últimas.

Uno de los medios a través de los cuales la dictadura bonaerense buscó reforzar los mecanismos de control del trabajo docente fue la verticalización del gobierno escolar. Ella se plasmó a través de una serie de propuestas de descentralización administrativa que impulsaron importantes cambios en la estructura del sistema educativo nacional, y también en el de la provincia de Buenos Aires, que promovieron un aumento de las formas de vigilancia y persecución por las autoridades centrales hacia los actores escolares, especialmente los docentes. En el caso bonaerense, las propuestas de verticalización del gobierno fueron implementadas a poco de iniciarse la dictadura de Ibérico Saint Jean en la provincia y se dirigieron especialmente a intervenir sobre los Consejos Escolares⁹⁴. Se unificó la labor administrativa de cada distrito en los Consejos Escolares⁹⁵ que, al igual que en gobiernos de facto anteriores, pasaron a tener sólo funciones administrativas. Sus autoridades fueron declaradas caducas y reemplazadas por personal jerárquico y docente nombrado por el régimen y de acuerdo a las circunstancias de cada distrito, asegurándose así que sus cuadros de conducción respondieran directamente a la administración bonaerense. Más adelante, los consejos

⁹⁴ Debe recordarse que éstos eran una estructura distrital encargada desde 1875 de la administración local y del gobierno de las escuelas de la provincia, y que dependían de la Dirección General de Escuelas, órgano de conducción central de la educación provincial. Existían tantos distritos escolares como partidos en el territorio bonaerense, y cada uno de ellos contaba con su Consejo Escolar, integrado por consejeros electos en las elecciones provinciales pero dependientes de la Dirección General de Escuelas. Estos representantes locales precesaban las demandas de cada distrito particular frente a la conducción central, con la que siempre estuvieron en tensión en tanto la Dirección General de Escuelas se encontraba con un organismo que dependía al tiempo que no dependía de ella por ser una instancia semiautónoma

⁹⁵ Resolución Ministerial 1267/76. Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires.

fueron suprimidos y reemplazados por “Unidades Administrativas Únicas” (UAU), a cargo de secretarios administrativos y sujetas a la autoridad jerárquica administrativa de la inspección. Las UAU estuvieron especial y estrechamente ligadas a la vigilancia y el control de los docentes, siendo una herramienta en la que la dictadura se apoyó para perseguir a aquellos sujetos sospechados de ser contrarios al régimen.

Este traslado de la lógica burocrática al ámbito escolar profundizó rasgos de prescripción y control jerárquico que en algún punto habían estado presentes con diversos sentidos desde la constitución del sistema educativo. El avance en la recurrencia de estos mecanismos por parte de la dictadura se produjo en el marco de la intención de garantizar un mayor control de los actores escolares y la anulación total de sus posibilidades de participación (Tedesco, 1983) a través de medidas que promovieron un mayor control burocrático sobre los docentes (Braslavsky, 1983)⁹⁶. Entre ellas también cabe mencionar a los controles sobre el ingreso a la carrera docente –instalando estrictos mecanismos para tal efecto-, y alterando los derechos laborales de los maestros y profesores. Uno de los aspectos en los que la dictadura bonaerense procuró intervenir fue el de los ascensos de jerarquía⁹⁷. La intervención dictatorial sobre ellos y el acceso a cargos directivos implicó el desarrollo de mecanismos que garantizaran la promoción de docentes a partir de su afinidad con las premisas del régimen. Uno de los aspectos más afectados fue el de la estabilidad docente. Los artículos del estatuto que la garantizaban fueron suspendidos por la dictadura bonaerense entre 1976 y 1980. Otra estrategia mediante la cual la última dictadura intentó regular el trabajo de enseñar fue la prohibición (y autorización o recomendación) de textos escolares. La estrategia de prohibición y censura de libros formó parte de una

⁹⁶ Esta estrategia de reforzar el control que un determinado actor del sistema tenía sobre otro subordinado a él a la vez que se incrementaban los mecanismos de vigilancia para cada uno de los estamentos consolidó la militarización del sistema. Ella estaría dada, por un lado, por la alta presencia de militares en cargos de funcionarios y de organismos bajo control militar directo donde funcionarios de las fuerzas incrementaron su participación en cuestiones referidas a la conducción de la burocracia educativa (Tiramonti, 1988).

⁹⁷ Hasta el año 1976 éstos tenían lugar por concurso de antecedentes, en los que el puntaje de los docentes estaba en buena medida conformado por la antigüedad. Los funcionarios consideraban que este aspecto “no siempre asegura capacitación para el desempeño del nuevo rol. El reemplazo del criterio de antigüedad por el de pruebas mediante las cuales los docentes eran evaluados permitía un mayor control de la selección de directivos por parte de la administración dictatorial.

política más amplia de represión cultural llevada adelante por la última dictadura no sólo en territorio bonaerense, sino en todo el país (Pineau, 2006b).

Las prácticas represivas, que adquirieron dimensiones inusitadas e inéditas durante la última dictadura, siempre habían formado parte –aunque en otra escala– del discurso del normalismo (Southwell, 2003). Estas prácticas se vieron potenciadas y extendidas por una serie de políticas orientadas a la “re-moralización” de una sociedad “desbordada” que, además de poseer componentes igualmente represivos, articularon nuevos y viejos elementos en una serie de propuestas dirigidas a la formación y el trabajo docente en torno de la consolidación del “orden” como significante estructurante. En el marco de esas políticas, la dictadura bonaerense insistía recurrentemente en la centralidad de la profesión docente para promover el “orden” que el régimen aspiraba a alcanzar. La docencia fue planteada como una tarea trascendente, con ribetes misionales y religiosos, que debía apuntar a reponer valores perdidos e incuestionables y además ejercerse en un momento crucial de la historia del país, donde la sociedad se encontraba desbordada y al límite de la disolución.

Desde estas premisas se desplegarían los principales elementos de la producción de sentidos en torno de la docencia como profesión trascendente: el fuerte contenido moral de la formación⁹⁸, la construcción de nuevas relaciones con la “historia” del país –lo que supondrá dejar atrás a los “falsos ídolos” y reencontrarse con los supuestamente “verdaderos”, las raíces marcadamente occidentales y cristianas de la educación escolar, y la idea de un “hombre responsable pero a la vez libre”⁹⁹, que imprimió nuevos

⁹⁸ Uno de los pilares para la construcción de sentidos en torno de la docencia como tarea de “remoralización” de una sociedad “fuera de cauce” fue la elaboración e implementación de la materia “Formación Moral y Cívica” en dos ámbitos de inscripción en la provincia de Buenos Aires: en la escolarización de nivel medio y, poco tiempo después, en los planes de formación docente. La selección y organización de temas da cuenta de la orientación de la propuesta de la materia hacia la “asocialidad” no conflictiva del currículum (Tedesco, 1983). El programa comenzaba con la “necesidad de la existencia de un orden moral”, pretendidamente universal y que borraría las disidencias éticas y políticas propias del pluralismo democrático y propendería una armonía social exenta de luchas, superadora del “caos” previo y del riesgo de “disolución nacional” (Programa de Formación Moral y Cívica. Magisterio Normal Superior de la provincia de Buenos Aires. 1977)

⁹⁹ Como ha sido señalado por diversos estudios sobre el período dictatorial en diferentes jurisdicciones (Pineau, 2006b; Southwell, 2004; Kaufmann y Doval, 1999) la cuestión de la libertad de los sujetos estuvo integrada a la propuesta de formación en valores perennes para la “trascendencia” de la “persona humana. Ellas abrevaban en la concepción garciahociana de que el orden era prerequisite para un adecuado ejercicio de la libertad, lo cual instalaba la necesidad de una pedagogía de los valores orientada a la moralización de estudiantes y docentes en formación.

sentidos a la idea de educación como perfeccionamiento del alma orientado a la libertad de los sujetos. Las intervenciones impulsadas por la reforma de la última dictadura bonaerense sobre el currículum escolar también se dirigieron a la promoción de una mirada armónica, lineal, no conflictiva y pretendidamente “objetiva” y “nacional” sobre la historia de nuestro país, de modo de reforzar los valores, premisas y perspectivas sostenidas por el régimen sobre la base de un espiritualismo perennialista (Kaufmann y Doval, 1999) que se fundaba en valores esenciales e inmutables y en la idea de que la educación escolar debía contribuir a “despertar” y extender las cualidades innatas de la “persona”, el despliegue de lo que la naturaleza del “hombre” como “ser integral” contiene en su interior¹⁰⁰. Por su parte, el componente religioso estaba llamado a ser un pilar fundamental en la negación de conflictos y diferencias amenazantes para el régimen, como así también un factor de cohesión que sentara las bases para la tan ansiada “armonía social” (Southwell, 2004). Se desarrollaron asimismo pedagogías del cuidado y de la espera (Kaufmann y Doval, 1999; Pineau, 2006a) destinadas a postergar o anular aprendizajes y tareas de enseñanza sobre áreas consideradas inconvenientes y a abrir espacios de formación destinados al disciplinamiento autoritario de los estudiantes en sus actividades escolares y extraescolares.

De este modo, ser maestro o profesor bonaerense implicaba dar una prioridad casi exclusiva a la formación de hábitos, actitudes y valores por sobre la enseñanza de contenidos y la preparación académica, que aparecían marcadamente devaluados. Estas premisas, que reconocían viejos y nuevos sentidos para la docencia, se expresaron en diversas instancias de capacitación y “perfeccionamiento” docente, y confluyeron en los significados asociados al trabajo de enseñar como tarea central en la “re-moralización” de una sociedad “enferma”. Los docentes deberían así dirigir su tarea a la restitución de los valores morales y esenciales del “ser argentino”, trascendentes, perennes, religiosos y, como tales, incuestionables. Este rasgo alcanzaba también a los profesores, a quienes

¹⁰⁰ Estas propuestas abrevaban en el fuerte vínculo que se estableció entre los postulados perennialistas y la corriente pedagógica denominada educación personalizada, desarrollada en España por Víctor García Hoz, como parte de la justificación de la represión franquista, constituyendo uno de los ejes de la reforma allí desarrollada en los '70. El personalismo se estructuraba sobre la idea de que el hombre era una persona portadora de un destino eterno y, en su vertiente cristiana, ponía un especial acento en la formación de la espiritualidad y en el trabajo sobre los aspectos intimistas, morales y religiosos de los sujetos abordados desde su individualidad, para así formar prioritariamente los valores espirituales dentro de un único universo axiológico (Kaufmann y Doval, 1997).

como “guardianes de la soberanía ideológica” se les exigía una incondicional acriticidad para con los valores esencializados que había definido el régimen, orientándose así a la conservación del status quo y el silenciamiento de las diferencias ideológicas y las desigualdades sociales (Southwell, 2004).

Estas políticas parecen mostrar que la estrecha relación entre el sistema educativo y la cultura política (Tedesco, 1983; Pineau, 2006b), constitutiva de la configuración histórica de la escolarización en nuestro país, siguió operando en el despliegue de los dispositivos de regulación que integraban la propuesta dictatorial. Ella recuperó, enfatizando y extendiendo sus ribetes autoritarios, la idea de que la tarea docente implicaba la necesidad de “borrar”, “anular”, “quitar” y reemplazar” ciertos caracteres considerados inconvenientes, peligrosos y amenazantes para la “unidad nacional” por otros relativos a la esencia del “ser argentino”, la “cristiandad” y “occidentalidad” que caracterizaban a los “hombres” que habitaban nuestro país y la necesidad de impulsar el alcance de su destino de trascendencia.

Las iniciativas desplegadas por la dictadura bonaerense no sólo tuvieron que ver con un intento de “re-moralizar” una sociedad “enferma”, sino que también implicaron una serie de medidas tendientes a resolver una supuesta “crisis” del sistema educativo, con las que el régimen participó de los debates epocales acerca de la necesidad de la “modernización educativa” y disputó sus sentidos con otras propuestas que coincidían en la idea de que el sistema educativo se encontraba “en crisis” y debía ser transformado. La premisa de la “modernización” atravesó el discurso pedagógico dictatorial y resultó un terreno fértil desde el que se impulsó un conjunto de medidas tendientes a introducir cambios en el sistema educativo y a redefinir los términos en que se articulaban escolarización, trabajo docente, y las nociones de lo común y lo igualitario. En este sentido, la dictadura fue efectiva en su intervención de un debate que la precede y la excede, dando cuenta del agotamiento preexistente de ciertos significados para la educación escolar, al tiempo que instaló una determinada forma de procesar la “modernización educativa” que tendría importantes consecuencias más allá del fin del régimen dictatorial, impactando en los sentidos que atravesaron a la escolarización y las políticas educativas desde la vuelta a la democracia en adelante y constituyendo también un oscuro legado del período dictatorial que debe ser examinado.

Adaptar la escolarización y el trabajo docente a las demandas del entorno: sobre la dilución de la idea de igualdad

A modo de hipótesis de trabajo, y a partir de la investigación realizada, plantearé aquí que la propuesta de modernización desplegada por la dictadura a nivel nacional y, en particular en la provincia de Buenos Aires, se *procesó en términos de la necesidad de adaptar la escolarización y el trabajo docente a las demandas del entorno*. Esta consigna constituyó el eje central de buena parte de la reforma impulsada por el régimen bonaerense. En efecto, la “adaptación a las demandas” parece haber sido la principal premisa con la que la última dictadura intervino –y posteriormente definió– el debate sobre la “modernización educativa” que la preexistió cobrando la forma de una diversidad de propuestas, iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las décadas de los ‘60 y ‘70 desde sectores conservadores hasta aquellos democrático-populares más radicalizados.

En este sentido, una de las expresiones más salientes de la premisa de modernizar el sistema educativo bonaerense fue la propuesta de redefinir su estructura y el papel del Estado. En efecto, para la dictadura, el logro de una mayor eficiencia en el funcionamiento del sistema educativo provincial estaba asociado a la necesidad de descentralizarlo, de modo de aproximarlos más adecuadamente a las necesidades y requerimientos de la comunidad local. Al mismo tiempo, esta transformación no sólo acompañaría a la política de descentralización a nivel nacional sino también a las modificaciones que para aquél debían hacerse en la estructura del ministerio de educación bonaerense. Estas medidas descentralizadoras respecto de la administración del sistema educativo provincial tuvieron su correlato en la decisión de avanzar con la política de transferencias impulsada a nivel nacional, que aparecía asociada a un mejor ajuste de la escolarización al entorno que la rodeaba¹⁰¹ y sus “exigencias”:

¹⁰¹ Estas articulaciones discursivas entre descentralización y adecuación al entorno no constituyeron una novedad del período dictatorial, ni mucho menos una invención de los funcionarios del régimen. Por un lado, cabe recordar que las discusiones respecto del papel de la comunidad local en la administración educativa y la necesidad de generar un lazo más estrecho entre ambas estuvieron presentes en el período de constitución de la escolarización común en nuestro país, en el último cuarto del siglo XIX. Asimismo, debe señalarse que la reforma educacional del gobierno de Manuel Fresco en la segunda mitad de la década del ‘30 había incorporado el problema de ligar la escolarización a la heterogénea regionalidad bonaerense (Pinkasz y Pittelli, 1997; Pineau, 2002), cuestión que también sería retomada en las propuestas de gestiones que le sucedieron.

*“Que la descentralización de medidas ejecutivas ordenadas en la coherencia que le otorga la unidad política de un sistema única, facilita una comunicación directa y fluida que favorece la conducción educativa (...) Todo sistema educativo debe tener en cuenta las necesidades del medio, para dar la conveniente respuesta a las exigencias de los educandos y de la comunidad educativa para la cual se ofrece.”*¹⁰²

La premisa de adaptar la escolarización a las demandas del entorno reconoció otras inscripciones en la reforma educacional impulsada por la última dictadura en la provincia de Buenos Aires, como las que se desplegaron en torno de la necesidad de introducir modificaciones en el currículum escolar para adecuar a las instituciones educativas a los requerimientos del mercado ocupacional. Ellas se situaron en estrecha vinculación con la idea de que la escuela se hallaba altamente desconectada de la “realidad circundante”:

*“La escuela no cumple con las finalidades que le demanda la sociedad contemporánea, en sus múltiples manifestaciones; nunca como ahora la escuela ha estado tan desconectada de la realidad; la tarea nuestra por consiguiente, es buscar los medios adecuados para transformarla y convertirla en un potente factor de progreso del hombre y de la sociedad en nuestros días”*¹⁰³

Como puede observarse, los dispositivos de regulación que instalaron nuevos sentidos para el currículum escolar articularon inestable y paradójicamente significaciones distintas. Si por un lado la “modernización” propuesta se asentó sobre la premisa de la necesidad de adaptar la escolarización a las diversas demandas del desarrollo económico¹⁰⁴ y las “realidades regionales”, por otro lado se impulsó una intervención

¹⁰² Consejo Federal de Educación. Declaración de Santiago del Estero. Santiago del Estero, 19 de julio de 1978.

¹⁰³ *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. 1976. Pág. 77

¹⁰⁴ Si bien en el caso de nuestro país, ya la política educativa del peronismo había criticado enfáticamente la separación de la escuela con el afuera que la rodeaba (Bernetti y Puiggrós, 1993), el énfasis de los

decididamente homogeneizante sobre el currículum escolar, tendiente a la formación integral y el desarrollo del individuo hacia metas trascendentes, de modo de contribuir así a la anulación del riesgo de “disolución nacional” provocado por la “amenaza subversiva”.

En el contexto de la paradójica articulación entre intervención moralizante y adaptación de las escuelas al entorno, las reformas educativas desplegadas por la última dictadura en la provincia de Buenos Aires tuvieron como uno de sus consignas centrales la adecuación de la escolarización a los intereses y necesidades de los alumnos. Esta idea fue parte de la disputa que el régimen desarrolló en torno a cómo debía “modernizarse” un sistema educativo “en crisis”. Sobre esta base, se cuestionaba a la enseñanza “tradicional” por “verbalista”, “memorista” y “obsoleta”. En este marco, se impulsarían no sólo una serie de medidas antes analizadas para reforzar la difusión de principios afines a la dictadura, sino que también se desarrollarían relecturas y resignificaciones de elementos del activismo escolanovista que contribuirían discursivamente a profundizar la crítica a la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar. Debemos aquí señalar que dichas operaciones implicaron traducciones y desplazamientos de sentidos para poder incorporar algunos rasgos de un determinado discurso dentro de otro (Pineau, 2002). De este modo, el régimen bonaerense tomó algunos elementos de la Escuela Nueva, relativos a la centralidad de la actividad práctica y del alumno, a la vez que descartó otros, asociados a la promoción de la creatividad personal y el desarrollo expresivo y estético.

Uno de los elementos escolanovistas que se incorporaron fue la construcción de la existencia de una educación “tradicional” que representaba un fuerte obstáculo para el desarrollo de la educación esperable, conveniente, correcta y deseable. La mencionada

funcionarios del régimen en la enseñanza práctica no supuso un reconocimiento de los saberes del trabajo de los sujetos que asistían a las instituciones (Dussel y Pineau, 1995), sino que, muy por el contrario, las propuestas no los consideraban en ningún sentido y partían de la base de que la población no poseía esos conocimientos. Las iniciativas tendientes a la formación de mano de obra flexible que ensaya la última dictadura no sólo se diferencian de las de aquel período por no estar orientadas a la promoción social de los sujetos recuperando el valor del trabajo como elemento formador y transformador (Dussel y Pineau, 1995) orientado al desarrollo industrial del país, sino que también tendrán efectos más duraderos, como hemos visto, en el modo de considerar cómo la escuela debe vincularse con su entorno. Por otra parte, si nos detenemos en los proyectos curriculares por áreas y analizamos cuáles fueron los contenidos “prácticos” que ingresaron en el currículum de nivel medio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar, éstos se redujeron a algunas competencias de orden contable-empresarial.

construcción de la escuela “tradicional”, equivalente a una educación de rasgos intelectualistas, enciclopedistas, memoristas, desconectados del entorno y promotores de la pasividad del alumno, constituyó un rasgo propio del escolanovismo que el discurso pedagógico del régimen bonaerense recuperó para legitimar su propuesta de reforma. En este sentido, los objetivos delineados por el ministerio de Solari se apoyaban sobre críticas a la enseñanza tradicional que no eran novedosas en el territorio bonaerense¹⁰⁵ a la vez que expresaban propuestas metodológicas y curriculares:

*“Se pretende que el aprendizaje realizado por los alumnos: alcance mayores niveles en los procesos intelectuales y que no se quede en la simple memorización (...) con la definición de objetivos educacionales definidos como cambios de conducta que el maestro espera desarrollar en sus alumnos (...) Que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), dejen de estar condicionados por los programas de estudio, recargados de contenidos y sin ninguna intención formadora (...) Reemplazar el proceso de escuchar o reproducir por el de aprender, al posibilitar la participación activa de los educandos (...) [Se trata del] ofrecimiento de una gama adecuada de oportunidades de educación, para atender a las distintas capacidades e intereses individuales ”*¹⁰⁶

Como puede observarse, la superación de la enseñanza “tradicional” posibilitaría que la escolarización se adecuara de mejor modo a las “capacidades” y supuestos intereses individuales de los alumnos, pilar de la propuesta modernizadora de la dictadura bonaerense. Si el sistema de instrucción pública en nuestro país había comenzado a mostrar signos de crisis luego de producido el golpe que destituyó al segundo gobierno peronista, las narrativas de la inclusión homogeneizante y la igualdad parecen haber sido dos elementos a través de los cuales se expresó el punto cúlmine de dicho agotamiento durante la última dictadura en nuestro país. En la crítica a esas premisas se estructuraría una parte importante de una propuesta reformista del régimen bonaerense

¹⁰⁵ En este sentido, véase la crítica a ciertos rasgos propios de la enseñanza “tradicional” en la reforma educacional del gobierno militar de Manuel Fresco en Pineau (1999, 2002).

¹⁰⁶ Solari, O. (1976) “Realidad y proyección de la educación”, en *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Págs. 10-11.

que reconfiguraría la especificidad de lo público, lo común y lo igualitario en el campo de la educación escolar. Al mismo tiempo, aquélla se construía sobre la base de la necesidad de adecuar la escolarización a las demandas del entorno. Hacerlo implicaba que la escuela no sólo considerara los requerimientos de la comunidad local o del mercado ocupacional, sino también y principalmente las necesidades y potencialidades (“madurativas”) de los alumnos:

“La proliferación de niveles, de ciclos, de subdivisiones y de términos, reflejan la carencia de una planificación integral orgánica de la estructura académica que responde a la estructura del conocimiento y a los variados intereses y potencialidades del alumno, dentro de un marco de grandes objetivos de desarrollo nacional” ¹⁰⁷

De este modo, se debían sentar las bases para un sistema educativo que partiera de la premisa de que *“no todos los alumnos tienen el tipo de inteligencia abstracta sobre la que descansan en general los planes y programas actuales”*¹⁰⁸, de modo tal de construir instancias que consideraran estas diferencias. Para ello, la dictadura bonaerense llevó adelante una serie de ajustes y modificaciones curriculares a los programas de asignaturas de los diferentes grados de la escuela primaria, sobre la base de situar los “logros de conducta” de los alumnos como eje de la adecuación de la escolarización a sus necesidades y “potencialidades”.

En este marco, la idea de currículum - asociada al conjunto de actividades que desarrolla el alumno- sustituyó a la de “programa” -ligada a los contenidos a aprender. Este viraje fortaleció la premisa de que el alumno debía ocupar el lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las conductas que desarrollara de acuerdo a sus particularidades y supuestas capacidades:

“La puesta en marcha del nuevo programa curricular del Primer Ciclo establece una nueva concepción en la conducción de los aprendizajes iniciales,

¹⁰⁷ *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Año 1976. Pág. 8.

¹⁰⁸ *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Año 1976. Pág. 54.

*enfaticando la adecuación de los mismos al proceso madurativo y al ritmo individual de los alumnos”*¹⁰⁹

De este modo, el programa curricular para el primer ciclo se fundamentaba exclusivamente en aspectos vinculados al desarrollo del alumno, como “la estructura de la personalidad del niño: sus características, posibilidades, necesidades y limitaciones”; “las características de su desarrollo” y “la necesidad de ofrecer estímulos adecuados para favorecer ese desarrollo progresivo a través de un proceso continuo de aprendizaje”¹¹⁰. La primera de sus tres etapas era considerada por el Ministerio de Educación bonaerense como un “período de maduración” para los aprendizajes escolares, y señalaba que la extensión de la misma debía estar supeditada a la maduración de cada alumno en particular. Por ello, se señalaba que el pasaje a la segunda etapa debía darse cuando se comprobara que el éste, por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar-, había alcanzado las conductas fundamentales de la primera¹¹¹. Sin embargo, se hacía una explícita advertencia a los docentes respecto de “no forzar al alumno en el aprendizaje de la lecto-escritura, sino permitirle comenzar y aprender de acuerdo con sus posibilidades”¹¹².

Como puede observarse, la espera a las conductas que darían cuenta de que la llamada “maduración” se ha producido implicaba la cancelación de todo tipo de intervención docente, en tanto ello supondría un obstáculo para la construcción de una escolarización adaptada a las “potencialidades” individuales del alumno y, si sus “capacidades” eran consideradas insuficientes, la respuesta probablemente era una mayor estadía en la primera etapa. En este contexto, la producción de significaciones respecto de la tarea docente instalaban una marcada ruptura con el accionar homogeneizante y activo del trabajo docente en los momentos iniciales de su configuración histórica. Como he

¹⁰⁹ *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Año 1976. Pág. 97.

¹¹⁰ Programa Curricular de Primer Ciclo. Año 1975. Inspección General de Enseñanza Primaria Común. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹¹ Circular 129/76, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, y Decretos 2697/77 y 2096/80, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹² *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Año 1976. Pág. 198.

analizado, aunque con un proceder avasallante respecto de las diferencias, este trabajo se había caracterizado por hacer algo con ellas y por producir un horizonte de igualdad –homogeneizante– y de lo común que, aunque inevitablemente ligado a intereses sectoriales, instalaba la idea de que el paso por la escuela producía otros futuros. Si la escuela pública en nuestro país había supuesto muchas veces el avasallamiento de formas culturales consideradas subalternas, también lo había sido de las diferentes situaciones de origen de las que partían los sujetos. La escuela configurada bajo la narrativa de la igualdad era disciplinadora a la vez que inclusiva, legitimadora de un orden establecido a la vez que constructora de ciudadanía (Southwell, 2006).

En este sentido, la inscripción de la premisa de adecuar la escuela a los intereses y “capacidades” del alumno como posibilidades individuales se asentó sobre la crítica al cariz homogeneizador de la escolarización en nuestro país, deslegitimando la idea de igualdad asociada a él por haber desconocido y pretendido anular las diferencias particulares. Resulta aquí importante detenerse en los efectos de esta operación: la escuela homogeneizadora pero que al mismo tiempo era constructora de ciudadanía y producía otros horizontes en quienes pasaban por ella debía dejar lugar a una institución adaptada a las “potencialidades” del alumno y no interventora en el caso de que se detectara que sus “capacidades” eran presuntamente insuficientes. Los sentidos involucrados en estas regulaciones supusieron un quiebre en las articulaciones entre educación escolar e igualdad, conjuntamente con un desvanecimiento de lo común como aquello característico de la experiencia escolar, quedando éste reducido solamente a la difusión de premisas del régimen antes analizada.

Asimismo, la centralidad situada en los alumnos como individuos en lugar de la enseñanza y la transmisión de la cultura produjo no sólo efectos en las posiciones docentes construidas en estos procesos de significación, sino que reforzó la negación del valor del acceso al conocimiento, desvalorizando el saber como componente fundamental del desarrollo colectivo y desligándolo de la posibilidad de desarrollo de la afectividad y de la participación social (Braslavsky, 1896). Posiblemente ello pueda explicarse por las conflictivas relaciones que un régimen autoritario como el que aquí analizamos desarrolla con la idea de transmisión de saberes y lo peligroso que estas prácticas pueden aparecer para el mismo (Pineau, 2006b).

Los seminarios de “perfeccionamiento” docente implementados por la dictadura bonaerense también recogieron la premisa de adecuar la escolarización a las capacidades de los alumnos. En este sentido, el curso correspondiente a la Educación Rural, apuntaba a la “comprensión del proceso del desarrollo humano con especial referencia a las etapas evolutivas del niño que crece en el medio rural bonaerense”, a la vez que sus contenidos postulaban “el estudio de la situación de aprendizaje como punto referencial para su planificación por ciclo, etapa y/o grado”¹¹³. Por su parte, el Seminario de Perfeccionamiento Docente en Literatura Infantil también estaba orientado hacia la consideración de las “necesidades” y “capacidades” del niño, trabajando contenidos como “Valor de la literatura en la formación integral del niño. Intereses del niño según la edad”; “Etapas evolutivas del desarrollo infantil. Aspectos fundamentales de la personalidad en el proceso evolutivo sobre los que influye la literatura”; “Cualidades de la imaginación en cada etapa evolutiva: su correspondiente expresión en la literatura”; “La prosa narrativa y su adecuación a las etapas evolutivas del niño”; “La vinculación de sus relatos a los intereses y necesidades del niño actual”¹¹⁴. En la especificación de trabajos prácticos que debían realizar quienes cursaban el seminario se evidencia también el énfasis otorgado a los “intereses y capacidades” de los niños:

- *“Especifique y fundamente la temática literaria que responde a los intereses de los niños de 3 a 6 años”*
- *“Seleccionar cuentos para 3, 4 y 5 años y 6 y 7 respectivamente, de acuerdo a las características de cada edad”*
- *“Creación verbal y escrita de dos a tres cuentos infantiles respetando las características de las distintas edades”*
- *“Crear de tres a cinco poesías infantiles según las características de cada edad”*
- *“Selección de material bibliográfico para el sector biblioteca que responda a los intereses de 3,4,5,6 y 7 años”*¹¹⁵

¹¹³ Seminario de Perfeccionamiento Docente de Educación Rural. Resolución Ministerial N° 1231/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹⁴ Seminario de Perfeccionamiento Docente de Literatura Infantil. Resolución Ministerial 3130/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹⁵ Seminario de Perfeccionamiento Docente de Literatura Infantil. Resolución Ministerial 3130/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Los seminarios de “perfeccionamiento” no sólo se proponían formar docentes como agentes de remoralización sino que avanzaban en el estudio de pautas metodológicas basadas en la programación de actividades a partir de ciertos estudios sobre la evolución del niño¹¹⁶. En este contexto, la dictadura introdujo la llamada educación personalizada, pensada como estrategia para alcanzar mayores grados de rendimiento en los estudiantes y basada en el fraccionamiento de la instrucción en pasos muy pequeños de complejidad creciente, de modo de permitir avances en pequeñas etapas. Su despliegue se fundó en la elaboración de “paquetes de enseñanza”, con los que los docentes debían coordinar y orientar el proceso, y luego evaluarlo, manteniendo una atención lo más individualizada posible sobre sus alumnos y sus ritmos de progreso, entendidos en función de sus posibilidades particulares (Kaufmann y Doval, 1999). El aprendizaje era considerado sinónimo de la adquisición de nuevas conductas, la modificación de una antigua o el desecho de una errónea, y la definición de los contenidos de las asignaturas era realizada en función de cambios de conducta observables que se esperaba alcanzar. Esta concepción de aprendizaje en clave individual iba de la mano de la idea de que la enseñanza y, de manera general, los procesos de transmisión cultural, formaban parte de una perspectiva obsoleta respecto de la escolarización y que su “modernización” implicaba su reemplazo por aquélla.

El tecnicismo no se encontraba desligado del espiritualismo (Southwell, 1997) sino que, por el contrario, el proyecto pedagógico del régimen combinó la corriente de educación personalizada con el paradigma tecnicista. Este último componente imprimió un fuerte sello instrumentalista a la propuesta del rol docente de régimen, junto con la fundamentación de los valores trascendentes e inmutables. Así, mientras un espiritualismo esencialista y restrictivo era la justificación teleológica para las propuestas educativas, la práctica pedagógica se planteaba en términos de saberes

¹¹⁶ En la ciudad de Buenos Aires la Secretaría de Educación también comenzó –luego de la transferencia de “servicios” educativos de nivel primario e inicial de 1978- a desarrollar diferentes estrategias orientadas a la modernización de la enseñanza. Entre ellas, la política de capacitación docente y la elaboración del currículum para el nivel primario –comúnmente conocido como “libro gordo de petete”- se caracterizan por un planteo de la tarea docente que desplaza la centralidad de la enseñanza hacia el aprendizaje, entendiéndolo en términos individuales y nunca sociales, asumiendo que responde a la maduración autógena de los educandos y situando el eje en el “ritmo evolutivo” de éstos (Braslavsky y Krawzyck, 1988; Pineau, 2006b)

técnicos y administración de instrumentos eficientes. El espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático coexistían, en el imaginario pedagógico de la época en una profunda imbricación (Southwell, 1997). Mayormente preocupados por el control del "desborde político", el "re-establecimiento de los valores esenciales de la nacionalidad" y la defensa contra los "enemigos internos y externos", las medidas de política educativa tendieron hacia valores espirituales tradicionales ligados al catolicismo, por un lado, y hacia una orientación tecnocrática, por otro (Kaufmann y Doval, 1997), que reforzó los preexistentes controles estatales al trabajo docente.

Desde este punto de vista, quizás pueda entenderse a la modernización como un punto nodal (Southwell, 2002) que unificó una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados. Las prácticas articuladoras del discurso pedagógico del régimen que aquí hemos analizado parecen en parte haber desarrollado estos procesos de significación en torno a la idea de modernizar la escolarización a través de la adecuación a su entorno. Ello fue posible porque la misma noción de "modernización educativa" no estaba asociada a un único significado hacia la década del '70, sino que estaba abierta a una multiplicidad de sentidos para diferentes sectores político-pedagógicos que pugnaban por definir dicha modernización. En este marco, quizás sea posible plantear que la última dictadura ha sido eficaz en clausurar ese debate al fijar parcialmente ciertas significaciones a ese significante.

La propuesta dictatorial también parece haber implicado una fuerte ruptura respecto del imaginario que había estructurado la escolarización moderna en nuestro país, donde el "ofrecimiento" de la educación escolar, considerada un derecho, definida, impulsada y desarrollada estatalmente, en la mayoría de los casos de manera centralizada y sin considerar necesariamente las demandas de la comunidad, sobre la que en un número de ocasiones se aspiraba a operar mediante la "táctica escolar" (Puiggrós, 1990) para transformar la "barbarie" y "civilizarla". Esta configuración había supuesto un papel central para los docentes, cuya intervención homogeneizante –y en numerosas ocasiones autoritaria- aspiraría a transformar decisivamente los horizontes de los niños y jóvenes que pasaban por las escuelas. El discurso de la igualdad que sustentó estas prácticas se asoció a una homogeneización que avasalló las diferencias a la vez que aspiraba a construir ciudadanía (Southwell, 2006; Tiramonti, 2001).

Este discurso parece haber sido puesto bajo cuestionamiento en los ´70, sobre la base de una crisis más general de la escolarización moderna en nuestro país. Numerosas propuestas fueron partícipes del debate acerca de cómo transformar ese aspecto homogeneizante de la escolarización moderna y pensar otras posiciones docentes¹¹⁷. En el caso de la dictadura, y bajo un manto aparentemente democrático, la propuesta de correr al docente a un costado, situándolo como facilitador de los aprendizajes “individuales” –entendidos como cambios de conducta- de sus estudiantes y confinándolo al no intervencionismo pedagógico configuró una escuela “a demanda”, que debe adaptarse a los intereses y “potencialidades” de los alumnos. Desde los discursos parecía sostenerse una especie de “neodarwinismo educativo”, según el cual cada alumno llegaría en el aprendizaje hasta donde su “maduración” y sus “capacidades” le permitieran llegar. De este modo, la “modernización” propuesta por la administración dictatorial dismanteló esta característica propia de la escolarización moderna e instaló una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares (Pineau, 2007a).

En este sentido, la escolarización no sólo se privatizó por el importante incremento de las escuelas privadas, sino por el crecimiento de la idea de que la educación escolar es un problema particular e individual, y no una responsabilidad social y colectiva (Braslavsky, 1985; Southwell, 2006). La producción discursiva de la modernización trastocó la idea de que lo que da cuenta de una buena escuela es lo que ofrece y desplazó esta autorización al lugar de las demandas: del desarrollo económico, del mercado laboral, de las familias, de los ritmos de aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, el planteo de adecuar el sistema educativo a las necesidades y “capacidades” individuales diluyó el carácter público y común de la escolarización y construyó posiciones docentes alejadas de la tarea de transmisión cultural y asociadas al desempeño de papeles técnicos, supuestamente neutrales, que promovieran la maduración pretendidamente individual de los estudiantes. De este modo, la modernización dictatorial tuvo, entre sus principales efectos, una redefinición de las relaciones entre escolarización e igualdad que trascendería la caída del régimen,

¹¹⁷ Dado que excede los límites de este trabajo, no las reseñaremos aquí, pero sirva como ejemplo el amplio abanico que, desde muy diversas matrices, podrían integrar la pedagogía de la liberación freireana y su planteo de un vínculo pedagógico horizontal, las pedagogías no directivistas de Carl Rogers, los planteos desescolarizadores de Iván Illich, entre otros, que muestran que la crisis de la configuración pedagógica moderna excedía las fronteras de nuestro país.

cancelando una serie de discusiones de la época en torno de cómo construir formas de autoridad docente no autoritarias y asociadas a la transmisión cultural, habilitantes de otros horizontes de futuro para los estudiantes escolares.

La modernización dictatorial construyó, así, otros sentidos para las relaciones entre escolarización, igualdad y producción de lo común. Estos dos últimos términos se vieron marcadamente deslegitimados y fueron ubicados como pilares de aquellos dispositivos de regulación cuyo agotamiento había causado la “crisis” que la propuesta “modernizadora” venía a resolver. Esta última supuso así la dislocación de significaciones previas (Southwell, 2001), situando a la escolarización “correcta” y “deseable” en estrecha relación con la posibilidad de responder a las demandas particulares. Al mismo tiempo, la idea de considerar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y adecuar la tarea docente a ellos implicó el desvanecimiento de la idea de lo común y de la premisa de que el trabajo de enseñar tenía que ver con hacer algo con esas diferencias. Se reprimieron, subordinaron y cancelaron otros modos posibles de sostener una idea de igualdad articulada con educación escolar que no suponga el avasallamiento de las diferencias pero que no se anule en la mera “respuesta” a situaciones diversas y particulares o en la espera a la maduración individual, perdiéndose así el carácter de proyecto social y colectivo de la escolarización. En síntesis, la última dictadura inauguró un movimiento de deslegitimación y expulsión de la igualdad de la trama discursiva en torno de la escolarización y el trabajo docente que profundizarían algunas iniciativas enmarcadas en las reformas de la década del `90. Sobre ellas nos detendremos a continuación.

ESCOLARIZACIÓN, TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD EN EL MARCO DE LAS REFORMAS DE LA DÉCADA DE LOS ´90: SOBRE LA AFIRMACIÓN DE LÓGICAS PARTICULARISTAS

A modo de hipótesis de trabajo, analizaré aquí el modo en que las políticas educativas implementadas en el marco de la llamada “reforma de los ´90” en nuestro país profundizaron la dilución de la igualdad como sentido asociado a la escolarización al tiempo que fortalecieron la idea de que la educación es un problema y responsabilidad

particular, significados que –como he intentado mostrar- se habían condensado específicamente en el período de la última dictadura.

Estas circulaciones de sentido se dieron en el marco del llamado “Consenso de Washington”, desde el que se apeló a la desregulación, desresponsabilización y subsidiariedad estatal, entendiéndose por ésta última la promoción –y en algunos casos, el sostenimiento público estatal- de la actividad privada en el campo educativo. Se enfatizó la primacía del mercado como criterio organizador de las definiciones de política educativa (Feldfeber, 1999, 2000; Hillert, 1999, 2011b; Rigal, 2004; Tiramonti, 2001). En la década de los ´90, la educación escolar constituyó una de las dimensiones de la reforma del Estado en América Latina, por lo que los intentos de cambio educativo y la sanción de leyes educacionales que siguieron las orientaciones dominantes, impulsadas por los organismos financieros multilaterales (como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial), deben ser comprendidos en el marco de esos procesos¹¹⁸.

En este contexto, el énfasis en la “calidad” de la educación de acuerdo a criterios mercantiles, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la promoción de una mayor “autonomía” de la escuela y los agentes, la ampliación de la cobertura escolar¹¹⁹, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia, la modernización curricular, el desarrollo profesional docente y la focalización en los sectores sociales más postergados conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron (Birgin, 2000; Feldfeber, 2000; Gorostiaga, 2009; Hillert, 2011b; Saforcada y Vassiliades, 2011; Tiramonti, 2001).

Estos procesos y dinámicas estuvieron enmarcados por la emergencia de un nuevo modo de gobierno o regulación de la educación en los sistemas educativos de diversos

¹¹⁸ Al mismo tiempo, debe señalarse que estas orientaciones se articularon e hibridaron con las tradiciones político-educativas de cada uno de los países, produciendo diferentes configuraciones de reforma educativa en ellos que no se redujeron a seguir al pie de la letra los dictados de los organismos internacionales (Feldfeber, 2000; Tiramonti, 2001).

¹¹⁹ Si bien se ha registrado un aumento en la cobertura de los sistemas educativos, no han mejorado los resultados de aprendizaje y persisten, o se han agravado en algunos casos, las desigualdades sociales y regionales (Tenti Fanfani, 2007).

países que está relacionado con la reconfiguración del Estado y de redefinición de políticas públicas y con la acentuación de los procesos de globalización (Barroso, 2005; Ball, 2002; Gorostiaga, 2009). La influencia de la globalización sobre los sistemas educativos deriva tanto del aumento de la competencia económica entre países a nivel mundial como de la difusión de modelos culturales que promueven determinadas líneas de reforma educativa. Estos modelos se producen geopolíticamente en los países “del Norte”, desplegándose bajo la forma de un discurso neoliberal y occidental pretendidamente neutral y natural sobre “el Sur” latinoamericano (Slater, 1996)¹²⁰, organizando un conjunto de reformas de los procesos de escolarización y del trabajo docente.

En este sentido, la globalización ha impactado sobre la matriz societal, deshaciendo un entramado institucional en el que se articulaban individuos e instituciones en torno de la centralidad del Estado (Tiramonti, 2004). De acuerdo con Andrade Oliveira (2000) la globalización supuso un proceso que los Estados Nacionales vivieron en el último tercio del siglo XX y que implicó la caída de un modelo de planeamiento estatal centralizado que había tenido su auge entre 1947 y fines de los años ´70, en los llamados “años dorados del capitalismo. Allí el orden económico se caracterizaba por la estabilidad, el pleno empleo y la moneda única en la mayoría de los países. Hacia fines de los ´70 comienzan a aparecer síntomas de agotamiento que, entre otros procesos, se hacen visibles con la crisis del petróleo y de los procesos productivos. Como señala Gorostiaga (2009) la crisis de la deuda externa y el agotamiento del modelo desarrollista de comienzos de la década de 1980 devino en presiones de dichos organismos para la realización de reformas que redujeran el gasto público en educación de los gobiernos centrales y supuestamente mejoraran la eficiencia de los sistemas educativos nacionales (Carnoy y Castro, 1996; Gorostiaga, 2009). Ello abarcó políticas de descentralización y privatización, que en el caso de nuestro país se expresaron en el completamiento de la transferencia a las provincias, iniciado durante la última dictadura, de las instituciones educativas dependientes del Estado Nacional. De este modo, la globalización implica un proceso de reestructuración productiva dentro de la reestructuración capitalista, que a su

¹²⁰ La circulación internacional de ciertas ideas opera como una “venta de soluciones” en el mercado académico y político (Ball, 2002), en el sentido de que se genera una dependencia cultural y política respecto de ciertas medidas de política educativa, que a su vez propician la devaluación o la negación de la viabilidad de las soluciones locales.

vez parte del agotamiento el modelo taylorista/fordista, que organizaba la producción. Sin embargo, esto no implica el agotamiento del modelo capitalista ni la entrada en una suerte de “poscapitalismo”¹²¹, sino un conjunto de transformaciones económicas producidas en las últimas décadas y vinculadas al predominio del libre mercado y el retraimiento del Estado-nación frente al poder de las grandes corporaciones y grupos económicos. Los estados nacionales han sido puestos al servicio de los intereses corporativos transnacionales, siendo presionados a disminuir los gastos sociales.

Así, el Estado fue desplazado de su papel fundamental en la organización societal, que había desempeñado a lo largo de la modernidad, a favor de la racionalidad del mercado, tendiente a orientar los procesos y dinámicas de acuerdo a las exigencias de la competitividad internacional. Como señala Tiramonti (2001), a esta disminución de la centralidad estatal se le sumó la deslegitimación de la política como organizadora del orden societal y un “imperativo de la inserción”, según el cual debían generarse condiciones de mayor competitividad para insertarse en los circuitos mundiales de circulación de bienes, servicios y recursos humanos que producía la globalización¹²². Al plantearse la “calidad educativa”, se trataba de formar individuos en competencias acordes a los requerimientos de un mercado de empleo según las reglas neoliberales de intercambio y los criterios empresariales.

¹²¹ Desde una perspectiva que abreva en la Escuela de la Regulación, distinta a la adoptada en esta tesis, David Harvey (1998) sostiene que es posible analizar los acontecimientos del último tercio del siglo XX como una transición en el régimen de acumulación y su correspondiente modo de regulación social y política, lo que implica que las reglas básicas del modo de producción capitalista siguen operando como fuerzas que definen el desarrollo histórico y geográfico. Según el autor, estos procesos se han dado en el contexto de transición entre un régimen de acumulación fordista –que suponía un equilibrio entre trabajo organizado, gran capital corporativo y un papel fuerte del Estado nacional- a un régimen de acumulación flexible (Harvey, 1998). Éste implica una oposición a las rigideces del fordismo y una mayor flexibilidad en los procesos laborales, los mercados de mano de obra y los productos y pautas de consumo. Al mismo tiempo, en su seno emergen nuevos sectores de producción, nuevos servicios financieros y mercados, a la vez que se producen mayores niveles de innovación tecnológica, organizativa y comercial, lo cual va de la mano con la contracción de horizontes temporales. El régimen de acumulación flexible supone también altos niveles de desempleo estructural, destrucción y reconstrucción de las calificaciones, módicos aumentos del salario real, retroceso del poder sindical, y el impulso de contratos laborales más flexibles, aprovechando el nivel de subempleo o desempleo y la debilidad sindical.

¹²² Se configuró un modelo neoliberal, con el acento en la libertad económica de la economía de mercado como prerrequisito para la libertad política, con un neoconservadurismo que instala severas limitaciones a la democratización de la sociedad a partir de su preocupación por el mantenimiento del orden social (Feldfeber, 1999, 2000; Rigal, 2004).

Varias de las reformas educativas latinoamericanas de los '90 dan cuenta de estas transformaciones. En el caso argentino, y en particular en el ámbito bonaerense, la reforma educativa de la pasada década resignificó la noción de ciudadanía y orientó los procesos de escolarización a la formación de sujetos capaces de competir entre sí en un mercado cada vez más estrecho y cambiante (Tiramonti, 2001). Para poder hacerlo, una “educación de calidad” como la impulsada por la reforma debería proporcionar “competencias” a los individuos, que debían aprender a ser “flexibles” para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización. Estos nuevos sentidos para la educación se dieron en un contexto de retiro del Estado de la responsabilidad de sostener la escolarización pública y la realización del derecho a la educación por el conjunto de toda la población (Feldfeber, 2000), conjuntamente con medidas que propiciaron la expansión de la educación privada. El rol subsidiario asumido por el Estado en educación no implicó que éste perdiera su capacidad regulatoria ni se guardara ciertas atribuciones para sí¹²³: el impulso de Contenidos Básicos Comunes (Hillert, 2011b), la regulación de la capacitación docente y la organización de los mecanismos de evaluación de la “calidad” educativa -estandarizados y estructurados en torno a una lógica de medición de resultados- son ejemplos de ello. Asimismo, pese a la subsidiariedad o a haber completado las transferencias de instituciones educativas a las provincias iniciadas por la última dictadura, el Estado jugó un rol central en una reforma implementada según una lógica “arriba-abajo”, desde el centro a la periferia del sistema (Suárez, 2003). En este sentido, la reforma al sistema educativo se dio en el marco de estos procesos globales de reforma del Estado inscriptos en una conceptualización neoliberal/neoconservadora que, en el contexto de una nueva alianza hegemónica, fundamentó las políticas educativas implementadas en la década del '90 (Feldfeber, 1999, 2000; Rigal 2004).

Como parte de estos procesos se promovió la circulación de propuestas de los organismos internacionales sustentadas en una ortodoxia neoliberal que enfatizaba la necesidad de fortalecer las relaciones entre escolaridad, empleo, productividad y comercio para mejorar la economía nacional; la mejora del desempeño de los estudiantes en las competencias relacionadas con el empleo; el control más directo sobre el currículum y la evaluación; la reducción de los costos que asume el gobierno en

¹²³ En este contexto el Estado se retira –pero, siguiendo a Santos (2003), regulando su propio retiro- e invierte su rol acompañando así el cambio de las reglas de juego económico en el ámbito mundial.

relación a la educación; y el aumento de la participación de la comunidad local en cuanto a las decisiones relacionadas con la escuela (Ball, 2002). Sobre esta base, los organismos internacionales como el Banco Mundial desarrollaron propuestas de reforma a los sistemas educativos que incluían centrar la inversión pública en la educación básica, el no aumento de los salarios docentes como forma de reducción de costos, la descentralización, el fortalecimiento de los sistemas de información, la medición del rendimiento mediante evaluaciones de aprendizaje, la autonomía de las unidades educativas y el establecimiento de las capacidades gerenciales de las escuelas, y el subsidio a la demanda (Rigal, 2004; Coraggio y Torres, 1997; Feldfeber, 1999; 2000; Hillert, 1999; Tiramonti, 2001).

Asimismo, se definieron políticas y prioridades educativas en base a análisis económicos, se prestó particular atención a la llamada “educación básica” y se promovió la descentralización como parte de un programa integral de redimensionamiento del Estado (Coraggio y Torres, 1997; Hillert, 2011b). Organismos internacionales como la CEPAL, siguiendo sus antecedentes desarrollistas, promovieron una reforma de los sistemas educativos hacia su modernización, descentralización, evaluación por desempeños y relación con el aparato productivo (CEPAL, 1992). Las leyes de Transferencia y Federal de Educación en 1992 y 1993 respectivamente siguieron esas coordenadas. Desde las propuestas de los organismos internacionales, la idea de descentralización iba asociada a una mayor participación de diversos sectores sociales en la educación (Franco, 1996), aunque fue instrumentada con la intención de reducir el gasto público y la capacidad de negociación de los sindicatos docentes (Hillert, 2011b).

En el marco de estas coordenadas, las políticas de la década de los '90 profundizaron la desresponsabilización estatal por la educación y la dilución de su carácter social y colectivo, reforzando los ribetes particularistas de las intervenciones desplegadas por la última dictadura y antes analizadas, que afectaron los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad. Me detendré en esta cuestión analizando sus expresiones en algunas líneas específicas de política educativa de la mencionada década.

Redefiniciones de lo público, afirmaciones de concepciones particularistas

Uno de los aspectos en que se expresó el avance de concepciones privatizadoras y particularistas sobre la educación fue la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en nuestro país. El entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación estuvo a cargo de la elaboración de los CBC nacionales para la enseñanza de nivel inicial, el Ciclo Básico General, el nivel Polimodal y la Formación Docente, los cuales luego fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Estos contenidos debían ser contextualizados en el nivel jurisdiccional a través de la elaboración de los Diseños Curriculares correspondientes. Luego, en el nivel institucional, se debía realizar un proyecto curricular propio, que siguiera las orientaciones nacionales y jurisdiccionales y orientara la tarea del aula¹²⁴. Como muestra Hillert (2011b), para la definición de los CBC fueron incorporados a los procesos de consulta diversas corporaciones eclesiósticas y empresariales, en una suerte de “ampliación del Estado”, sin que hubiera vías de expresión para las voces de los sujetos docentes. Dicho trabajo analiza el modo en que se incorporaron las demandas empresariales hacia la educación en la definición de Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de algunas áreas, como la tecnología. En este último caso, en las propuestas elaboradas la figura del docente oscilaba entre la “instrucción” y la “facilitación” de los aprendizajes. Asimismo, se han realizado sustantivas correcciones a los Contenidos Básicos Comunes por influencia de sectores confesionales en el Consejo Federal de Cultura y Educación. En los contenidos se apuntaba a la formación de “competencias” para preparar individuos que puedan competir en una sociedad regida por las reglas del mercado (Hillert, 2011b; Tiramonti, 2001). En definitiva, lo que se dio en la década de los ‘90 dentro de la esfera pública estatal fue la participación –mixta e indiscriminada- de instituciones públicas y privadas en los procesos de elaboración de políticas públicas, destinadas a los ámbitos público y privado (Hillert, 1999). En este sentido, los procesos de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes implicaron la

¹²⁴ El proceso de elaboración de los CBC fue delineado por la Recomendación N° 29 y los Documentos A-6 y A-7 del Consejo Federal de Educación. Allí se establecía quiénes serían convocados a participar, qué se entendía por contenidos educativos y cómo se procedería. Véase el exhaustivo análisis de Hillert (2011b).

participación abierta de sectores de origen público y privado en la selección de contenidos destinados a la esfera pública, redefinida por la reforma como de gestión estatal y privada (Feldfeber, 1999, 2000).

Otro de los aspectos en que se afirmó el avance de lógicas particularistas y privatizadoras fue la redefinición de la noción de lo público en educación. Como señalan algunos trabajos, esta idea fue equivalente a “estatal” y el término “escuela pública” nombraba al sistema educativo sostenido por el Estado (Feldfeber, 2003; Serra, 2003a). En la reforma de los ´90 se desplaza el sentido de lo público como estatal/nacional a lo público como estatal/provincial, abandonando la premisa homogeneizante de construir un nosotros ligado al sentimiento nacional (Serra, 2003a). El Estado nacional reconfiguró, así, la responsabilidad de educar que había asumido durante más de un siglo. Asimismo, lo público estatal se desplazó a lo público-comunitario o perteneciente a la sociedad civil, produciéndose una apertura de sectores responsables por la educación pública (Serra, 2003). Lo público se resignifica desde un sentido más ligado al “todos”, a la comunidad y los sectores y organizaciones que conviven en ella. En la reforma se pretende que la educación es responsabilidad de todos, y no sólo del Estado. Se construyó así un nuevo sentido para la educación pública, a la que se le pretendió imprimirle criterios de mercado:

“Estos nuevos sentidos asignados a lo público, que se plasman en la reforma educativa implementada en la Argentina en la última década, ensanchan las fronteras de lo que se definió históricamente como educación pública para incluir a la educación privada, a la par que se restringe la noción de universalidad vinculada con la escuela pública como espacio de materialización de derechos” (Feldfeber, 2003:109)

De este modo, la redefinición de lo público exacerbó las lógicas particularistas que estructuraron la reforma de los ´90 y que afianzaron la dilución de lo igualitario en la educación escolar. El concepto de lo público se amplió para abarcar al sector privado, considerado “educación pública de gestión privada”, sobre la idea de que toda educación es pública y que la diferenciación está únicamente en el edificio y el tipo de gestión (Feldfeber, 2003; Hillert, 2011b). El sector privado fue, así, convocado a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo. En este contexto, lo

estatal fue vinculado a lo ineficiente, burocrático e imposible de controlar por parte de los usuarios, mientras que lo privado fue asociado a la eficacia, eficiencia y productividad, exaltándose los valores del campo empresarial y afirmándose la incapacidad del Estado para dar respuesta a las necesidades sociales (Feldfeber, 2003; Tiramonti, 2001). La educación privada fue concebida como un espacio de mayor autonomía, capacidad de innovación y formulación de un proyecto educativo propio, y en consecuencia en supuestas mejores condiciones para atender las demandas y criterios de elección de las familias. La lógica de la gestión privada también fue introducida en el espacio de lo público, estructurando buena parte de las propuestas de autonomía institucional y de modificación de la carrera docente, que incluían la introducción de incentivos en el funcionamiento del sistema y de sus instituciones (Feldfeber, 2003)¹²⁵.

La definición de un ámbito de educación pública no estatal fue asimilada a la exaltación de la educación privada (Feldfeber, 2003; Hillert, 2011b) y a la idea de mercado en términos de competencia y libertad individual, más que a la habilitación de espacios de construcción por parte de nuevos movimientos sociales¹²⁶. Una de las mayores expresiones de los principios que rigen las organizaciones públicas no estatales fue el Régimen de Escuelas Experimentales –o escuelas autogestionadas- en la provincia de San Luis. Establecido por un decreto del Poder Ejecutivo de San Luis, se trató de un proyecto inspirado en las “chárter schools” de Estados Unidos, aunque con algunas diferencias. Sobre la base de intereses particulares propios de la esfera privada, se conforman asociaciones educacionales que gestionan las escuelas, con financiamiento del Estado a través de un sistema de asignación por alumno, siendo responsables de definir y llevar adelante el proyecto pedagógico, de la administración financiera y de los resultados pedagógicos (Feldfeber, 2003). El modo en que se plantea el trabajo docente en estas escuelas fortalece las lógicas particularistas de las que este capítulo viene dando cuenta:

¹²⁵ Como señalan Feldfeber (2003) y Puiggrós (1997) otra de las modificaciones que redefinen el sentido de lo público es la obligación establecida en la Ley Federal de Educación de que el Estado garantice el “principio de gratuidad” pero no la “gratuidad”, habilitando diversas maneras de entender dicho principio.

¹²⁶ Como señala Hillert, “la transformación educativa de la década del 90 puso en evidencia el carácter híbrido del Estado, como espacio público atravesado por intereses particulares y privados, es decir la imbricación o interpenetración entre Sociedad Política y Sociedad Civil” (Hillert, 2011b:39).

“Los docentes que optan por trabajar en estas escuelas dejan de depender del Estado y, en consecuencia, de estar amparados por el estatuto del docente, y pasan a ser empleados de la asociaciones educacionales, que gozan de libertad para establecer el régimen laboral y los salarios; es decir, se flexibilizan las relaciones laborales. La condición de inestabilidad de los docentes atenta contra la construcción de un compromiso compartido en torno al trabajo institucional” (Feldfeber, 2003:121)

Como señala la autora, estas iniciativas reducen los problemas educativos a la búsqueda de “calidad” de cada escuela individual, sin incorporar los valores vinculados con la democratización social, la igualdad, la justicia, el bien común y la solidaridad. En este marco, la educación escolar pasó a ser considerada como un servicio, antes que como un derecho social. Asimismo, mientras que se redefine el concepto de lo público para abarcar también a la educación privada (Feldfeber, 2003; Hillert, 2011), la escuela pública estatal queda, en el discurso, reducida a un espacio de contención social de los sectores en condiciones de pobreza, a partir del desarrollo de políticas asistenciales y focalizadas. Por otra parte, en la apelación a la “sociedad”, recurrentemente se consultó a las grandes empresas y al mercado respecto de los contenidos de enseñanza (Hillert, 2003, 2011). En este sentido,

“No es toda la sociedad la que participa por igual en la escuela estatal: en el proceso de constitución de lo público, en el nivel macrosocial y estatal, los intereses populares pugnan por avanzar nacional y hegemónicamente en la constitución de la voluntad popular, general. Por eso es insoslayable una línea divisoria entre lo popular y lo no popular en relación con lo público” (Hillert, 2003:93)

Siguiendo a Follari (2003), lo público no estatal se tornó una coartada privatizadora en el marco de los procesos de reforma de la década de los '90. La privatización aparece con ropaje legitimador apelando a lo social y lo democrático, ocultando la ligazón de propuestas como las escuelas “autogestionadas” con grupos de capital privado. Bajo el pretexto de distribuir el poder y aumentar la participación social, se entregan funciones

estatales al mercado, el cual no resulta ajeno al espacio “público no estatal” al que apelaron algunas propuestas enmarcadas en las reformas educativas de los ‘90.

Como señala Southwell (2003) el Estado realizó una fuerte intervención para organizar su propio desarme. Dicho proceso encontró sus condiciones de posibilidad en el discurso que se configuró alrededor de la asunción de la “falla del estatismo”. En ese marco, el Estado se dirigió a legislar para terminar de borrar sus funciones intervencionistas y dedicarse a la administración del control sobre base de la prevalencia de la lógica del tecnocratismo. En ese contexto, se desplegó una noción de “modernización neoliberal” separada del Estado y reducida a un particularismo tecnocrático (Southwell, 2003). La responsabilidad por el sistema educacional fue localizada en las instituciones, y el éxito de los procesos educativos fue situado en la capacitación individual para alcanzar competitividad en la sociedad. A continuación, profundizaré en estos procesos abordando los desplazamientos en el valor de la igualdad.

Sobre los desplazamientos del valor de la igualdad

La reestructuración económica de los años ‘90 en América Latina generó o profundizó una estructura social polarizada caracterizada por la alta concentración de la riqueza en un grupo reducido de la población y la producción de un sector expulsado del mercado de trabajo y excluido de las redes de distribución de los ingresos (Tiramonti, 2001). Esta desigual distribución de la riqueza social se expresó en la inequidad educativa de la región.

Sobre la base de la reestructuración del papel del Estado y las políticas públicas se construyó un nuevo paradigma para la educación desgajado de la idea de igualdad, sobre la base de un objetivo de calidad definida como la formación en competencias para la competitividad en el marco de un mercado de trabajo cada vez más estrecho y cambiante (Hillert, 2011b; Rigal, 2004; Tiramonti, 2001). Así, la igualdad quedó expulsada de la trama discursiva en pos de conceptos como la equidad y el reconocimiento de la diferencia, debido a su asociación al disciplinamiento, la imposición simbólica y la homogeneización cultural. Se profundizó la idea de que la educación no es una cuestión social y colectiva sino un problema particular de los

individuos, en el marco de la ruptura de un contrato más universalista (Southwell, 2006).

En este marco, se introdujo el concepto de equidad como complementario y, para algunos sectores, superior, del de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes y, en consecuencia, no tratarlos homogéneamente. Esta situación supuso sustituir políticas comunes para todos por otras que atiendan de manera específica carencias desiguales (Feijoó, 2002). Se postula, así, una suerte de “discriminación positiva” que separa a los sujetos en condiciones de pobreza, para compensar sus carencias, de los ciudadanos de derechos (Rigal, 2004). Estas iniciativas se dan, también, en un contexto de reducción de recursos disponibles por parte del Estado y la necesidad de “focalizarlos” en las poblaciones más necesitadas, como vía para garantizar la gobernabilidad social (Salama y Valier, 1996). Se instala la discusión respecto de si los gobiernos deben garantizar los derechos sociales para todos o solamente para aquellos en condiciones de pobreza (Grassi y otros, 1994).

Algunas analistas (Braslavsky, 1999) postulaban a la problemática de la equidad como parte del proceso de construcción de sentidos para la educación del siglo XXI y la necesidad de la promoción de la diversidad como condición de la realización plena de las múltiples identidades latinoamericanas, junto con la compensación de las desigualdades de puntos de partida. Para otros (Feldfeber, 2000; Rigal, 2004; Tiramonti, 2001) esta idea de equidad diluye el carácter universal del derecho a la educación y la aceptación y naturalización de la fragmentación de la sociedad. Así, la equidad se presenta como un concepto superior del de igualdad en tanto enuncia el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, lo hace de un modo en el que se naturaliza y produce como ausente la desigualdad, profundizando, finalmente, la brecha ya existente. Siguiendo a Rigal,

“Se deslegitima el sueño de la igualdad homogeneizante de la modernidad y se la reemplaza por la discriminación positiva que, para compensar sus déficits, separa a los pobres de los ciudadanos de derechos. El efecto aparentemente democrático de dar más al que menos tiene corre el riesgo de diluirse frente al efecto discriminador de la operacionalización de la equidad, que obliga a la escuela a un asistencialismo imprescindible. El imperativo de la equidad aparece por lo menos tan contradictorio para la construcción de una

ciudadanía de derechos como el de la igualdad defendida desde una supuesta homogeneidad social” (Rigal, 2004:154-155)

De este modo, no se despliega un cuestionamiento de los impactos estructurales de los procesos de globalización en la acentuación de las desigualdades sino que las situaciones de pobreza aparecen como inevitables e insuperables. Ellas dejan de ser problemas de justicia social y pasan a ser problemas de caridad, abordadas en términos de asistencia y compensación (Rigal, 2004). Desde las producciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la equidad aparece como igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias (CEPAL, 1992; Bolívar, 2005). Se pretende conciliar la igualdad formal del principio de ciudadanía con la desigualdad social inscripta en el principio de competitividad (Hillert, 1999). La estrategia de compensación parte del reconocimiento de una situación de desigualdad e interviene mediante la provisión de un bien o servicio, sin abarcar la complejidad del fenómeno de la desigualdad desde una perspectiva transformadora (Rigal, 2004).

Estos significados en torno de la equidad y los desplazamientos que supusieron del valor de la igualdad (Serra, 2007) fueron puestos en juego en el despliegue de las políticas focalizadas en el marco de los procesos de reforma de los '90 en la provincia de Buenos Aires y también en nuestro país. Duschatzky y Redondo (2000) analizan las “marcas” que ha dejado el Plan Social Educativo, quizás la mayor expresión de la focalización en el ámbito escolar en nuestro país en los '90, abordándolo como expresión de una serie de rupturas en las políticas públicas. Se trató de una política centralizada que se afirma en el carácter focalizado de una intervención que convalidó la polarización de la población escolar y el quiebre de la noción de lo común en los procesos de escolarización. En este sentido, el Plan Social Educativo condensó las rupturas del imaginario público educativo, inaugurando una modalidad de intervención sobre los sectores en condiciones de pobreza que da cuenta del fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema escolar moderno (Duschatzky y Redondo, 2000). Dicho Plan quedó reducido a la identificación de “poblaciones objeto” sobre las cuales intervenir, en el marco de dinámicas que refuerzan las lógicas particularistas propias de los procesos de reforma de los '90:

“Autonomizado de la lógica instalada por los procesos de descentralización, construye relaciones particulares con las escuelas de su órbita produciendo nuevas identidades. El ‘nosotros’ -imaginario, ilusorio, mascarada, pero productor de alguna articulación social- es fragmentado en antagónicos ‘ellos’. La interpelación educativa ya no se hace en nombre del ciudadano, sino del ‘pobre, careciente, vulnerable’.” (Duschatzky y Redondo, 2000:134).

Así, la focalización no implicó una política de reconocimiento de la diferencia, ni tampoco la reconstrucción de un tejido social fracturado, o un cambio en las posiciones de los sujetos destinatarios, ubicados en un lugar reducido a una situación de inferioridad y al agradecimiento. La posibilidad de reinención de horizontes comunes quedó, de este modo, obturada. Se legitimó la desigual distribución de los sujetos en la esfera pública y el carácter polarizado del imaginario social (Duschatzky y Redondo, 2000). El Plan Social Educativo, de carácter nacional, supuso una interrupción de la histórica operación de educar para homogeneizar y para hacer sujetos iguales (Serra, 2003a). A partir del desarrollo de políticas focalizadas, la escuela ve redefinida su dimensión de universalidad asociada a la idea de derecho para todos los ciudadanos (Feldfeber, 2003), enfatizándose una opción particularista reducida a la contención del riesgo social mediante algunas medidas de asistencia a los sectores en condiciones de pobreza. En el día a día de la escuela y en la imagen social de ciertas instituciones se instalaba un “modo de hacer”, impulsado por estas políticas, que cristalizaba circuitos diferenciados. Siguiendo a Serra (2007), este desplazamiento de la igualdad a la equidad implicó un pasaje de la histórica operación homogeneizadora del sistema educativo argentino –planteada en términos de producir identidades con perfiles previamente establecidos- a una noción de “ofrecer oportunidades” que otorga una responsabilidad al sujeto de la educación en tanto es éste quien definirá si toma o deja pasar tal oportunidad.

En este sentido, la focalización educativa revela el fracaso de una política educativa común y se afirma en el contexto de despliegue de numerosos programas y proyectos específicos como modalidades de intervención. La serie careciente-asistido-dependiente-privado de palabra se da en el contexto de individualización de la pobreza, sin eliminarse sus condiciones de producción. Por el contrario, las acciones focalizadas

tuvieron por propósito reducir los niveles de conflictividad social (Rigal, 2004; Tiramonti, 2001). La focalización se convirtió en figura de la exclusión, en tanto anulación de la complejidad de la problemática de la pobreza y del status de ciudadano. Estos grupos son interpelados por un programa puntual y no por el Estado nacional o provincial. La interpelación a los alumnos en términos de carencia ha sido una característica importante del discurso reformista de los '90 en América Latina, que en función de esa situación planteaban la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para “atender” a estos niños y concebían a los maestros como técnicos a los que había que capacitar para trabajar con ellos (Martinis, 2006).

Se construyó un sujeto de agradecimiento de la focalización, plasmada en la visibilidad de ciertos símbolos –como la “palomita” en el caso del Plan Social Educativo- que se constituyen en expresión de la asistencia a quienes “no pueden” subirse al tren de las reformas, nominados desde la incapacidad. Emerge una cultura del “riesgo”¹²⁷, según la cual los sujetos son responsables de su propio destino (Palamidessi, 1998) y tienen que movilizarse para intentar reducir las incertidumbres futuras. La lógica clasificatoria de la población puso en crisis el sujeto universal¹²⁸ que las políticas públicas habían venido prefigurando desde los orígenes del sistema educativo. Siguiendo a Duschatzky y Redondo (2000), la focalización no opera necesariamente sobre la falta de las políticas universalizantes y homogeneizadoras que organizaron a los sistemas educativos modernos, sino que expresa la fisura de una política integradora¹²⁹. El propio lugar de la política se ve trastocado en términos de la no producción de decisiones de impacto estructural sobre la vida de los sujetos (Tiramonti, 2001) y su sustitución por iniciativas reducidas a la acción sobre la emergencia. En este marco, se configuran identidades

¹²⁷ Como señala Serra (2003a), históricamente los sistemas educativos se dedicaron a los sectores más desfavorecidos con el objetivo central de incluirlos a través de operaciones de disciplinamiento. Hacia la década del '90, la pobreza excedía lo que históricamente la escuela había hecho con ella, produciéndose respuestas diferenciadas que incluían instancias de formación docente para trabajar con “los pobres”, “los niños en riesgo”, “el alumno con déficit social” (Serra, 2003a). La pobreza era pensada en términos de riesgo social.

¹²⁸ Como apunta Rigal (2004), el sujeto con derechos ya no es el ciudadano sino el agente económico: la educación es transformada en un servicio que se ofrece en el mercado, diluyéndose la idea de derecho a la educación como derecho social universal.

¹²⁹ Como señalan Duschatzky y Redondo (2000), las políticas focalizadas parecen venir a compensar las fallas de un sistema en la posibilidad de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismos de regulación. Expresión de ello es que una política calificada de “focalizada”, como el Programa “Mejor Educación para Todos”, alcance el 48% de las escuelas de todo el país.

subordinadas y dependientes de la ayuda estatal, sujetos de necesidad y de asistencia, que adoptan una posición de agradecimiento frente a una política que no los interpela como ciudadanos sino como sujetos “pobres” e incapaces de procurarse la subsistencia y las condiciones materiales básicas para el desarrollo de los procesos escolares (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001). Así, la diversidad o el reconocimiento de la diferencia se subsumen en una perspectiva del déficit o la falta (Duschatzky y Redondo, 2000).

El énfasis en la consolidación de la equidad posicionó a la educación dentro de las políticas sociales, produciéndose una identificación entre política educativa y política social, dando como resultado una pérdida de especificidad de la primera (Martinis, 2006). La estrategia de la compensación parte del reconocimiento de una situación del orden de la desigualdad y despliega una iniciativa para paliarla centrándose en la población afectada por ella –una política focalizada- como manera de promover una mayor equidad. Así, identificando a “los pobres” o “los caídos del sistema”, se intenta concentrar en ellos los escasos recursos de los que el Estado dispone a fin de garantizar mayores condiciones de gobernabilidad (Salama y Valier, 1996). Sin embargo, y como señalan Duschatzky y Redondo (1999) para el caso del Plan Social Educativo, estas acciones no cuestionan las condiciones estructurales que generan la desigualdad, tornándose estas iniciativas un mero parche que expresa la imposibilidad de sostener la utopía de la igualdad (Tiramonti, 2001). La diferencia aparece conceptualizada como carencia y la preocupación es su reconocimiento, no su superación (Rigal, 2004). Al mismo tiempo, ello implica el propio desconocimiento de la desigualdad:

“Las políticas públicas recomiendan la focalización como un modo de asegurar una verdadera equidad, que consiste en hacer llegar la asistencia del Estado a los sectores definidos como más vulnerables. Equidad reemplaza a igualdad. Aparece como un concepto superador en tanto enuncia el reconocimiento de la diferencia, pero así desconoce la desigualdad” (Thisted y Redondo, 1999:153)

Los criterios de la racionalidad del mercado (Lechner, 1997) no se redujeron únicamente a las políticas focalizadas como modo de intervenir sobre la cotidianeidad de los procesos de escolarización y del trabajo docente. Siguiendo a Birgin (1999), la eficacia se tornó un criterio central para evaluar la calidad del sistema educativo y fue asociada a indicadores de rendimiento tales como la matrícula, la promoción y los

resultados de las evaluaciones. En ese marco, se tomaron una serie de medidas de “asignación racional” de recursos en relación con el número por aulas y por escuela, quedando habilitada una reestructuración de cargos docentes y la posibilidad de la recategorización administrativa de las instituciones, con las consecuentes disminuciones salariales y restricciones en el personal. Como consecuencia de ello, la matrícula se tornó un objeto de las estrategias para la conservación del puesto de trabajo, desplegándose estrategias para la captación de matrícula, como así también un objeto de disputa, en competencia con otras instituciones públicas y privadas (Birgin, 1999). Estas dinámicas estuvieron atadas a los posibles destinos particulares de cada institución, y no respondían a preocupaciones sociales o colectivas. Por otra parte, ellas constituyeron un aporte a la construcción de públicos segmentados en las escuelas.

En ese marco, los cambios en el modelo de gestión de las escuelas fue uno de los elementos de la reforma educativa llevada adelante durante la década de los '90 en nuestro país y específicamente en la provincia de Buenos Aires. Se partió de un diagnóstico de excesiva centralización y burocratización del sistema que generaba ineficiencia e impedía la innovación pedagógica, promoviéndose en consecuencia una mayor autonomía escolar a través de la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEIs). En el marco de su diseño, las escuelas debían poder formular diagnósticos y planes de mejora con la participación de directivos, maestros, padres y miembros de la comunidad. Se argumentaba que la posibilidad de implementación de los cambios pedagógicos necesarios para el mejoramiento de la calidad educativa dependía de la instrumentación de un modelo de gestión basado en la escuela (Gorostiaga, 2009).

Se asumía que la eficacia y eficiencia del sistema vendrían dadas como consecuencia de mayores márgenes de autonomía que aumentan la responsabilidad de los sujetos. Sin embargo, y como consecuencia de la implementación de estas políticas, se produjo una creciente heterogeneidad institucional debido al despliegue de diferentes proyectos políticos jurisdiccionales, distintas culturas institucionales y una cada vez más fragmentada estructura social:

“La escuela pacta con su entorno un espacio de significación social que varía de acuerdo con las estrategias que ese grupo social desarrolla para reubicarse en este fin de siglo. La relevancia de la escuela parece estar asociada a su

capacidad de acompañar los procesos de constitución de identidades particulares que genera la globalización (...) Ya no es posible hablar de sistemas educativos estructurados alrededor de un único principio organizador, sino de un conglomerado de instituciones ordenadas alrededor de un espectro muy amplio de ethos constructores de una variedad igualmente amplia de sentidos” (Tiramonti, 2001:29)

Como señala la autora citada, las metodologías destinadas a incentivar la innovación escolar a través de proyectos y los mecanismos competitivos mediante los cuales se asignaban recursos constituyen expresiones de los modos en que se intentaron pautar la cotidianeidad escolar y los procesos de socialización, procurando la aceptación de reglas y criterios de mercado. Esto último se desarrollaba a través de proyectos que eran diseñados centralmente y aplicados en un grupo focalizado de escuelas o bien que eran generados en el seno de las instituciones a partir de opciones prefijadas por el nivel central (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995). Así, y haciendo énfasis en la necesidad de construir instituciones autónomas con capacidad para tomar decisiones por sí mismas y administrar sus recursos, se pautaba la agenda de cuestiones a las que debían abocarse las escuelas, introduciendo la lógica de la competencia interinstitucional para la obtención de fondos y derivando responsabilidades a la base del sistema. La autonomía, asociada a las ideas de calidad y equidad, permitía a las instituciones seleccionar por sí mismas los procedimientos con que iban a operar para alcanzar los objetivos previamente establecidos por la autoridad competente (Tiramonti, 2001). En un contexto de aliento a las articulaciones entre la institución escolar y la comunidad en la cual está inserta, estas propuestas expresaron no solamente las diferencias culturales propias de cada espacio sino que dieron cuenta de las desigualdades sociales a la hora de la elaboración, diseño y puesta en marcha de los proyectos. Estas desigualdades permanecieron incuestionadas por el discurso reformista.

En ese marco, autonomía y calidad se asociaron según el supuesto de que la primera es condición para la existencia de instituciones competitivas, requisito que promovería una mayor calidad. Además, el discurso de la autonomía se emparentó con la posibilidad de que las escuelas construyeran respuestas más acordes con las exigencias de la población que asiste a ellas y su entorno, siguiendo una serie de significados que comenzaron a

articularse décadas atrás y se condensaron específicamente durante la última dictadura. Por lo general, las propuestas elaboradas en el seno de estas concepciones no estuvieron dirigidas a ampliar el horizonte cultural de los estudiantes que asistían a las instituciones educativas sino que, en muchos casos, corrieron el riesgo de anclar sus destinos escolares a las condiciones de origen cultural y social. Las expresiones más contundentes de esta situación son aquellas en las que se observó una progresiva “ghetización” escolar, de distribución de diferentes grupos poblacionales en instituciones que eran homogéneas en su interior y que definían sus perfiles en negociación con las aspiraciones y demandas de las familias (Tiramonti, 2004). Se construyó, así, una exaltación del individualismo que se apoyó en la dilución de la idea de igualdad y de la existencia de algo del orden de lo común fundado en los derechos sociales de los sujetos.

Las medidas que alentaron y promovieron el individualismo se expresaron también en el sector docente, afectado por el desplazamiento de responsabilidades hacia la base y a cada sujeto. De la mano de la situación de desocupación y precarización creciente, el salario y la estabilidad laboral docentes se propusieron atados a los resultados que se obtuvieran en el trabajo en el aula. Estos procesos rompieron con el igualitarismo que estructuró el trabajo de los docentes en términos de una condición formalmente idéntica de los distintos miembros del colectivo de sujetos profesores como categoría ocupacional. Previamente, los maestros y maestras eran intercambiables entre distintas escuelas y todo/a docente estaba habilitado y se sentía capacitado para ocupar ese puesto en cualquier circuito y lugar del sistema educativo (Birgin, 2000). Se diluyó la noción de docente homogéneo y las condiciones materiales de escolarización que se tornaron cada vez más desiguales afectaron al conjunto de los sujetos profesores y profesoras.

Estas coordenadas se expresaron también en las propuestas de “capacitación docente”¹³⁰. Éstas fueron ubicadas como la vía privilegiada para la formación de los agentes para garantizar el éxito de la propuesta reformista. Como resultado de una fuerte pretensión regulatoria se diseñó la Red Federal de Formación Docente Continua (Diker

¹³⁰ Véase el trabajo de Diker y Serra (2008) para un abordaje del panorama de la capacitación docente en la Argentina a lo largo del último siglo y un análisis de la Red Federal de Formación Docente Continua como propuesta de capacitación de docentes. Los autores muestran cómo toda política de capacitación se inscribe en un escenario complejo construido históricamente y atravesado por conflictos, tradiciones y tensiones.

y Serra, 2008), la cual direccionó y financió la capacitación de los docentes de todo el país. Siguiendo lo señalado por investigaciones sobre el tema (Birgin, 1999; Serra, 2004), la Red no se propuso como un dispositivo de intercambios múltiples sino que fue organizada en torno de un flujo unidireccional, que iba desde el centro a las provincias y los docentes. En el contexto de la descentralización, la capacitación es una de las áreas que resultó recentralizada y cuyo manejo el Estado Nacional reservó para sí.

A partir del diagnóstico del carácter “vacío” de la escuela y de la desactualización de contenidos socialmente significativos se construyó una política de conocimiento (Suárez, 2003) que prefiguró posiciones de saber y no saber para diversos sujetos sociales. Mientras que los expertos fueron ubicados en un lugar de autorización y de saber, orientado a la elaboración, diseño e implementación de las pautas reformistas, los docentes fueron ubicados en una posición desautorizada, de “no saber”, afirmada en la posesión de un “déficit” que la actualización de contenidos a través de las instancias de capacitación vendría a resolver, y de meros aplicadores de iniciativas pensadas y elaboradas por otros. En este sentido, los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua tuvieron un formato marcadamente escolar que fortalecieron estos criterios de autoridad (Birgin, 1999, 2006; Serra, 2004), posicionando a maestras/os y profesoras/es en el lugar de alumno que no sabe, desautorizando las experiencias docentes y construyendo una noción de déficit en torno de los sujetos maestros y profesores.

La capacitación se tornó, para los docentes, como una vía para responder a la exigencia de las nuevas credenciales para el puesto de trabajo y como modo de estar “a la altura” de las demandas de actualización impulsadas por las propuestas reformistas (Birgin, 1999). Asimismo, y como señala Hillert (1997) la reconversión docente estuvo asociada a la reconversión laboral, hecho que se expresó en propuestas que planteaban a la capacitación como parte de las exigencias para la retitulación docente hacia fines de la década del '90:

“En la explosión de la concurrencia a los cursos y/o licenciaturas breves, más que la búsqueda de ascenso en la carrera (como en períodos anteriores), hay una fuerte presión por la necesidad de mantener el puesto de trabajo. Pareciera entonces que la gestión del riesgo de la pérdida laboral es estructurante de las estrategias de capacitación que diseña cada docente” (Birgin, 1999:118-119)

La ruptura del imaginario compartido que daba cuenta de un proyecto común también afectó a la constitución de las identidades docentes, que ya no se sostuvieron sobre la base de esa característica de homogeneidad que la organizó en sus inicios. Las identidades se resquebrajaron y su configuración, en la década de los '90, se produjo en el marco de crecientes desigualdades sociales y dinámicas fragmentadoras (Birgin, 1999). La ausencia de lo común alcanzó también a la condición docente y a la construcción de horizontes igualitarios asociados a la tarea de enseñar. Lo público como espacio homogéneo y asociado a la igualdad fue resignificado en pos de la incorporación de criterios de la lógica de mercado¹³¹, que no sólo alcanzaron al despliegue de políticas que favorecieron la educación privada, sino que impactaron en la construcción de nuevos sentidos y prácticas para la educación escolar que reforzaron los ribetes particularistas que habían comenzado a instalarse durante la última dictadura.

La noción de modernización puesta en juego por la reforma educacional de los '90 implicaba una conceptualización tecnocrática, vinculada a la competencia individual y a la gestión del propio riesgo, y sujeta a la regulación del mercado. De la mano de una particular apropiación de la idea de equidad, las políticas educativas de los '90 en nuestro país se diseñaron e implementaron siguiendo la premisa de atender a la diversidad, partiendo de la asunción de que resultaba fundamental desarrollar un trato diferenciado para luego lograr la igualdad como punto de llegada (Southwell, 2006). Este último principio quedaba postergado a un futuro lejano, como efecto de acciones imprevisibles y diluyéndose junto con el imaginario que había estructurado la escolarización en Argentina. En un número importante de ocasiones, la noción de diversidad quedó asociada a la mera celebración de las diferencias o bien atada a situaciones de extrema pobreza, en lugar de constituirse en un valor afirmativo y mediante el cual promover transformaciones democratizadoras en los procesos de escolarización. Sobre este despliegue de significados habrán de operar las políticas educativas de la última década, disputando los modos en que se asociaron

¹³¹ Si bien excede el análisis de la discursividad oficial del que este capítulo aspira a dar cuenta, cabe destacar que esos criterios fueron enfáticamente discutidos por los colectivos docentes. Muy posiblemente la mayor expresión de esa lucha haya sido la instalación de la Carpa Blanca frente al Congreso Nacional durante 1003 días en la segunda mitad de la década del '90. De algún modo, ella potenció la nacionalización del conflicto y la visibilización de la agenda que los sindicatos docentes pretendían instalar, que se tornó una contraagenda del gobierno de turno y fue recuperada por varias de las políticas desplegadas desde 2003 en adelante. Véase Suárez (2005)

escolarización, trabajo docente e igualdad, y sobre ellas nos detendremos a continuación.

REFORMULACIONES RECIENTES DEL VÍNCULO ENTRE ESCOLARIZACIÓN, TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD

Los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización trabajo docente e igualdad fueron revisados y reformulados por el discurso pedagógico oficial a partir de 2003, cuando una vez iniciado el gobierno de Néstor Kirchner se adoptaron una serie de medidas de política educativa que analizaré en este apartado. Plantearé aquí la hipótesis de que tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, y que ella dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” – tales como la sobreedad y la repitencia- y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares. Procuraré abordar el modo en que se produjeron tales articulaciones, como así también dar cuenta de las expresiones asociadas a los significantes igualdad e inclusión educativa.

En Argentina, la afirmación de la educación como derecho social y una mayor principalidad estatal fue impulsada en términos legislativos por la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y, para el caso bonaerense, de la Ley de Educación Provincial (LEP) en 2007. Esta situación se dio en un contexto de cambios políticos y sociales en el contexto latinoamericano, en el que, luego de las dictaduras y los gobiernos de Nueva Derecha de las últimas décadas, se llevaron adelante procesos políticos dispares y antagónicos, con expresiones neoliberales en algunos países y dinámicas intensas de transformación en otros (Saforcada y Vassiliades, 2011). Ellos

constituyeron el marco para la sanción de nuevas leyes educativas en el sur del continente¹³² y es por ello que requieren, también, ser considerados.

La mayoría de las normas sancionadas en la última década, en un contexto de revisión y crítica de los gobiernos neoliberales de décadas anteriores, contienen afirmaciones que dan cuenta de la principalidad del Estado respecto de la responsabilidad por la educación, vinculándola a la concepción de la educación como derecho social¹³³. Esta principalidad estatal contrasta con las orientaciones hacia la subsidiariedad del Estado que caracterizaron las políticas educativas del último tercio del siglo XX (en especial durante la última dictadura y durante la pasada década de los '90).. De acuerdo con López (2007), la actual revisión de la estructura normativa de la educación se funda en un tiempo histórico distinto, en el que varios países han expresado la voluntad de dejar atrás las políticas que signaron el periodo de hegemonía neoliberal.

En el caso argentino, la LEN trajo consigo una serie de revisiones y modificaciones de los principios y presupuestos que el neoliberalismo había desplegado durante la década del '90. Estableció que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado. Éste asume un papel principal en asegurar el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. Por su parte, y siguiendo los mismos parámetros, en la Ley de Educación Provincial bonaerense, el Estado asume un papel principal en la provisión y garantía de una educación “inclusiva” y “de calidad” para todos los habitantes de la provincia, situando a la igualdad y a la justicia social como valores que estructuran el ejercicio de este derecho (LEP art. 5), considerado social

¹³² Al momento de la realización de esta tesis, de los diez países latinoamericanos del sur del continente, siete han sancionado nuevas leyes luego del año 2000: Ecuador, Bolivia, Chile, Uruguay, Venezuela, Argentina, Perú. Los tres restantes aun mantienen las dictadas en la década del 90: Paraguay, Brasil y Colombia.

¹³³ Como parte de esas definiciones, algunas leyes afirman la dimensión social del derecho a la educación, que se expresa como derecho fundamental, como sucede con Bolivia y Perú, como un derecho humano fundamental y un bien público y social (Uruguay), o como un derecho humano universal y un deber social fundamental, inalienable e irrenunciable (Venezuela). Argentina, en una formulación híbrida, plantea que la educación es un derecho personal y social, y un bien público. Esta recomposición del derecho a la educación luego de los '90 constituye una de las columnas sobre la que se sostiene el reposicionamiento del Estado asumiendo una función promotora.

(LEP art. 6) y como fundamentos de la formación integral “de las personas” que se promueve en la Ley (LEP art. 4).

El modo en que las leyes aludidas incorporan el valor de la igualdad constituye una dimensión central del derecho a la educación que ellas plantean, y que cristaliza sus alcances. Luego de su dilución en el último tercio del siglo XX, la noción de igualdad aparece en las nuevas leyes con diversas expresiones que también es posible observar en el contexto latinoamericano¹³⁴. De manera específica, en el caso argentino la igualdad se inscribe como igualdad de oportunidades y se asocia a los intentos por instituir algo del orden de lo común, al que el carácter “nacional” y “provincial” de las leyes intenta aportar, que tiene expresiones en retóricas universalistas referidas al acceso y la permanencia en la educación básica¹³⁵. Asimismo, la igualdad también aparece como un principio general de la educación y como fin de las acciones.

En la Ley de Educación Nacional, la idea de lo común aparece dentro de los objetivos de la educación primaria, asociada a la proporción de una formación “integral” y “básica”, que garantice el acceso a un conjunto de saberes “comunes”, en el marco de oportunidades equitativas de aprendizaje (LEN art. 27). El valor de la igualdad aparece aquí en los objetivos ligados a la formación de una ciudadanía “responsable” y en conjunto con la noción de equidad. En articulación con estas ideas, la ley establece que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa como modo de consolidar el acceso a los mencionados saberes.

En consonancia con estos postulados, en la Ley de Educación Provincial la igualdad también aparece como un valor que estructura los objetivos del nivel primario en la Ley de Educación Provincial, al afirmarse que la escolarización debe ser de “igual calidad” en todos los ámbitos y situaciones sociales (LEP art. 27), y que es derecho de los alumnos recibir una educación “integral e igualitaria” y que garantice “igualdad de

¹³⁴ En Bolivia, Brasil y Venezuela, la igualdad aparece como principio general de la educación y como fin de las acciones. En Chile, Perú, Uruguay y Paraguay es referida en términos de igualdad de oportunidades y de equidad. Argentina, en una posición intermedia, utiliza una u otra formulación en diversos artículos.

¹³⁵ Éste es un aspecto que las leyes educativas argentinas comparten con otras leyes, como la peruana y la uruguaya. Véase Saforcada y Vassiliades (2011).

oportunidades y posibilidades”, estableciéndose que para ello puede recibirse el apoyo social, cultural y pedagógico necesario para completar la educación obligatoria (LEP art. 88). La igualdad aparece aquí como principio en el que se funda el derecho a la educación. En este sentido, se observan intentos de redefinirlo en términos de un derecho social¹³⁶ en asociación con la introducción de compromisos en torno a la igualdad y la universalidad, lo que implica un cambio significativo en el discurso y en la racionalidad política desde la cual se piensa lo social¹³⁷.

Por otra parte, la LEN introduce la noción de igualdad como parte de los objetivos de la educación y los fines de la política educativa, situándola en una compleja convivencia con otros valores tales como respeto a la diversidad y combate a las inequidades sociales:

“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (LEN art. 8)

“Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales (...)*
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”*

¹³⁶ Como señala Gluz para el caso de la provincia de Buenos Aires, “la Ley provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños promulgada en enero de 2005, constituye un andamiaje potente de las concepciones sobre los derechos de la infancia que operan en la definición de la política educativa; así como también la Ley Nacional que enmarca el Derecho a la Educación en términos de derecho social. Dicho marco legislativo, sentó las bases para la transformación del sistema de atención a la infancia que en nuestro país se había legitimado como doctrina de la situación irregular sobre la base de la denominada ley de Patronato” (Gluz, 2009)

¹³⁷ No obstante, al mismo tiempo se sostienen algunas formulaciones propias de una concepción de la educación como derecho individual, que se superponen o mixturán con las anteriores.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (LEN art 11)

En relación a la consideración del valor de la diversidad, la LEN establece algunas modalidades educativas que procesan la idea de inclusión en términos de incorporación al sistema escolar de públicos que, de diferentes modos, se hallaban excluidos de él. En este sentido, se establece a la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad de los niveles inicial, primario y secundario para garantizar a los pueblos indígenas “una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica (...) un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y respeto hacia tales diferencias” (LEN art. 52)¹³⁸. El Estado asume un papel principal en la creación de mecanismos de participación de representantes de pueblos indígenas y en garantizar la formación docente específica en relación con esta modalidad para propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

En este contexto, en el caso bonaerense la Educación Intercultural se presenta como una modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales. Tiene como objetivos la promoción de “las relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva”, al tiempo que se dirige a la integración de las

¹³⁸ La presencia que adquiere la integración en la diversidad cultural constituye otro cambio significativo. Casi todas las leyes sancionadas en América Latina en los últimos años establecen la educación intercultural bilingüe o plurilingüe y, en varias de ellas, ésta adquiere una centralidad impensada pocos años atrás (Saforcada y Vassiliades, 2011).

particularidades y diversidades (LEP art. 44). La igualdad aparece, así, nuevamente como fin de las implementaciones de política educativa. En este marco, la Ley de Educación Provincial también establece que se desarrollarán “políticas de inclusión y promoción de la igualdad educativa” que apunten a modificar situaciones de “desigualdad, exclusión, estigmatización educativa y social y otras formas de discriminación que vulneran el derecho a la educación de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores” (LEP art. 108)¹³⁹, con especial énfasis en los sectores “más desfavorecidos” de la sociedad.

La norma citada enfatiza que ello se hará a través de políticas universales y estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión plena de todos los alumnos, sin que ello implique ninguna forma de discriminación (LEP art. 16). El principio de la inclusión, estructurante de la política provincial para el nivel primario, aparece así asociado a la idea de una educación de calidad y más igualitaria. Esta noción se vincula también con la posibilidad de asegurar la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro años de la Educación Inicial hasta la finalización del Nivel Secundario, vinculándose también con el respeto a las diferencias y la no discriminación:

“Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística (...) Promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural” (LEP art. 16).

¹³⁹ Estas políticas, de acuerdo con dicha ley, deben promover la inclusión, integración y acreditación del tránsito educativo de todos los sujetos en todos los niveles, principalmente los obligatorios. Ellas incluirán el reparto de recursos pedagógicos, tecnológicos, culturales y materiales a aquellos sectores que se encuentren en situación económica desfavorable (LEP art. 109). Al igual que la LEN, la Ley de Educación Provincial establece que se adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de alumnas embarazadas y madres, evitando toda forma de discriminación (LEP art. 110). Como parte de la narrativa de la inclusión asociada a la idea de igualdad, la LEN también prevé como modalidad a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad, destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, en particular en lo que hace al cumplimiento de su escolaridad obligatoria.

En este marco, las políticas que la LEN denomina “de promoción de la igualdad educativa” aparecen asociadas al enfrentamiento de situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivada de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índoles, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (LEN art. 79). Estas políticas también se presentan ligadas a la inclusión, reconocimiento e integración de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios, enfatizando la necesidad de garantizar la “igualdad de oportunidades y resultados educativos” y la provisión de recursos materiales y pedagógicos a aquellos alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable (LEN art. 80). En este sentido, se establece la promoción de la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, se dispone que, como medida tendiente a mejorar los niveles de aprendizaje, se impulse a que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable (LEN art. 83).

Siguiendo y profundizando estos parámetros, en 2009 el Consejo Federal de Educación aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria¹⁴⁰, en el que se plasman una serie de significados en torno de la idea de inclusión que venía desplegando el discurso oficial nacional en los últimos años. Se trata de un plan trienal que abarca la educación obligatoria definida por la Ley de Educación Nacional: la sala de cinco, la educación primaria y la educación secundaria con todas sus modalidades. Allí se plantean una serie de problemas y desafíos relativos a los diferentes niveles y vinculados con la cuestión de la igualdad, presentada como una línea de política educativa. En relación al nivel primario, se señala la necesidad de completar el acceso al nivel; de ampliar la cobertura de las zonas rurales y avanzar con modelos organizativos alternativos y agrupamientos más flexibles; de mejorar las tasas de escolarización; de ampliar el acceso de adolescentes, jóvenes y adultos que “abandonaron” los estudios primarios o están en situación de encierro, a través de programas que permitan el cumplimiento de la obligatoriedad; de mejorar, con “urgencia” el acceso y permanencia en el nivel de niños y niñas pertenecientes a diferentes etnias aborígenes, contando con maestros

¹⁴⁰ Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación

interculturales y bilingües; de que los docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas más vulnerables, siguiendo lo establecido por la Ley de Educación Nacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). Asimismo, el Plan vincula la noción de igualdad a la posibilidad de reversión de algunos indicadores relativos a situaciones de “abandono” y repitencia escolar. Junto con ello, se pone un fuerte énfasis en la “permanencia con calidad y la finalización del nivel, sobre todo en sectores más desfavorecidos”. Además, hace hincapié en la necesidad de consolidar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la educación primaria y los diseños curriculares provinciales, y en la ampliación de la cobertura de la jornada extendida.

Para el discurso oficial, el contexto de desigualdad social que supone grupos excluidos de la escolarización requiere la consolidación de políticas que avancen en la “inclusión y retención” de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que aún permanecen fuera del sistema educativo. En este contexto, la igualdad aparece como “igualdad de condiciones” y se vincula directamente con el cumplimiento de la obligatoriedad escolar:

“Mientras que el Estado ha sido capaz de ampliar la escolarización, permitiendo que cada vez más niños hagan efectivo su derecho a la educación, no ha podido todavía asegurarles una educación de calidad en igualdad de condiciones. En este sentido, además de los esfuerzos de inclusión y de igualdad surgen nuevos desafíos para el sistema educativo y para la sociedad toda, que pueden resumirse en asegurar la terminación de la educación obligatoria a todos los alumnos y reducir las brechas en la calidad de los aprendizajes. Responder a ellos no es una tarea sencilla, ya que implica mayores recursos, asegurar los mejores docentes allí donde más se los necesita y, sobre todo, una revisión profunda de las prácticas educativas para atender la expansión de la obligatoriedad” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Lo igualitario aparece caracterizando la educación a la que los alumnos tienen derecho, en términos de la igualdad de oportunidades (LEN art. 126). Este objetivo se asocia a la definición, por parte del Ministerio de Educación de contenidos curriculares comunes y

núcleos de aprendizaje prioritarios para todos los niveles de la escolaridad obligatoria (LEN art. 85). En este marco, la formación docente inicial y continua aparece como un factor clave de la calidad de la educación¹⁴¹. También se liga a la extensión de la jornada y a la universalización de la educación escolar para niños/as de cuatro años de edad, priorizando a los sectores más desfavorecidos (LEN art. 135) como modo de favorecer la inclusión educativa. Esta última iniciativa es obligatoria en el caso del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, según lo establece la Ley de Educación Provincial sancionada en 2007. Asimismo, las leyes vinculan explícitamente el trabajo docente al logro de mayores condiciones de igualdad. La LEN instituye la capacitación y actualización docente integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera (LEN art. 67). Esta última presenta al menos dos opciones: el desempeño en el aula y el desempeño de la función directiva y de supervisión. Para uno u otro caso, se establece que la formación docente debe promover “el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (LEN art. 71).

Como puede observarse, la inclusión es la narrativa maestra que organiza los significados puestos a circular por las definiciones de política educativa. El cumplimiento de la obligatoriedad escolar, la incorporación de modalidades de educación intercultural y en contextos de encierro, la integración de sujetos que transitan por los llamados “espacios no formales”, la cobertura en zonas rurales, que los maestros con mayor experiencia trabajen en las zonas más vulnerables, son todas aspiraciones fundadas en la premisa de la inclusión escolar, asociada a la idea de igualdad y sustentada en una retórica universalista. En este marco debe leerse también la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Originada en octubre de 2009, constituye una política del Estado Nacional que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal. Ejecutada a través de la ANSES, se otorga a todo ciudadano/a que cumpla con los requisitos básicos, estando su pago condicionado a la

¹⁴¹ En este marco, la LEN también crea, en el ámbito del Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua (LEN art. 76).

acreditación del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, controles de salud y vacunación.

Siguiendo a Feldfeber y Gluz (2011), la AUH no es una política estrictamente universal, al alcanzar sólo a aquellos sectores que no perciben la asignación por medio del régimen contributivo, pero su diseño avanza en una propuesta más inclusiva y se integra dentro del conjunto de las políticas de la seguridad social –a diferencia a los planes y programas asistenciales de las décadas anteriores. Si bien los análisis del impacto de esta medida en las condiciones de vida de la población y sobre el sostenimiento de la vigencia del derecho a la educación está aún en curso¹⁴², el decreto de su creación la plantea como una respuesta reparadora a una población que ha sido castigada por las políticas económicas de corte neoliberal (Feldfeber y Gluz, 2011). Al mismo tiempo, se trata de una política que busca garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar al comprometer a los padres a enviar a los hijos a la escuela para cobrar la asignación.

De modo general, estas medidas, implementadas en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y el primer gobierno de Cristina Fernández (2007-2011)¹⁴³, han representado la reversión de algunas de las políticas de los 90 en un contexto de significativo crecimiento económico. Ambas administraciones han adoptado un discurso que enfatiza la intervención del Estado y los derechos sociales (Gorostiaga, 2010), y que en el plano pedagógico se despliega a partir del par igualdad-inclusión.

Dicho par también estructuró la propuesta del programa “Conectar Igualdad”, una política pública implementada por el gobierno nacional en 2010 y destinada a garantizar el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través de la distribución de tres millones de computadoras portátiles a alumnos de escuelas

¹⁴² Al momento de finalización de esta tesis, no se cuenta con estudios o investigaciones concluidas sobre esta cuestión, salvo la realizada por el Ministerio de Educación de la Nación (2011) y la desarrollada por Gluz (2011), que analizan las perspectivas de diferentes sujetos sociales respecto de la implementación de la AUH y algunos de sus impactos en relación a mayores posibilidades de sostener una asistencia regular a la escuela y de incorporación de niños, niñas y jóvenes que antes no asistían. Como antes se mencionó, el cierre del trabajo de campo coincidió con el inicio de la implementación de esta política, cuyo análisis dejamos para la continuidad de esta investigación, en el período 2013-2014, donde se abordará la construcción de posiciones docentes en el contexto de la puesta en marcha de dicha medida.

¹⁴³ El trabajo de relevamiento de fuentes realizado para esta tesis culminó en 2011 y por ello abarca el primero de los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner.

públicas de educación secundaria¹⁴⁴, de educación especial y aulas digitales móviles con computadoras portátiles para los últimos años de los Institutos Superiores de Formación Docente estatales de todo el país.

Extendiendo la noción de inclusión hacia la “inclusión digital”, el Programa Conectar Igualdad plantea la necesidad de incorporación y fortalecimiento del uso de las TIC en el ámbito escolar en el marco de las políticas pedagógicas definidas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y en el Plan Nacional de Formación Docente. Así, el acceso y uso en las escuelas públicas de las nuevas tecnologías es situado en el plano de la idea de igualdad desplegada por el discurso pedagógico oficial del kirchnerismo, y dirigido a resolver cuestiones del orden de la desigualdad.

Entre estas líneas de acción también se destaca como antecedente el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), iniciado en 2004, que incluye un componente específico destinado a promover la incorporación de TIC en las escuelas primarias atendidas, mediante la habilitación de un gabinete informático y la dotación de un equipamiento básico, a partir del cual se entregaron 16.000 computadoras, además de impresoras, televisores, cámaras y otros dispositivos destinados a apoyar la introducción de estos contenidos en las prácticas de los docentes. El PIIE se plantea, así, operativizar la cuestión de la igualdad estableciendo ayudas específicas en relación a equipamiento, capacitación y programas de mejora) En el marco del mismo programa, el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas beneficiarias del PIIE (FOPIIE), desarrollado durante el período 2006-2009 y desde el cual se implementaron acciones de capacitación en el uso pedagógico de las herramientas digitales en el ámbito de la enseñanza para profundizar la incorporación de las TIC, alcanzó a más de 11.000 docentes de 2.200 escuelas primarias de todo el país. Nos detendremos a continuación en esta política pública al abordar el modo en que la “centralidad de la enseñanza” implica una vía manera de pensar la inclusión en el discurso pedagógico oficial del kirchnerismo.

¹⁴⁴ Si bien no es una política dirigida al nivel primario, es analizada en este capítulo en tanto otra expresión del discurso pedagógico oficial

Acerca de la “centralidad de la enseñanza”: notas sobre un modo de pensar la inclusión

Desde el punto de vista de la discursividad oficial, la implementación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) por parte del Ministerio de Educación de la Nación a partir del año 2004 constituyó una de las vías principales a través de la cual se redefinieron los términos en que se había planteado la relación entre educación e igualdad en las reformas de la década del '90 en nuestro país. Dirigido al nivel primario y específicamente a sectores en condiciones de vulnerabilidad social, el PIIE presentó algunas notas distintivas respecto de las políticas focalizadas desplegadas en la mencionada década y puso a circular sentidos y significados diferentes para la escolarización y el trabajo docente. Entre ellos, cabe destacar el papel principal asignado al Estado en garantizar el derecho a la educación de las nuevas generaciones, y la apuesta a la igualdad de oportunidades educativas como una dimensión constitutiva de la igualdad social, un valor asociado al hecho de que las iniciativas pedagógicas estén orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reposicionándolos y ubicándolos en el centro de la tarea escolar cotidiana. Estas premisas son, años más tarde, retomadas por el discurso pedagógico oficial de la provincia de Buenos Aires y también a nivel nacional, lo que torna al PIIE uno de los antecedentes de las leyes y políticas analizadas en relación con las significaciones desplegadas en torno de la igualdad y la inclusión.

En este sentido, un primer hito en las reformulaciones del discurso oficial en torno la afirmación de la centralidad de la enseñanza y la reposición del valor de la igualdad lo constituye la implementación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación desde 2004, comenzó a implementarse en mil escuelas primarias de EGB 1 y EGB 2 de todo el país, dirigiéndose a aquellos sectores en condiciones de mayor exclusión social. Comprendió actividades de apoyo a las iniciativas emanadas de las comunidades educativas, para lo que ofrecía acompañamiento pedagógico y financiero a través de un subsidio, como así también recursos e instancias de formación docente, el impulso al establecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad, el reparto de recursos materiales para las escuelas, como asimismo para el mejoramiento de la infraestructura escolar. Analizar el PIIE constituye un desafío teórico interesante en tanto su marco de desarrollo difiere del

de las políticas focalizadas que se implementaron en la Argentina en la década del '90 como parte de la reforma educativa que antes abordé. El PIIE fue lanzado 11 años después de la sanción de dicha ley, en el marco de un amplio consenso político y académico respecto de sus nefastas consecuencias para la escolarización en nuestro país (Feldfeber, 2000; Suárez, 2003; Tiramonti, 2001).

El valor de la “igualdad educativa”, que ya aparece en el título del PIIE, tiene luego diversas expresiones en su propuesta. Por un lado, esta noción aparece conjugando elementos previos propios de las políticas focalizadas –la prioridad a los sectores en condiciones de vulnerabilidad social, la preocupación por garantizar la “educación básica”- con las aspiraciones para el desarrollo social y cultural para el conjunto de la ciudadanía, la consideración de las situaciones de exclusión y la apuesta a la enseñanza como tarea central del trabajo docente, en un contexto de reposición de la principalidad estatal en el campo educativo y en otras esferas de lo social¹⁴⁵. En el caso del PIIE, esta principalidad convive con la interpelación a otros actores escolares –docentes, alumnos, padres, comunidades escolares-, en particular en torno de la noción de “Comunidades de Aprendizaje”, concebidas como un espacio de encuentro y articulación entre la escuela y la comunidad, sustentado en el desarrollo local. Estos elementos se combinan, así, con la afirmación de que los sujetos son portadores de derechos y la asignación de la responsabilidad al Estado¹⁴⁶ de garantizar que ellos se vean realizados:

¹⁴⁵ Entre los elementos de las políticas focalizadas que se hibridan con las afirmaciones de principalidad estatal y derecho a la educación se encuentran el hecho de que este Programa está exclusivamente dirigido a “niñas y niños que se encuentran en la situación de mayor vulnerabilidad social de escuelas primarias urbanas” (Documento Base del PIIE, pág. 4), que alcanzaría a mil escuelas de EGB 1 y 2 durante 2004. Por otro lado, se sostiene que se brindarán recursos económicos para el mejoramiento de la infraestructura escolar básica, una biblioteca con 500 libros, equipamiento informático, reserva de guardapolvos y un subsidio para reserva de útiles escolares (Documento Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares, PIIE, pág. 8).

¹⁴⁶ Junto con esta responsabilización estatal tendiente a posibilitar mayores niveles de igualdad de oportunidades educativas, hay también una apelación a la responsabilidad y participación de los sujetos e instituciones bajo la premisa de la “promoción de un entorno educativo ampliado, como una instancia de intervención comunitaria y de colaboración para fortalecer la tarea de enseñar” (Documento Base del PIIE, p. 8). En los documentos de la propuesta del PIIE se sostiene que cada escuela es responsable de elaborar una iniciativa pedagógica que defina un plan de trabajo (con objetivos, acciones, tiempos y responsables) en respuesta a una necesidad, como así también que aproveche los recursos existentes, incluya a otros actores e involucre a alguno de los dos ciclos de la EGB (Documento Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares, p. 12). Para dicha elaboración el programa ofrece acompañamiento y subsidios.

“El Estado debe intervenir fuertemente en la educación de las jóvenes generaciones, garantizando la escolaridad básica, fomentando la escolarización temprana y proveyendo oportunidades para la formación integral y el desarrollo social y cultural para el conjunto de la ciudadanía” (Documento Base del PIIE, p. 3)

Esta reposición de la centralidad estatal y el énfasis puesto en desarrollar una política de carácter nacional suponen una ruptura respecto de las lógicas que organizaron la anterior reforma de los ´90 en nuestro país, que, como hemos visto, estuvo caracterizada por la desresponsabilización estatal y la hiperresponsabilización jurisdiccional e institucional, que devinieron en un dramático aumento de la fragmentación educativa. Por otra parte, estas medidas se inscriben en la necesidad de vincular la actividad educativa a la tarea de enseñanza, dejando atrás una serie de problemas que, desde este discurso, exceden el trabajo específicamente escolar:

“El PIIE parte de reconocer que en los últimos años –debido a la crítica situación económica y social que atravesó nuestro país- las escuelas se han visto enfrentadas a una diversidad de demandas y problemas que en algunos casos excedieron a sus funciones y posibilidades, y que ocuparon el territorio de lo pedagógico con innumerables actividades que las urgencias impusieron” (Documento Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares, PIIE, pág. 8)

En torno de la idea de “reposicionar la enseñanza”, la propuesta del PIIE¹⁴⁷ pone en relación la realización del derecho a la educación con la distribución de bienes y el

¹⁴⁷ En el marco de la implementación del PIIE, surge el Proyecto *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa* (FOPIIE), que suma a los recursos del Estado Nacional el aporte de fondos de la Comunidad Europea. Este proyecto fue concebido como un apoyo al PIIE, y tiene como objetivo específico producir las condiciones para mejorar y renovar las propuestas de enseñanza para la adquisición de saberes básicos de las alumnas y los alumnos que asisten a las escuelas bajo cobertura del Programa. El FOPIIE se propone fortalecer la labor que el PIIE, desarrollando acciones como la capacitación en el Uso Pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

mejoramiento de las condiciones materiales como una de las vías para alcanzar la igualdad de oportunidades, asociada a la igualdad social:

“Plantearnos la distribución de bienes simbólicos (culturales, sociales, pedagógicos) y el fortalecimiento de las condiciones materiales, equivale a decir que la igualdad de oportunidades educativas es una dimensión constitutiva de la igualdad social (...) Se propone que las escuelas diagramen e implementen una iniciativa pedagógica, es decir, un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su implementación, el PIIE ofrece a las escuelas acompañamiento pedagógico y otorga un subsidio a cada institución” (Documento Base del PIIE, p. 4)

El PIIE se propone “despejar el terreno de algunas demandas y así fortalecer la tarea central de la escuela, es decir, la enseñanza”. En este marco, las iniciativas propuestas tienen que ver con actividades que pueden fortalecer la labor pedagógica y cultural de la escuela. Asimismo, la propuesta del PIIE incluye la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como parte de las estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje¹⁴⁸, el aumento de la conectividad a internet, la provisión de CDs educativos a las escuelas para promover la alfabetización tecnológica, entre otras iniciativas que poseen el propósito de “reforzar” la labor pedagógica de la escuela frente a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, desplegando una serie de significados que, como vimos, luego retomaría el Programa Conectar Igualdad.

Otra de las expresiones que el valor de la igualdad tiene en la propuesta del PIIE es el planteo de la igualdad de capacidades de todos los sujetos como punto de partida de las prácticas pedagógicas. Ello implica un cambio de relevancia en el discurso oficial, en términos de considerar que la llamada “educabilidad” no es una condición estática que depende del entorno familiar del niño, sino que puede jugarse en lo que una institución educativa puede hacer. Esta premisa también estará presente en una serie de elaboraciones y definiciones de los documentos curriculares relativos a la organización

¹⁴⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento “La alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación”. Pág. 3.

pedagógica e institucional de las escuelas, como veremos más adelante en el caso bonaerense.

A diferencia de las políticas focalizadas de la década del '90, donde las propuestas no iban acompañadas de una operación sobre las condiciones que generaban las situaciones de desigualdad, el contexto político-social y económico más amplio en el que se inscribió la implementación del PIIE tuvo que ver con la importante reducción de los índices de pobreza, el fuerte aumento en los niveles de empleo y la suba del porcentaje del PBI asignado a la educación, ubicado en 6,47% en 2011. Asimismo, la reposición del valor de la igualdad en la propuesta del PIIE supone una ruptura frente al discurso reformista de los '90 en nuestro país y puede constituirse en deslegitimador de aquellas prácticas que se opongan a dicho valor como socialmente injusto. Como veremos, los efectos del discurso pedagógico del PIIE no se reducen a la aplicación de esta política sino que también se extienden al modo en que se configuró el discurso oficial a nivel nacional y en el caso bonaerense desde 2004 en adelante.

En el caso específicamente bonaerense, y en el marco de estas producciones de sentido, luego de la sanción de la Ley de Educación Provincial en 2007 la gestión educativa bonaerense elaboró un documento marco de la política curricular donde se afirmaba explícitamente la necesidad de establecer una propuesta educativa que apueste a la igualdad (DGCyE, 2007). Como he señalado, este valor, asociado a la homogeneización avasallante de las diferencias, había sido excluido de los discursos oficiales en el marco del impulso de la llamada “reforma educativa de los '90”, desarrollada bajo la hegemonía neoliberal. El documento aludido destaca la tensión entre el valor de la igualdad y el “respeto a la heterogeneidad” de sujetos sociales, la cual debería procesarse –según el discurso oficial- en una perspectiva de currículum común que se fundamente en la igualdad de oportunidades y de distribución de bienes culturales y que, a su vez, atienda a las diferencias como modo de pensar en una educación justa. En este marco, esboza algunas líneas que el discurso oficial extenderá en los años siguientes, al plantear que los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la provincia de Buenos Aires son sujetos iguales en derecho y dignidad. Por ello, desde la perspectiva planteada, resultaría injusto e inviable que se enseñen menos contenidos a los grupos excluidos que, en todo caso, plantean desafíos para la enseñanza a los que ella debe intentar dar respuesta de modo cotidiano.

En este contexto, y a través de una serie de documentos curriculares y circulares, la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires señaló la importancia de ubicar a la enseñanza en el centro del trabajo docente, situándola como uno de los ejes centrales de su propuesta y articulándola con los problemas educacionales que, desde el discurso oficial, resultaba prioritario resolver. En este sentido, el Diseño Curricular para la Educación Primaria aprobado en 2008 sostiene que la universalidad ha sido uno de los pilares del nivel y que hoy se encuentra afectada por “el ausentismo y el abandono”. En el marco de las mismas coordenadas desplegadas por los significados puestos a circular por el PIIE, el documento señala que en el contexto de la crisis de años atrás, la escuela sobredimensionó su carácter asistencial a través de la provisión de alimentos y otras prestaciones, postergando la tarea de la enseñanza (DGCyE, 2008). Ello habría sucedido en un contexto de ausentismo y abandono que habría afectado el principio de la universalidad:

“La primaria estuvo y está materialmente instalada en el núcleo mismo del profundo padecimiento social que afecta a amplios sectores de niños/as y a sus familias y que ha debilitado también algunos de los cimientos sobre los que ella misma creció: la universalidad -que la caracterizó durante generaciones- se ve afectada por el ausentismo y el abandono; frente a la crisis, la escuela siguió albergando el sentido de lo público pero ha demorado el propósito de la enseñanza y de la transmisión de los contenidos que la sociedad consideró válidos durante años; sobredimensionó, en cambio, la atención de lo asistencial a través del sostenimiento del servicio alimentario y de otras prestaciones” (DGCyE, 2008)

La recuperación de la “centralidad de la enseñanza” es planteada como el único camino para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas. Ello requerirá, desde el punto de vista del documento, de la reorganización de la institución escolar y de la actualización de los contenidos escolares de modo de instalarlos en el centro de la vida escolar. En este marco, la reforma curricular emprendida en 2008 por la Dirección General de Cultura y Educación sitúa a la centralidad de la enseñanza como su primer fundamento y como la vía para garantizar el acercamiento de los niños/as a porciones de

la cultura y la ciencia. Con ese fin, y con expresiones distintas a las desplegadas en el período de la última dictadura, enfatiza la necesidad de realizar adaptaciones a las particularidades de los alumnos y el contexto, y que ello podría suponer modificaciones en la cotidianeidad institucional:

“Los lineamientos curriculares provinciales establecidos en este diseño permitirán a las instituciones educativas realizar propuestas para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos y su contexto” (Res. 3160/07 DGCyE)

“Al promulgarse la Ley Provincial de Educación 13688, la escuela primaria confirma la necesidad -evidente en las instituciones y en la desazón de algunos docentes- de producir una transformación en cuanto a sus propósitos y a su modo de funcionamiento” (DGCyE, 2008)

El diseño curricular dedica un apartado a la cuestión de la igualdad en la escuela primaria y, en particular, referida a la distribución del conocimiento. Enmarca estas preocupaciones en el hecho de que años atrás las condiciones de pobreza y desocupación afectaban la posibilidad de participar de rutinas regulares y de sostener la asistencia cotidiana a la escuela. El documento señala la necesidad de no considerar al contexto en clave de causales externas inexorables y como límite para las prácticas educativas, posicionamiento que las iniciativas docentes que analizaremos en los dos capítulos siguientes sostienen con inscripciones particulares y específicas.

A partir de estos señalamientos, la “centralidad de la enseñanza” conforma uno de los apartados del Diseño Curricular y aparece nuevamente asociada a la cuestión de la universalidad escolar al enfatizarse la preocupación por las situaciones que pudieran interrumpir la asistencia semanal continua por parte de los estudiantes y, a su vez, la instalación institucional de rutinas que provean a los niños de la idea de que la escuela reconoce su presencia y se interesa por sus ausencias, en el marco del cuidado del otro que, de acuerdo al Diseño Curricular, los adultos deberían promover cotidianamente.

En ese contexto, el documento enfatiza que resulta un desafío reafirmar la “función enseñante de la escuela” y de los/las docentes, y que ello debería expresarse en que la institución escolar se haga cargo de la distribución social del conocimiento y de la recreación de la cultura. De acuerdo con la discursividad oficial, el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural nacional y universal. Así, el discurso pedagógico oficial bonaerense presenta al valor de la igualdad como un horizonte al que se debe avanzar partiendo de las necesidades de aprendizaje de cada alumno/a, apostando a que todos/as pueden aprender. La igualdad supone así una consideración común a todos/as los/as estudiantes –“todos pueden aprender”- al tiempo que implica la atención a las diferencias, particularidades y necesidades de cada uno/a. Desde este punto de vista es que, nuevamente, se insiste en poner en cuestión las condiciones que se ofrecen a los alumnos y alumnas para que puedan aprender. El documento define el estado de la educación primaria hacia 2008 y las situaciones que deben revertirse para alcanzar horizontes más igualitarios:

“Gran cantidad de niños/as no logran alfabetizarse hacia el final del primer ciclo o lo hacen de manera tan deficiente que la misma institución escolar no los considera en condiciones de promover a cuarto año. Se inicia, de este modo, un circuito de repitencias, sobre-edad y abandono. El análisis de los indicadores de asistencia y calificación pone al descubierto uno de los aspectos que –de manera más evidente- obstaculiza el aprendizaje. En muchas escuelas, en primer lugar las del conurbano, difícilmente los niños/as mantengan una continuidad semanal constante en su trabajo escolar a causa de asistencias alternadas (...) Una reforma curricular exige anticipar la disposición institucional que permita instalar la continuidad de la enseñanza. La enseñanza de los contenidos escolares- la alfabetización, por ejemplo- requieren de tiempos prolongados y continuos” (DGCyE, 2008)

Asimismo, la propuesta oficial establecía en los documentos curriculares la necesidad de que los adultos asumieran plenamente la responsabilidad del cuidado de niños y niñas. El documento enfatiza la necesidad de construir una asimetría entre los niños que aprenden y los adultos responsables de la enseñanza y el cuidado, dado que “entre

iguales no hay educación” (DGCyE, 2008). La responsabilidad adulta incluye también la anticipación y previsión de obstáculos y conflictos, la construcción colectiva sobre el límite de lo permitido y las múltiples expresiones del cuidado como parte de la enseñanza:

“El cuidado de los docentes, el cuidado mutuo entre los niños/as y el cuidado de la escuela y de los objetos que hay en ella, es contenido y producto de la enseñanza. Se trata de contenidos que no ocupan un espacio curricular específico ni un tiempo de enseñanza planificado pero que circulan continuamente en la escuela. Es necesario develarlos y explicitarlos; se refieren a la relación con los otros y a los derechos y responsabilidades de todos. La institución escolar y los adultos que se desempeñan en ella transmiten estos contenidos y el acceso a ellos –que se concreta en el día a día de la vida de la escuela- no resulta neutral para los niños/as” (DGCyE, 2008:19)

El documento también afirma la necesidad de tornar la diversidad¹⁴⁹ una ventaja pedagógica y, respecto de las tensiones entre trabajar sobre aquellos rasgos culturales que los alumnos traen o mostrar otros universos desconocidos por ellos, aboga por la necesidad de considerar esta última opción, una indicación que, como veremos en los capítulos siguientes, impacta en las reglas y sentidos que los docentes construyen para su trabajo:

“La escuela tiene la responsabilidad de “abrir las puertas del mundo” a los niños/as, no solo del mundo conocido, sino de otros mundos, lejanos, pasados, irreales, imaginarios, teóricos, posibles, y hasta imposibles o utópicos” (DGCyE, 2008:26)

¹⁴⁹ El documento curricular también señala la necesidad de considerar la diversidad de género, afirmando que las prácticas escolares cotidianas pueden reforzar patrones rígidos y estereotipos de modelos del “deber ser” de mujeres y varones, representaciones de lo femenino y lo masculino, que pueden no ser los mismos construidos en las culturas de crianza, pero son presentados como únicos, naturales o esenciales.

Estas enunciaciones sobre la centralidad de la enseñanza no suceden en el vacío sino que, en parte, encuentran su condición de posibilidad en la reducción del trabajo escolar y docente a una dimensión asistencial y de subsistencia alimentaria en el marco de las políticas neoliberales que se habían desplegado en los '90. En oposición a la idea de que los chicos vayan a la escuela sólo a comer o que –parafraseando al documento- la docencia comience y termine en la distribución de la merienda, es que se plantea la necesidad de consolidar un lugar central para la enseñanza. Algo similar sucede con la noción de igualdad, excluida del discurso pedagógico a favor de la equidad y la consideración y respeto a las diferencias en la mencionada década, que en un número de ocasiones devino en su naturalización. En este sentido, en el Diseño Curricular se plantea la igualdad como horizonte sobre la base de la premisa de que todos los alumnos pueden aprender, y que la escuela debe ayudarlos a actuar como alumnos y confiar en sus posibilidades de aprendizaje. Como veremos en el capítulo siguiente, esta necesidad de construir la “alumnidad” en los niños y niñas que asisten a las escuelas forma parte de las reglas y sentidos que los docentes construyen para su trabajo.

La centralidad de la enseñanza también es asociada a la necesidad de reorganizar la institución escolar. En 2009, la Dirección de Gestión Curricular de la provincia vuelve a instar a “poner en tensión las prácticas institucionales en el trabajo educativo de producir igualdad de acceso a los bienes culturales” (Dirección de Gestión Curricular, 2009). Esta propuesta es retomada en los comienzos del ciclo lectivo 2010, cuando se alentaría a repensar la organización institucional a fin de aprovechar los tiempos y espacios para que el aprendizaje se convirtiera en el centro del quehacer escolar cotidiano (Dirección Provincial de Educación Primaria, 2010). Se convoca a revisar los rituales cotidianos para examinar si no se encuentran despojados del sentido que tuvieron en otro momento histórico y, en consecuencia, terminan quitando parte del tiempo para la enseñanza. Las revisiones de los formatos institucionales aparecen como necesarias cuando, en especial, se produzcan situaciones de desigualdad educativa:

“Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos/as son estratégicos, responden a distintos propósitos en diferentes momentos del año: desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de los alumnos/as que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas

cuando se trata de alumnos/as en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado” (DGCyE, 2008:29)

La idea de “centralidad de la enseñanza”, promovida desde documentos estatales nacionales desde 2003 –y también alentada por analistas del escenario pedagógico post-reforma de los ‘90, especialmente a través de producciones científicas y de divulgación que fueron en algunos casos incorporadas de diversos modos en los documentos ministeriales bonaerenses- parece haberse constituido en una de las organizadoras del discurso oficial de la provincia de Buenos Aires, junto con la noción de inclusión. Aquélla no sólo contiene premisas y supuestos acerca de las posiciones que las docentes deben asumir, sino también definiciones acerca de cuáles son las situaciones que pueden considerarse de “desigualdad educativa” y que es necesario combatir. La repitencia, la sobreedad y el llamado “abandono” escolar (una fórmula que suele eludir referirse a la expulsión educativa) parecen formar parte de estas definiciones, como así también la supuesta baja intensidad de las actividades de enseñanza en contextos de pobreza, cuestión que los capítulos siguientes de esta tesis problematizan.

La igualdad y la inclusión aparecen, así, como valores asociados a la superación de las desigualdades de origen y a una enseñanza “de calidad”, que está directamente ligada con la posibilidad re posicionar a la enseñanza en el centro de la tarea pedagógica y en garantizar el acceso al conocimiento:

“Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos como para docentes implica una preocupación por los modos en que es

posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Estas premisas organizan las propuestas de formación docente a nivel nacional y provincial. La docencia es definida como una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza en tanto actividad de transmisión de la cultura en las escuelas, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos (Consejo Federal de Educación, 2007). Los profesores son concebidos en tanto sujeto como profesionales que desarrollan esas tareas, sosteniendo la vigencia del derecho social a la educación y en compromiso con el valor de la igualdad, según lo estipulado por la LEN. Los docentes son también entendidos como “trabajadores intelectuales” y “trabajadores de la cultura”, que producen conocimientos a partir de su propia práctica en el contexto de las instituciones educativas.

El Diseño Curricular para la Educación Superior de la provincia de Buenos Aires profundiza estos parámetros, definiendo al docente como trabajador cultural y pedagogo, cuya actividad central es la de ser enseñante (DGCyE, 2007). Estas premisas refuerzan, así, el lugar principal otorgado a la enseñanza en el discurso oficial. Asimismo, se enfatiza la dimensión transformadora de esta tarea, que, según el Diseño, debe articularse con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas:

“En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado (...) La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una “cosa” frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado.

Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura” (DGCyE, 2007)

En este marco, el Diseño apela a retomar y resignificar tradiciones en las que la educación pública fue una de las políticas culturales centrales, y a situar a los docentes como sujetos clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva. Enfatiza que ello debe hacerse reconociendo y trabajando con las diferencias, y desde una perspectiva intercultural que se aparte de un abordaje multicultural de las diferencias (DGCyE, 2007). Así, se posiciona a los sujetos docentes en el reconocimiento de los “Otros”, de otros saberes, otras experiencias y otras vivencias, y en la necesidad de que se constituyan en agentes de una “pedagogía de la diversidad”, recuperando y restituyendo la diversidad de miradas de modo tal de promover “integración más que inclusión”. En este punto, el discurso oficial bonaerense parece apartarse de la inclusión como uno de los significantes centrales. Para el Diseño, el reconocimiento del carácter intercultural de toda situación educativa implica partir no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos. Este énfasis en la interculturalidad se ve más acentuado en el discurso pedagógico bonaerense que en el nacional. A su vez, el Diseño explicita que reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. En este sentido, aboga por el respeto a las diferencias en un marco de promoción de la igualdad, y por docentes que puedan trabajar con estudiantes con múltiples repertorios culturales.

Las ideas de justicia e igualdad educativa también forman parte de las definiciones de diez políticas prioritarias para el nivel primario que plantea el documento “Políticas prioritarias para el nivel primario”, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2010. Allí, se desarrolla orientaciones y estrategias tendientes a hacer efectivas las políticas que para el nivel primario han sido consensuadas en el marco del plan trienal para la educación obligatoria, afirmando un papel principal para el Estado en la garantía del derecho a la educación. Asociado a los mencionados principios se plantea la necesidad de que la enseñanza sea efectivamente posible, recuperando

experiencias como las del PIII. Se prevé el financiamiento a proyectos institucionales que promuevan propuestas de enseñanza, la dotación de libros de textos para los niños, bibliotecas para la institución y bibliotecas de aula, de equipamiento informático y de medios para la educación especial. Estas iniciativas tendrían por objetivo la recuperación de la experiencia de algo del orden de lo común:

“Las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas han traído nuevos escenarios a la realidad educativa. Los modelos pedagógicos contruidos durante una parte importante de nuestra historia demuestran hoy su insuficiencia ante una realidad que se resiste a ser leída desde aquellos marcos en los cuales nos constituimos en alumnos. La experiencia común que la escuela supo construir, hoy se ve amenazada, los contratos entre escuela y familia alterados, la misma noción de infancia puesta en tela de juicio”
(Ministerio de Educación de la Nación, 2010)

Las nociones de inclusión e igualdad aparecen nuevamente emparentadas a la atención a la repitencia y a las “trayectorias irregulares”, expresadas en situaciones de sobreedad. En este marco, se afirma que las mejoras de las propuestas de enseñanza resultan imprescindibles, como así también su fortalecimiento, en particular en el primer ciclo del nivel. En este contexto, se enfatiza la necesidad de que los alumnos desarrollen los aprendizajes ligados a la alfabetización inicial, la lectura y la escritura.

Como puede observarse, la noción de centralidad de la enseñanza ha venido estructurando el discurso pedagógico oficial nacional y el bonaerense desde 2004 a la fecha, estando estrechamente emparentada a la idea de inclusión y la reposición del valor de la igualdad. Como hemos visto, ellos se asociaron a una serie de ideas relativas a la construcción de agrupamientos institucionales más flexibles y al fortalecimiento de la autoridad adulta y el cuidado de las nuevas generaciones, como modos de producir respuestas a situaciones de sobreedad, repitencia y exclusión escolar consideradas de “desigualdad educativa”. La “centralidad de la enseñanza” se vio, así, asociada a la posibilidad de construcción de escenarios más igualitarios. La noción de igualdad, por su parte, se tornó equivalente de la de inclusión y se emparentó a la principalidad estatal, la afirmación del derecho social de la educación y la restitución de lo común,

cuestión que se expresó, fundamentalmente, en el tratamiento del tema de la diversidad, la promoción de otras modalidades educativas, la implementación de la Asignación Universal por Hijo y el establecimiento del carácter “nacional” de la educación y del piso común de aprendizajes para todos/as los/as estudiantes.

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo he procurado analizar el modo en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon históricamente y configuraron una trama compleja e inestable, analizando sus inscripciones particulares en cuatro momentos de fuerte condensación de debates en torno de esta articulación en nuestro país y en la provincia de Buenos Aires en particular. Parafraseando a Hamilton (1996) en su análisis acerca de la historia de la escolarización moderna, podría decirse que el trabajo docente y sus articulaciones con la noción de igualdad en nuestro país no han sido resultado de una evolución progresiva, lineal e inevitable sino que su historia ha sido de luchas y conflictos cuyo resultado no estaba escrito de antemano.

El modo en que se procesó la noción de igualdad constituyó un aspecto clave de la producción de reglas y sentidos para el trabajo de enseñar en los cuatro momentos analizados y se volvió un significante nodal en las regulaciones de esta tarea. Éste estuvo, de alguna manera u otra, emparentada a un modo particular de procesar la inclusión educativa y la noción de lo común en una sociedad marcadamente excluyente como la nuestra y como muchas en América Latina. Las disputas en torno de la igualdad muestran que se asociaron a ella una pluralidad de significados íntimamente vinculados al proyecto político más amplio en cada momento, aun cuando dentro de ellos también se libraran luchas por fijar su significado. Estos conflictos dieron lugar a producciones de sentidos que articularon nociones acerca de la posición que los docentes debían asumir como enseñantes e ideas acerca de cómo proceder frente a lo que, de manera contingente y provisoria, era definido como desigual y necesario de ser modificado.

El capítulo ha mostrado el modo en que igualdad e inclusión estuvieron emparentadas desde los orígenes del trabajo docente en nuestro país, y cómo éste fue inicialmente

pensado en términos de la producción de sujetos homogéneos para llevar adelante un accionar orientado al borramiento, silenciamiento y anulación de las diferencias, consideradas amenazantes, peligrosas, inferiores o desechables. Asimismo, y de modo paradójico y complejo, las inscripciones de la igualdad en este primer momento incluían la posibilidad de la formación de la ciudadanía y la habilitación de otros futuros para quienes asistían a las instituciones educativas, sustentada en la afirmación de algo del orden de lo común para la experiencia escolar. Los dispositivos de regulación desplegados por las reformas de la última dictadura, tanto a nivel nacional como en el caso bonaerense, desplazarían el valor de la igualdad hacia lógicas particularistas, produciendo el desvanecimiento de la mencionada noción de lo común y con importantes consecuencias para las regulaciones del trabajo docente que se extenderían más allá de la caída del régimen. La “modernización” pensada en términos de adaptación de la escolarización de las demandas del entorno posiblemente haya sido su mayor expresión, aun cuando quedara relegada a un segundo plano de visibilidad por el despliegue del terror dictatorial.

Las reformas de la década del '90 profundizarían la dilución de la noción de igualdad y la afirmación de lógicas particularistas, en particular en las iniciativas que desplazaron los sentidos de lo público, las políticas focalizadas y la promoción de una presunta “autonomía” de las instituciones educativas para el diseño y puesta en marcha de proyectos pedagógicos, produciendo nuevas regulaciones del trabajo docente. Como señala Redondo (2006), estas dinámicas han calado profundamente en las experiencias subjetivas de los sujetos, produciendo no sólo una ausencia del valor de la igualdad sino también de la inscripción de la tarea de enseñar en el mediano y largo plazo que reforzarían las injusticias de distribución. Asimismo, dichas ausencias han ido de la mano de la promoción celebratoria de las diferencias como un aspecto nodal del discurso neoliberal, en el seno del cual comenzó a plantearse dicha cuestión en la agenda educativa de la región.

De algún modo, estas inscripciones han sido una de las condiciones de enunciación del despliegue del discurso pedagógico del kirchnerismo. Quizás sea posible plantear como hipótesis que, habiendo sido tan dramáticas las consecuencias de la instalación de ciertos significados durante la última dictadura y la década del '90, una política educativa contemporánea no puede constituirse como tal sin incorporar una serie de

significantes en las articulaciones (sobre todo como proceso de desarrollo de la hegemonía) que produce: igualdad, inclusión, principalidad estatal, educación como derecho social, centralidad de la enseñanza. En torno de ellos, se disputan los significados históricos asociados a estos significantes, reformulándolos en el marco de procesos complejos de negociación. En un terreno en el que el discurso neoliberal no ha sido desactivado del todo¹⁵⁰, se despliegan políticas que cuestionan sus postulados, produciendo articulaciones nuevas y en algunos casos paradójicas. En este sentido, vale la pena recordar que los cambios no se sobreimprimen sobre un vacío, sino que tienen que negociar con tradiciones y prácticas con las que se construyen híbridos (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001). Cada reforma educativa recrea nuevas y viejas disputas y pugnas por la definición social de los valores y lleva consigo discursos y representaciones que se articulan para producir nuevas autorizaciones y desautorizaciones discursivas. Ello también señala la necesidad de atender la magnitud de algunos cambios en los sentidos para las orientaciones de política educativa, la escolarización pública y el trabajo docente de la última década, de los que en este capítulo hemos intentado dar cuenta.

¹⁵⁰ En este sentido, algunas construcciones en torno del “déficit” docente o del “vacío” a ser llenado por instancias de formación parecen continuar, aunque con otros sentidos, las desplegadas durante la década del '90 (Birgin y Pineau, 1999; Birgin, 2000). También es posible observar algunos elementos de continuidad en los planteos que se centran en el currículum, la capacitación docente y la evaluación como políticas de conocimiento orientadas a la reforma escolar (Suárez, 2003).

TERCERA PARTE

Posiciones docentes frente a la desigualdad
social y educativa

CAPÍTULO 4

Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: de reposiciones y desafíos a lo escolar

Introducción: sobre el itinerario de una investigación

En este capítulo y el siguiente me propongo dar cuenta del trabajo de campo realizado en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires con el objetivo de analizar la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Siguiendo las aproximaciones teóricas y metodológicas para el estudio de las regulaciones del trabajo docente desarrolladas en el capítulo 1, en este momento de la tesis procuraré describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos que configuran posiciones docentes, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar en contextos de desigualdad.

La categoría de “posición docente” no es previa al trabajo de campo ni surge de discusiones exclusivamente teóricas respecto de qué mirada desarrollar sobre el trabajo docente en contextos de desigualdad, para luego ir a verificar su potencialidad. Por el contrario, consiste en una categoría construida en el interjuego entre la teoría y la empiria, en las múltiples instancias de producción del análisis del material de la investigación, y abordando una serie de dimensiones de las que daré cuenta a lo largo de esta tercera parte de la tesis. Como señalé en el capítulo 1, estos desarrollos en torno de la construcción de una posición docente se apoyan y se inscriben en una línea de trabajo que en los últimos años ha venido desarrollando Myriam Southwell en relación a este

problema, focalizando en una serie de preocupaciones y conceptualizaciones que desplegaré específicamente en esta parte de la tesis. Mis preocupaciones iniciales estuvieron orientadas por las aproximaciones teóricas y metodológicas arriba mencionadas y, desde allí, tomé las primeras decisiones para comenzar la investigación, con el objetivo inicial de poder dar cuenta de las regulaciones del trabajo de enseñar con estudiantes que viven en condiciones de pobreza.

La primera decisión fue desarrollar el trabajo en la provincia de Buenos Aires, sosteniendo así la jurisdicción sobre la que había trabajado para mi tesis de maestría. Como señalé en la introducción, varios de los problemas que me planteé en relación a las regulaciones del trabajo docente frente a la desigualdad –y que desarrollé en el capítulo anterior- comenzaron a tomar forma al realizar ese trabajo. La segunda definición se vinculó con el hecho de que, para seleccionar las escuelas, buscaría instituciones públicas de nivel primario que estuvieran trabajando con estudiantes que viven en condicione de pobreza y que poseen Necesidades Básicas Insatisfechas¹⁵¹, y que hubieran desarrollado alguna iniciativa específica para desarrollar su tarea con ellos. Como antes señalé, la opción por el mencionado nivel tenía que ver con una ausencia relativa del abordaje de los vínculos entre escolarización, trabajo docente y desigualdad respecto de lo que sucedía en el nivel medio, al momento de comenzar la investigación¹⁵².

¹⁵¹ De acuerdo al INDEC, en Argentina se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico); hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua; hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

¹⁵² La investigación podría haber optado por indagar en la construcción de una posición docente en el trabajo con sectores medios o altos, aspecto que también podría haber dado cuenta de situaciones relativas a la desigualdad (Tiramonti, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008; Narodowski y Gómez Schettini, 2006). También podría haber atendido a otros aspectos que no se refirieran a contextos signados por las condiciones de pobreza, como por ejemplo el trabajo docente en relación con las diferencias de raza o de género (Bertelli Busquets, 2008; Czarny, 2007; Grimson, 1999; Morgade, 2005; Baez, 2010), y que suponen problemas del orden de la desigualdad sumamente relevantes para la investigación social y que han tenido una prolífica producción en los últimos años en el campo educativo. La opción por focalizar la mirada en el trabajo docente frente a sujetos en condiciones de pobreza implica sólo una decisión en términos del necesario recorte que una tesis que aborde el mencionado problema de investigación requiere, y no supone una asunción de prioridad del aspecto a focalizar respecto de otras desigualdades y diferencias, como las de raza, género, o relativas a los sectores sociales medios y altos.

El contacto con las tres escuelas se produjo a través de informantes clave. A través de conversaciones con una integrante de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, pude tomar contacto con las dos primeras escuelas donde realicé el trabajo de campo, en las afueras de la Ciudad de La Plata –específicamente en City Bell y en Tolosa. En una de ellas, la informante conocía a la directora y al proyecto que la institución estaba llevando adelante. En la otra, había trabajado hace años como orientadora escolar y conocía al conjunto del equipo docente. En ambas escuelas, el ingreso estuvo dado por una serie de entrevistas con las directoras –y, en una de ellas, también con la vicedirectora- que se mostraron receptivas a la realización del trabajo de campo. Los motivos fueron diversos y tienen que ver con las características de las escuelas que más adelante describiré: en una de ellas se estaba llevando adelante un proyecto institucional implementado hacía pocos meses y les resultaba importante dar cuenta de él, mientras que en la otra escuela se estaba desarrollando el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y a las autoridades les interesaba poder mostrar cómo estaban trabajando en ese marco. A la tercera escuela, situada en las afueras de la localidad de San Fernando, llegué a través de conversaciones con la directora en uso de licencia, quien integra como autoridad la seccional de dicha localidad del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA). A través de las primeras entrevistas, pude conocer acerca de la historia de la institución para, luego sí, contactarme con su director actual y su equipo docente, quienes también se mostraron receptivos a que realizara el trabajo de campo allí.

La construcción de datos empíricos se llevó a cabo, fundamentalmente, a través de entrevistas en profundidad a docentes y directivos y de observaciones del transcurrir cotidiano en las tres escuelas mencionadas. En el marco de esta investigación realicé 48 entrevistas en profundidad a docentes, personal directivo y equipos de orientación escolar de esas instituciones, como así también entrevistas informales y colectivas. Además, desarrollé observaciones de espacios y actividades a lo largo de alrededor de 60 jornadas en las tres instituciones, por un período de dos años entre marzo de 2010 y marzo de 2012. Tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos –entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas. Como señalan Arfuch (1995) y Piovani (2007),

las entrevistas en profundidad constituyen formas de conversación cuyo objetivo principal es conocer las ideas y concepciones de los entrevistados, en este caso sobre los sentidos que los docentes atribuyen a su trabajo y las posiciones que construyen frente situaciones de desigualdad social y educativa por ellos identificadas. Por su parte, la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas dio lugar a registros densos que permitieron indagar en los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados construyen y asignan a su mundo (Sirvent, 1995; Sautu, 2003; Piovani, 2007).

Desde una perspectiva interpretativa, mis preocupaciones se centraban en la posibilidad de conocer, describir, comprender y analizar los sentidos que los sujetos otorgan a sus vidas y a lo que hacen, y el modo en que entienden su lugar en el mundo. Desde este enfoque, la intención fue la producción de conocimiento a partir de los datos empíricos construidos en el trabajo de campo. Esta tarea se realizó a través de un proceso en espiral, de ida y vuelta constante entre la teoría y la empiria, a través del cual se focalizó en los aspectos más sustantivos del proceso de investigación (Erickson, 1989; Glaser y Strauss, 1967; Sautú, 2003; Sirvent, 1995; Taylor y Bogdan, 1986). Me interesaba poder dar cuenta de los procesos más que de las situaciones estáticas, construir recurrencias como así también singularidades, y considerar a los sujetos en sus prácticas y significaciones inscribiéndolas en sus diversas condiciones de vida y contextos sociohistóricos. Se trataba, así, de desarrollar una mirada que atendiera a las heterogeneidades y conflictos más que a integraciones armónicamente consensuadas (Achilli, 2010).

Tanto en el caso de las entrevistas en profundidad como en el de las observaciones institucionales se realizó un análisis de contenido que permitió considerar interpretativamente los aspectos manifiestos de las descripciones densas y registros de entrevistas, como así también los latentes y pertenecientes al contexto en que dichos textos se inscriben (Sautu, 2003; Piovani, 2007), utilizando como procedimiento de generación de categorías el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). En ambos casos se procuró seguir un proceso de producción de aproximaciones conceptuales a partir de los datos empíricos construidos (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986). Asimismo, el análisis de fragmentos de entrevistas no tuvo lugar en el vacío sino en el marco de la trama de relaciones y significados que se van

reconstruyendo a partir de las observaciones (y de las propias entrevistas) en la institución.

Como producto de ese proceso de producción de aproximaciones conceptuales fue posible reformular y precisar los interrogantes iniciales de la investigación. Éstos giraban en torno de las reglas, sentidos y pautas que organizaban el trabajo docente en situaciones de desigualdad educativa. Las preguntas específicas se referían a las iniciativas institucionales que emprendían los docentes, el modo en que pensaban su trabajo, las revisiones que hacían de él en la tarea cotidiana con niños y niñas de sectores empobrecidos, y las reformulaciones y afirmaciones de los sentidos que ponían a circular las políticas oficiales. A medida que el material empírico iba siendo sistematizado, analizado y comprendido desde las aproximaciones de corte posfundacional que configuran el marco teórico de esta tesis, fue posible ir redefiniendo estos interrogantes, conservándolos pero añadiendo algunos de mayor abstracción conceptual: los modos en que las iniciativas docentes suponían una discusión, en términos pedagógicos, del formato escolar tradicional; la manera en que ellas implicaban una construcción, siempre en curso y provisoria, de lo común, lo escolar y la enseñanza; y cómo ellas prefiguraban vínculos pedagógicos a partir de particulares consideraciones respecto de la desigualdad que, en un número de casos, estaban atravesados por la noción de una “carencia” en el otro.

Esta serie de nuevos problemas y tematizaciones que fueron apareciendo en el trabajo de campo –y otros que fueron descartados para no afectar la focalización del objeto¹⁵³– comenzaron a ser pensados desde el marco teórico y metodológico que sustenta esta tesis. Así, fue posible ir construyendo la categoría de posición docente, como manera de dar cuenta de estas dimensiones pedagógicas del trabajo de enseñar, y de los modos múltiples, complejos y paradójicos en que los maestros y profesores asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Ellos suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a

¹⁵³ Me refiero, por ejemplo, a cuestiones relativas a las condiciones salariales, de lucha sindical y de regulación específicamente laboral del trabajo de enseñar, que excedían la categoría de posición docente que se plantea en esta tesis.

circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas, coloniales y normalizadores.

Como he señalado en el capítulo 1, esta categoría se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con las diversas formas culturales y el establecimiento de vínculos de autoridad (con aquellos Otros que son los alumnos y alumnas) que no están situados en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “Otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Estas configuraciones poseen un carácter dinámico e histórico –son también producto de múltiples sedimentaciones en el tiempo-, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía. Es por ello que tampoco he partido de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar “desigualdad social y educativa” para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen. Sólo he tomado una decisión en términos de seleccionar escuelas que han desarrollado iniciativas específicas en el trabajo con sectores que viven en condiciones de pobreza, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones. Para esta tesis es fundamental poder desarrollar comprensiones acerca de cómo los maestros, en tanto sujetos sociales, desarrollan reflexiones, acciones y discusiones acerca de su papel frente a situaciones de desigualdad social y educativa en las iniciativas pedagógicas cotidianas que emprenden, en las que la dimensión institucional y las habilitaciones de los directores y directoras de escuela juega un papel importante.

La reconstrucción de los relatos sobre el diseño y desarrollo de las iniciativas institucionales no aspira a dar cuenta de las voces individuales, pero tampoco pretende anularlas como tales. Intenta dar cuenta de la construcción de una posición docente que, como posición de sujeto, no tiene un anclaje individual distinguido de aquello social a lo que aspira a dotar de sentido. La posición es entonces compuesta por aquellos discursos que las políticas y los sujetos –que también hacen las políticas al desarrollar su trabajo como docentes- ponen a circular. En el caso de los docentes, esta puesta en circulación tiene un anclaje institucional y laboral que implica el trabajo con otros y otras, ciertas condiciones para la producción de premisas sobre el trabajo y de prácticas concretas que suponen la pertenencia a un colectivo mayor (un equipo docente, una institución, y –en algunos casos- un sindicato). La posición docente no es entonces el posicionamiento individual sino una construcción que deviene de la circulación de discursos. Ello no nos exime de dar cuenta de los matices al interior del colectivo que estamos examinando (institución, sindicato, o cualquier otro grupo de sujetos) pero aún así la mirada estará puesta en el modo en que se intenta dominar la indeterminación de la posición docente, como aquella porción de lo Social referida al trabajo de enseñar a otros y otras, los vínculos construidos con las nuevas generaciones, los planteos en torno de qué situaciones son del orden de la desigualdad y remiten a ámbitos en donde los maestros y maestras deben actuar para revertirla, los múltiples vínculos con los saberes y con el conocimiento escolar consagrado como tal, las diversas relaciones con las formas culturales que estructuran la experiencia escolar, y las diferentes premisas acerca del papel que puede desempeñar la escuela en la formación de los niños y niñas. Así, una mirada a los discursos acerca de la construcción de una posición docente implica la reconstrucción de relatos y prácticas en donde se pone en juego la provisoria y siempre precaria determinación de lo que implica la docencia como trabajo con las nuevas generaciones y que supone, al interior del campo pedagógico, un aspecto específico de disputas y luchas más amplias por la hegemonía.

Los capítulos 4 y 5 de la tesis, que integran esta tercera parte, están organizados por problemas relativos a la construcción de posiciones docentes y no por las escuelas que integraron el trabajo de campo. Esta decisión obedece a que nuestra unidad de análisis han sido las posiciones docentes y no las instituciones educativas en sí mismas. Como antes se señaló, éstas han sido seleccionadas en virtud de encontrarse desarrollando

iniciativas específicas para hacer frente a alguna situación que para los maestros era del orden de la desigualdad y requería algún modo de resolución.

Este capítulo comenzará ampliando la presentación de las instituciones en donde desarrollé el trabajo de campo. Seguidamente, analizaré el modo en que las preocupaciones iniciales que resultaron disparadoras de las iniciativas institucionales se organizaron en torno de la idea de “reponer lo escolar”, a partir de una hipótesis relativa a su “desdibujamiento” que reconoce inscripciones también en la discursividad oficial. Abordaré el modo en que la invención de respuestas suponen una redefinición de las coordenadas espaciales y temporales de la forma escolar que, si bien se ve discutida en algunos de sus componentes y reconoce diversas posiciones, aparece reforzada como modo de razonamiento respecto de los problemas y aspiraciones educacionales. Consideraré también la prefiguración de diversos vínculos con el saber y de organización del conocimiento escolar como otro aspecto de la construcción de posiciones docentes, dando cuenta de la heterogeneidad de posturas y preocupaciones que las organizan. Finalmente, abordaré el modo en que “instalar hábitos escolares” supone una premisa orientada a la “reposición de lo escolar” antes mencionada y –en esa misma operación- a la redefinición de las disposiciones y conductas de los estudiantes con los que las maestras trabajan, en donde se cruzan elementos discriminadores, autoritarios, pastorales y democratizadores, aspecto en que retomaré también en el capítulo siguiente al abordar otras dimensiones de las posiciones docentes que se construyen frente a la desigualdad social y educativa.

Las escuelas

La *Escuela del Proyecto*¹⁵⁴ está ubicada en City Bell, a tres kilómetros de la zona céntrica y comercial de esta localidad y próxima a espacios donde las casas residenciales comienzan a mezclarse con viviendas precarias. Cerca de ella hay asentamientos de los que proviene la mayoría de los alumnos que concurren diariamente a sus aulas. Ubicada sobre una calle de asfalto, a su alrededor abundan los caminos de tierra. Es una institución pública de nivel primario, de medio siglo de existencia, con un

¹⁵⁴ Siguiendo los usos y costumbres en el campo de la investigación social, mantenemos en el anonimato a las tres escuelas donde realizamos la investigación, refiriéndonos a ellas con nombres de fantasía

amplio patio y aulas cuyo espacio hoy en día sobra holgadamente para albergar al número de estudiantes que fue quedando –una matrícula que no supera los 80 alumnos– luego de varios años de situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar. Ellas, de acuerdo a lo que relatan las docentes¹⁵⁵, habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que la rodea y de las familias que envían a sus niños al jardín de la escuela, que prefieren otras instituciones de la zona a la hora de considerar la escolarización primaria.

Este carácter alejado del centro y a mitad de camino entre lo residencial y la precariedad no constituyen una nota exclusivamente geográfica. Como intentaré mostrar, la Escuela del Proyecto es una institución que se percibe “olvidada” por las políticas estatales¹⁵⁶ y cuya existencia cotidiana se desarrolla en la trama que se dibuja entre el estar sumida en la precariedad (de la situación material de la escuela, de la de sus alumnos, de las condiciones del trabajo docente en ella) y la posibilidad de escapar de ella. Que el edificio de la escuela se halle en ese límite donde las manzanas residenciales dan lugar a agrupamientos de viviendas precarias constituye una metáfora potente para comprender lo que allí acontece.

Según fue posible reconstruir a partir de los relatos de las docentes, la matrícula escolar de la Escuela del Proyecto comenzó a experimentar una franca decadencia luego de la crisis de 2001. Una baja en las inscripciones fue acompañada de una suba en las tasas de repitencia y “abandono” por parte de los alumnos, como consecuencia de dinámicas de exclusión social que repercutieron en el campo de la educación. Sumado a ello, niños de clase media baja que asistían a la escuela comenzaron a migrar a otras instituciones. La población se fue tornando cada vez menos heterogénea y más parecida entre sí. Junto con el descenso matricular, la composición socioeconómica de los alumnos cambió: hoy, en su mayoría, asisten estudiantes que son hijos/as de padres desocupados o changarines y cartoneros, en muchos casos sin acceso a cubrir las necesidades básicas y

¹⁵⁵ De aquí en más haré referencia a “las maestras” o “las docentes” como modo de referirnos a los colectivos de docentes de las tres escuelas y, a veces, a los directivos y directivas. Optamos por el femenino en tanto la totalidad de las maestras de estas instituciones son mujeres y, en el caso de los directores/as, dos son mujeres y uno es varón.

¹⁵⁶ Así lo perciben las maestras entrevistadas. Sin embargo, al cierre del trabajo de campo ellas manifestaban que se comenzaban a percibir los efectos de la implementación de la Asignación Universal por Hijo en términos de una asistencia más sostenida a la escuela y con más útiles. Dado que ella tuvo lugar hacia el final de la investigación, dejamos un análisis de la construcción de posiciones docentes construidas en el contexto de su puesta en marcha para la continuidad del trabajo en 2013 y 2014.

que residen en asentamientos cercanos a la institución. La mayoría de las familias de los alumnos está atravesada por situaciones de inestabilidad o precariedad habitacional, no accediendo en algunos casos a los servicios básicos indispensables. Se trata de una población que en gran medida vive en asentamientos o villas cercanas y que está conformada por sujetos provenientes del NOA y NEA de nuestro país. Un número menor de familias proviene de países limítrofes, primordialmente de Paraguay y Perú. La mayoría de los hogares posee necesidades básicas insatisfechas, lo que en otros términos supone serios obstáculos al acceso en forma digna a la vivienda, la alimentación, la vestimenta y la salud.

Aproximadamente un 10% de los alumnos que asisten a la Escuela del Proyecto residen en instituciones asistenciales (“hogares”) y viven una experiencia del tiempo escolar fragmentada, interrumpida y difícil de sostener en términos de regularidad. Se trata de una experiencia del tiempo de una institución (el hogar) que no está atravesada por la lógica escolar, sino por la judicial, y –en algunos casos- superpuesta a la del tratamiento psiquiátrico o psicológico. A diferencia del tiempo escolar, es un tiempo no previsible, incierto, atravesado por intervenciones médicas y judiciales, precario (Diker, 2007).

De acuerdo con las manifestaciones de las docentes, la pérdida de matrícula, la repitencia y el desplazamiento del trabajo docente a una tarea de contención en el sentido asistencial del término son algunos de los elementos principales que componen el escenario de la desigualdad educativa que el proyecto institucional que luego implementarían intentaría resolver. Como más adelante analizaré, dentro de la serie que es posible trazar en el discurso de las docentes en torno del significante desigualdad, no se encuentra el hecho de que la matrícula se haya tornado cada vez más homogénea. Dentro de los rasgos que habrían impactado en la dilución del trabajo pedagógico de la institución, las docentes y la directora sostienen que en los últimos años se había desarrollado una situación de “desborde institucional” que atravesaba el cotidiano escolar. De acuerdo con las docentes, fue esta situación la que determinó la renuncia de la anterior conducción de la escuela. En el lugar que había quedado vacante fue designada la actual directora, quien junto con las docentes diseñó e implementó el proyecto institucional. Durante la anterior gestión, las situaciones de violencia entre alumnos, docentes y autoridades eran recurrentes. Además, se sumaban las instancias en que parecía no haber normas compartidas por todos.

La *Escuela del Programa* está ubicada en Tolosa, en las afueras de la ciudad de La Plata. Se trata de una construcción de unos cincuenta años, de un solo piso, que consiste en una galería desde la que se accede a las aulas y que rodea a un patio de importantes dimensiones. Su matrícula es de 270 alumnos y no proviene del barrio que la rodea, principalmente compuesto por sectores medios y medios-bajos que viven en viviendas bajas y de material. Los estudiantes que asisten a la Escuela del Programa vienen de dos asentamientos cercanos, separados del barrio por medio de dos avenidas importantes, a través de las cuales es posible llegar a La Plata. Uno de dichos asentamientos se caracteriza por tener población de países limítrofes, especialmente boliviana. Según pude reconstruir a través de las entrevistas realizadas a las docentes, el nivel educativo de los padres de los alumnos es de secundaria incompleta o, en algunos casos, secundaria completa. La mayoría de las madres son amas de casa, algunas empleadas domésticas. Por su parte, un alto porcentaje de los padres son albañiles o realizan changas. Varias familias se componen de una de las figuras parentales –por lo general el padre- en situación de encierro. La mayoría de las familias es beneficiaria de algún plan social y los maestros de la Escuela del Programa destacan el fuerte descenso en el nivel de desocupación de los padres en los últimos años.

Debido a las características de la población que asiste a ella, la Escuela del Programa integra desde 2006 el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), una política del Ministerio de Educación de la Nación que hemos analizado en el capítulo anterior. De acuerdo a la directora de la institución, el hecho de que aún subsistan familias sin trabajo, haya otras “disfuncionales”, y en algunos casos situaciones de violencia familiar, han sido rasgos que se han tenido en cuenta para que la escuela se convirtiera en una “escuela PIIE”. Particularmente, los altos índices de sobreedad (alrededor del 30% de alumnos en esta situación), repitencia y expulsión (el mal llamado “abandono”) escolar, fueron rasgos que también contaron para que la escuela fuera incorporada al Programa. El PIIE dotó a la Escuela del Programa de una sala de computación completa, libros para la biblioteca, instancias de capacitación para los docentes y un subsidio para comprar materiales didácticos que debe administrar la directora.

Según el relato de las docentes, la Escuela del Programa experimentó la misma crisis que la Escuela del Proyecto a partir de 2001. Su población, que antes de ese entonces era heterogénea, se fue tornando cada vez más homogénea. Comenzaron, en ese entonces, a acentuarse las condiciones de pobreza de los niños y niñas que asistían,

como así también las de los docentes. La escuela también atravesó por períodos de una importante movilidad de alumnos y de personal docente, que iba abandonando la institución o bien llegando a ella en reemplazo de los que partían. En palabras de la directora es “una escuela que estuvo a la deriva mucho tiempo”, sin una continuidad de trabajo que fortaleciera la identidad institucional. La cooperadora casi no funciona, aunque la institución experimentó una mejora en términos materiales a partir de la llegada del PIIIE. Con este programa, por primera vez los niños y niñas tuvieron contacto con computadoras. Varias maestras también pasaron a trabajar, por primera vez, en una escuela con recursos informáticos. Aun así, percibían que ella era “un desgobierno total”, caracterizada por la ausencia de normas compartidas. Este escenario dio lugar a una serie de iniciativas institucionales que, si bien no cobraron la forma de un proyecto articulado, constituyeron un conjunto de innovaciones en el trabajo pedagógico que se propusieron dar respuesta a las situaciones de desigualdad social y educativa con las que los docentes se encontraban.

La *Escuela del Asentamiento* se encuentra en el partido de San Fernando, en la zona norte del Conurbano Bonaerense. Está ubicada en las afueras de esta localidad, en el límite con Tigre, al costado de una ruta provincial por la que transitan autos constantemente. Enfrente de ella, y separada por esta ruta, se encuentra el principal asentamiento del que provienen casi todos sus alumnos, que componen un total de 192. Se trata de una villa que fue urbanizada hace unos ocho años. El Municipio de San Fernando ha dividido la localidad en tres zonas, de acuerdo a parámetros socioeconómicos, y la Escuela del Asentamiento se encuentra en la más empobrecida y de más bajos niveles de escolarización. Es una de las cuarenta escuelas primarias de dicho partido, y fue fundada hace unos treinta y cinco años.

La Escuela del Asentamiento también tiene una importante movilidad de alumnos. Recibe estudiantes expulsados de otras escuelas durante todo el año y admite la llegada de alumnos a diferentes horas de la mañana, lo cual para el director lo transforma en una “escuela de puertas abiertas” –cuestión que, como analizaré en el capítulo siguiente, es más compleja respecto de los términos en que construye su relación con el afuera. Según comentaba una ex directora de la institución, también hay alumnos que se trasladan hacia zonas más céntricas y mejores posicionadas en las representaciones de las familias, aun cuando en buena parte de los casos los docentes sean los mismos. Tiene una matrícula de 360 alumnos, los cuales provienen de tres asentamientos

cercanos -principalmente el que está enfrente- y tienen altos índices de Necesidades Básicas Insatisfechas. En su mayoría son niños que trabajan con sus padres, piden en el tren o en la calle, y que provienen de familias del litoral y del Paraguay que migraron hacia el Conurbano Bonaerense en búsqueda de otros horizontes laborales o para realizarse algún tratamiento médico allí o en Capital Federal.

La Escuela del Asentamiento ha tenido, históricamente, altos índices de sobreedad y repitencia. A diferencia de las dos instituciones anteriores, la Escuela del Asentamiento siempre atendió a poblaciones empobrecidas. En los últimos años aumentaron los conflictos y las situaciones de violencia, como así también los alumnos que no son recibidos en otras escuelas o que son expulsados por tener problemas “de disciplina” o de adicciones. Respecto de los alumnos que se van, los docentes relatan que las familias no solo lo hacen en búsqueda de escuelas de zonas más céntricas sino también de instituciones que los traten de una forma más rigurosa. Una parte importante de los que permanecen son hijos de padres que fueron a la Escuela del Asentamiento cuando eran niños, y constituyen las “familias históricas” de la institución. Para ellos, ésta es la “escuela del barrio”.

“Reponer lo escolar”: sobre diagnósticos y preocupaciones iniciales y fundantes

“Lo que acá teníamos que reinstalar era una forma de vida escolar que estaba absolutamente desdibujada”
(una docente en una jornada institucional, Escuela del Proyecto)

¿Cómo se ligan la idea de desdibujamiento y lo “escolar”? ¿Qué sentidos adquiere esta última noción cuando, como tal, puede ser lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones? ¿De qué modo las posiciones docentes construidas por las maestras procuran inscribir ciertos sentidos en esa superficie movедiza, dinámica y paradójica llamada “lo escolar”? ¿Cómo aproximarse a ello sin dar por sentado de antemano qué significa “lo escolar”?

Los colectivos docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo realizado comparten la sensación de que las instituciones en las que trabajan habían “tocado fondo” en los años previos a la implementación de las iniciativas que pusieron en marcha. Esa percepción expresaba un escenario en donde estos lugares habían dejado de desarrollar su tarea específicamente “escolar”. En términos generales, por ella entendían el trabajo de enseñanza de contenidos escolares y su aprendizaje por parte de los estudiantes. Para las maestras, la tarea docente se había reducido a la asistencialidad alimentaria y a infructuosos intentos por instalar normas compartidas, a intentar disminuir las situaciones de violencia escolar, a la “contención” en sentido estricto, y a intentar que, al menos, los alumnos concurrieran a la institución y permanecieran dentro de las aulas.

La mayoría de las docentes dice haber llegado a sentirse muy frustrada antes de la implementación de los proyectos institucionales. Según relatan, en la Escuela del Proyecto, en el año anterior a su puesta en marcha, setenta y cinco alumnos –alrededor de un 70% del total- habían ido a la instancia de compensación en diciembre. En la Escuela del Programa, comentaron que la mayoría de los alumnos de los grados más grandes evidenciaban serias dificultades para la comprensión de textos, y casi un tercio tampoco sabía leer. En el caso de matemática, más de la mitad había reprobado evaluaciones referidas a la resolución de problemas. En la Escuela del Asentamiento, aumentaba de forma alarmante la cantidad de estudiantes que se iban de la institución para no volver, y aquéllos que sostenían ausencias prolongadas. Para las docentes resultaba muy difícil encontrar un sentido para su trabajo, y percibían que, lejos de encontrarse con sus alumnos para la tarea escolar, se cruzaban diariamente con situaciones de violencia y agresión que iban en aumento, y que en la mayoría de las ocasiones partían tanto desde los alumnos como desde los adultos. En este marco, según pude reconstruir a través de las entrevistas a las docentes, había maestras que habían sido golpeadas o insultadas recurrentemente por alumnos, y estudiantes que habían sido agredidos verbalmente por maestras. Asimismo, en las tres escuelas sucedía que, al igual que los alumnos, algunas maestras iban dejando la escuela o se ausentaban por prolongados lapsos de tiempo.

Para algunos docentes, en los años previos a la implementación de las iniciativas, el único horizonte posible parecía ser que los estudiantes no abandonaran la escuela y que ésta no siguiera perdiendo matrícula. “Retenerlos” era el imperativo, alentado muchas

veces desde la inspección escolar, aunque ello implicara la ausencia del trabajo de enseñanza:

“Contener era mantener adentro y, entre comillas, era difícil mantener adentro del aula más de 15 o 20 minutos a los grupos y no había actividad pedagógica en la escuela. Era una guardería, no sé cómo llamarlo. Era que los chicos estén, no importa cómo. No importa el docente, no importa el costo de los otros chicos que por ahí tenían actitud escolar. Lo que justificaba nuestra acción docente era mantener a los pibes” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

La “retención” de los pibes era parte de ese pasado que los docentes decían querer abandonar y reemplazar por un presente más “escolar”, en los términos antes descriptos. En ese marco, los docentes consideraban que era necesario llevar adelante alguna acción institucional que revirtiera esta serie de situaciones que las docentes sostenían que era necesario modificar. En algunos casos, ella se inscribía no sólo en la detención de la pérdida de matrícula sino también en la necesidad de que la escuela fuera un lugar para aprender. Como mostraré más adelante, este aprendizaje está íntimamente ligado a la apropiación de contenidos escolares:

“Teniendo en cuenta el diagnóstico institucional, el nivel pedagógico alcanzado en el último ciclo lectivo, la baja matrícula y el nivel alto de ausentismo, la sensación de frustración e insatisfacción del personal docente que ve que, a pesar de sus esfuerzos no se logran las metas propuestas, y sobre todo, el interés por nuestros alumnos que no concurren a la escuela en busca de un lugar deseable y estimulante sino que, por el contrario, solo lo hacen por encontrar aquí un lugar de contención y amparo, perdiendo de vista el fin máximo de toda escuela, que es APRENDER, es que planteamos un cambio profundo en nuestro funcionamiento y organización, tratando de encontrar el verdadero sentido de nuestro quehacer diario, buscando la manera de atrapar a esta comunidad en el camino de la superación y el respeto” (del proyecto institucional “La escuela como productora de cambios culturales”, las mayúsculas son del original, Escuela del Proyecto)

Los elementos que integran las escenas que, desde las perspectivas de las docentes¹⁵⁷, sería deseable y necesario modificar comparten con el discurso oficial analizado en el capítulo anterior la asunción de que la baja matrícula y el alto grado de ausentismo de los alumnos son situaciones del orden de la desigualdad que es necesario modificar a través de la introducción de innovaciones institucionales. En efecto, las situaciones de discontinuidad en las experiencias formativas escolares de los niños o su ausencia componen un primer orden de dificultades a las que los colectivos de maestros intentarán proporcionar una alternativa. Por otro lado, estas premisas se fundan en la noción de que la escuela debe ser un lugar atractivo y estimulante para los estudiantes, dejando atrás su condición de lugar de “contención” para reposicionar a la “tarea pedagógica” en el lugar central de su razón de ser. Dicha tarea, que podría tener significados muy diversos e integrar distintas series, se asocia al trabajo de enseñanza de los contenidos escolares.

Además, las posiciones sobre la situación que atravesaba la escuela suman dos preocupaciones no previstas por el discurso oficial y que revisten de un particular interés para la mayoría de las docentes que fueron entrevistados en el trabajo de campo: poder revertir la sensación de frustración respecto de su trabajo y recuperar el reconocimiento, el “respeto”, de la comunidad. En esta composición se entrecruzan elementos históricos de la construcción del trabajo docente en nuestro país, como así también algunas notas relativamente recientes que integran los discursos que procuran organizarlo. En relación a los primeros, cobra fuerza una idea cara a la tradición normalista que estructuró los imaginarios civilizatorio y normalizador sobre los que se expandió la escuela pública y el trabajo docente (Pineau, 1997), consistente en la necesidad de garantizar la asistencia a la escuela “universal y pública” y a reducir, consecuentemente, los niveles de ausentismo. En el marco de estas regulaciones, el horizonte de lo deseable y esperable estaba asociado a que los alumnos en edad de escolaridad obligatoria asistieran regularmente a la escuela.

¹⁵⁷ Estas perspectivas no son equivalentes a la posición docente, pero la componen en tanto una de sus dimensiones que tematiza y problematiza qué situaciones son del orden de la desigualdad educativa y qué es posible y deseable hacer con ellas.

Esta premisa, que originariamente estuvo ligada a la responsabilidad estatal por garantizar la universalidad escolar, aparece en el discurso de las docentes asentada sobre la idea de que ellas deben hacer algo para sostenerla. La noción de que ya no es tanto el Estado o los niveles intermedios –la inspección escolar- sino los propios docentes y la institución educativa los que tienen que “hacerse cargo” e intervenir para combatir el “abandono” escolar y “traer matrícula”, aparece con fuerza en el contexto de la reforma neoliberal de los ‘90. Como he analizado en el capítulo 3, allí se desarrollaron modos de pensar la gestión de las escuelas que implicaron nuevas regulaciones para el trabajo docente. En este marco, las disposiciones docentes incluían el diseño e implementación de estrategias para “captar alumnos”, de modo tal que se evitara el cierre de cursos y la consecuente potencial pérdida de los puestos de trabajo. Estas disposiciones no devenían de alguna normativa que estipulara que los docentes debían conducirse de tal o cual manera, sino de procesos en los que, como sujetos, asumen la responsabilidad personal por sus propios destinos y por las situaciones que atraviesan.

Pese a lo señalado, la propuesta que construyen los docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo parece tener lugar en el seno de otras coordenadas. Junto a la idea de que resulta deseable la asistencia sostenida a la escuela y deben asumir un papel importante en evitar la pérdida de matrícula, las maestras incorporan dos elementos más que merecen destacarse. Por un lado, la afirmación de la sensación de “frustración e insatisfacción” como dos notas de lo que algunos analistas han denominado el “malestar docente”. Las frases que las maestras asocian a esa época y que el trabajo de campo permitió relevar son similares: “*Yo ya no sé qué hacer*”, “*no sé qué hacer, no sé para dónde voy, no sé para qué vengo, no sé*”, “*nadie me preparó para esto*”, “*no tengo más estrategias, no sé, no sé cómo manejar las situaciones*”. Estas autopercepciones magisteriales, que Achilli (1987,2010) caracteriza como “formación inconclusa”¹⁵⁸ integran las expresiones de malestar y desazón que fue posible relevar en el trabajo de campo. Como intentaré mostrar, los proyectos desarrollados por los colectivos docentes ponen en cuestión que la insuficiencia percibida por los maestros sea tal.

¹⁵⁸ Como Achilli (2010) señala, esta desvalorización del propio saber suele ir acompañada de la legitimación de la autoridad del conocimiento en otros externos al maestro –los “especialistas”- y fue profundizada con las reformas educativas de los años noventa, que desplegaron interpelaciones a reactualizar una escuela y unas prácticas docentes supuestamente “obsoletas”.

La sensación predominante de los docentes es que les faltaban recursos para hacer de la escuela un lugar de trabajo “escolar”. Para ellas, éste se recuperaría cuando tuviera lugar la enseñanza de los contenidos escolares. Lo que les sucede en el plano de las emociones y los sentires se hace presente en su discurso y fundamenta, también, el hecho de que hayan decidido desarrollar un proyecto o una iniciativa institucional. Este elemento posee una cierta novedad en términos de la construcción histórica del trabajo de enseñar en nuestro país, donde por lo general el plano emocional quedaba alejado de la exposición o la manifestación tan explícita. Asimismo, si bien las fuentes estudiadas en el capítulo anterior dan cuenta de que la noción de una centralidad de la tarea de enseñar es puesta a circular por las políticas oficiales contemporáneas, la cita a la que estamos aludiendo parece dar cuenta de que quienes más exigen a los docentes son ellos mismos: en un contexto de ampliación de los márgenes de autonomía escolar – autonomía que, por ejemplo, habilita a elaborar un proyecto como el de la escuela a la que estamos aludiendo-, el trabajo docente se ve cada vez más regulado y exigido, en un número importante de ocasiones por las propias expectativas y aspiraciones que se despliegan a partir de una sensación de malestar en el contexto de dicho trabajo. Para los docentes, quienes más les exigen respecto de su trabajo son ellos mismos.

“La escuela no es un lugar deseable o estimulante para los alumnos”, tal una de las sentencias más contundentes enunciadas por las docentes. Ella fue una de las condiciones de posibilidad de las iniciativas ensayadas en las tres escuelas que integraron la investigación. Como intentaré mostrar, esta proposición encontrará en las experiencias investigadas una salida alternativa a la del planteo de una institución “a demanda” (Pineau, 2007a) del público “usuario”, que se tornó potencialmente hegemónica en el período comprendido entre la última dictadura y la década de los ‘90 en nuestro país. Esta resolución se afirma sobre la necesidad de correrse de un lugar donde lo que acontece se reduzca a la “contención y el amparo”, y de darle un lugar central a la enseñanza, una premisa que el discurso oficial de los últimos años ha puesto a circular a través de diversos documentos de política educativa y distintas instancias de formación inicial y continua de docentes, según lo analizado en el capítulo 3.

Los posicionamientos de las docentes frente a estos escenarios no son homogéneos sino que oscilan entre reforzar la tarea “de contención” antes aludida, de modo tal de promover la estadía regular de los alumnos en la escuela, y la promoción de la especificidad de la enseñanza como trabajo específicamente docente, y como modo de

habilitar otros horizontes además de una estadía escolar más prolongada. La posición docente se compone de estas miradas diversas, que pueden asumir ribetes paradójicos, y hasta suponer actitudes pocos satisfactorias para los mismos sujetos, aún cuando las sostengan. Es la construcción contradictoria, compleja y articulada de estos distintos “modos de pararse” frente a situaciones consideradas del orden de la desigualdad y por las que cabría hacer algo. En el primer caso, algunos docentes señalan la necesidad de añadir una “tarea social” al trabajo a desarrollar por toda docente, destinada a la atención de problemáticas sociales de los alumnos. En el segundo caso, las maestras afirman la importancia de ubicar a la enseñanza como tarea pedagógica central, con el principal objetivo de “reposicionar lo escolar” como eje de la cotidianeidad institucional. Como señalaba una docente en la cita que abre este apartado, había que “reinstalar una forma de vida escolar”, que para las maestras se hallaba totalmente desdibujada. La “vida escolar”, un término que puede ser lugar de llegada de múltiples significaciones, se torna un lugar de inscripción de significados relativos a la enseñanza de los contenidos curriculares como tarea central a ser desarrollada por las docentes y su aprendizaje por parte de los alumnos.

Para este segundo grupo de maestros y maestras, la idea de que la escuela había reducido su tarea a la contención –entendida en este caso como un mero “mantener adentro”- se había tornado un disvalor, en algo que debía transformarse en pos de recuperar la actividad específicamente pedagógica y escolar –instalando una distinción entre la noción de contención y lo pedagógico a la que, como veremos más adelante, los proyectos implementados ensayan una alternativa. Esta asunción de que la contención no debe ser una tarea exclusiva y central de la escuela y que, por el contrario, resulta imperativo dar prioridad a la actividad pedagógica –acompañada de la noción de que ella es distinta de la contención- constituyó una premisa importante de los significados acerca del trabajo docente puestos a circular estos últimos años por el discurso oficial y por desarrollos teóricos que integran el campo de estudios del trabajo docente.

La idea de “desdibujamiento de lo escolar” se tornó, así, otra de las condiciones de posibilidad de la configuración de los proyectos institucionales en las tres escuelas analizadas. En ellos, el objetivo principal era que la escuela volviera a ser, principalmente, un lugar organizado en torno de coordenadas de trabajo “escolar” de enseñanza de contenidos curriculares. En la Escuela del Programa, ello se vio

estimulado por la introducción del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)¹⁵⁹, que requería la configuración y puesta en marcha de una propuesta específica:

“Con el PIIE tuvimos que elaborar un proyecto que tuviera que ver con una iniciativa a partir de una problemática... ¿cuál es la problemática de la escuela? Acá era la falta de comunicación y el bajo nivel de los aprendizajes. Acá predominaban las situaciones de violencia, ausentismo y contención y no había comunicación en el sentido pedagógico. Los chicos no entendían de qué hablaban las maestras y las maestras no entendían de qué hablaban a los chicos. Esto pasó en la comunicación a nivel oral, por eso el proyecto trata sobre la palabra. También estamos trabajando en cómo comunicarse también en forma escrita y en usar la palabra escrita para reclamar, para argumentar, para decir lo que tenés ganas de decir, o para demostrar lo que aprendiste. Todavía nos falta pero algo hemos recorrido. Acá no había escuela casi...”
(Entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

¿Qué significados se anudan en torno de la idea de “inexistencia de la escuela”? ¿Qué series define ella en torno de lo “escolar”? El hecho de que “no hubiera escuela” articula una serie dada por la ausencia de comunicación entre docentes y alumnos, las situaciones de “violencia”, “ausentismo” y “contención”, y el “bajo nivel” de los aprendizajes. Todas estas situaciones son ubicadas en un pasado no muy lejano pero superado gracias a la implementación de los proyectos institucionales, que habrían permitido que la “escuela” volviera a “existir”. Este hecho articularía la comunicación entre docentes y alumnos, la enseñanza de contenidos escolares, la profundización en el uso de la palabra a nivel oral y escrito, y la suba en el nivel de los aprendizajes por parte de los alumnos. Aunque trabajaban en una escuela, las docentes se preocupan por enfatizar que esa institución en la que estaban no lo era. También repiten

¹⁵⁹ Al igual que otras, la Escuela del Programa entró en 2006 al PIIE por tener población con NBI y una determinada cantidad de alumnos, requisito que las otras dos escuelas no cumplían, pese a también tener estudiantes con NBI. Esta institución recibió zapatillas y una mejora de la comida del comedor, además de dinero para comprar útiles, computadoras y equipamiento para la sala de informática, un televisor de 29 pulgadas, un reproductor de DVD, una cámara fotográfica y una filmadora. “*El chico en la casa no lo tenía pero la escuela tenía la posibilidad de acceder a las nuevas tecnologías*”, señalaba una de las docentes, marcando una distancia entre lo que su escuela “PIIE” podía brindarle a los alumnos y lo que ellos recibían en sus hogares.

constantemente que hubo una restitución de “lo escolar” a partir de la puesta en marcha de las iniciativas que idearon.

Redefiniendo coordenadas espacio-temporales: entre la “reposición de lo escolar” y la invención de respuestas frente al malestar docente

“Súbitamente, el silencio reinante en la escuela se ve interrumpido por el ruido de sillas que se mueven y el bullicio que proviene de las aulas. Parece ser hora del recreo, pero enseguida me doy cuenta de que está aconteciendo otra cosa. Las puertas se abren, los alumnos de un salón salen con su maestra y se trasladan a otro. No suenan ni timbres ni campanas, sólo se escucha la voz de las maestras que van saliendo de las aulas, intentando que los alumnos hagan lo propio. Aquella docente que había salido, vuelve al aula donde estaba y recibe, a su vez, a los niños que provienen de otro sector. Se trata de un cambio de hora, en el que los alumnos, sin timbre ni campana, parecen “rotar” de aula, aunque no así las maestras, que permanecen en el salón en el que estaban. El recreo, por lo visto, sucederá más adelante” (registro de una observación institucional, Escuela del Proyecto)

La organización de los tiempos y espacios constituye un pilar central de la configuración y expansión de la escolarización en la modernidad. Ambos integran parte de aquellos rasgos fundantes de la consolidación de la hegemonía escolar por sobre otras formas de educación y suponen características que han permanecido a lo largo de las décadas. Como han señalado algunos analistas, el tiempo escolar supuso la estructuración de un tiempo distinto al de la vida fuera de la escuela e instaló lógicas de trabajo y de descanso que prepararían para la posterior vida laboral adulta (Trilla, 1985; Varela y Álvarez Uría, 1991), además de una organización racional y secuenciada de contenidos, momentos y ejercicios que apuntaban a que los sujetos aprendieran conforme a ciertas reglas (Pineau, 2001a; Vincent, Lahire y Thin, 2001). Para la pedagogía tradicional, el tiempo de la educación está separado del tiempo de la vida, estableciéndose así temporalidades diferenciadas de ella. En ese marco, se prefiguraba

un aislamiento que situaba a la educación escolar en un espacio y tiempo interrumpido, y que proveía las bases para un universo pedagógico definido por su separación respecto del mundo exterior (Fattore, 2007). El tiempo específicamente escolar formó así parte de la separación de los procesos de producción y de reproducción que enmarcaron el surgimiento y expansión de la escolarización (Lundgren, 1992).

Por su parte, el espacio escolar se constituyó entre la necesidad de preservar un interior en el que se conservaban valores propios de un “santuario” (Dubet, 2004) respecto de un exterior peligroso y amenazante (Varela y Álvarez Uría, 1991; Trilla, 1985; Pineau, 2001a). Dicho espacio, cerrado respecto del mundo exterior, implicaba para quienes querían ingresar a él la realización de una traducción para adaptarse a un territorio extranjero (Fattore, 2007). La cultura escolar se construía así sobre la base de la separación tajante entre escuela y sociedad. Tradicionalmente, el espacio escolar supuso la configuración de un lugar de encierro¹⁶⁰ donde tenían lugar un conjunto de prácticas coercitivas vinculadas a la reclusión, ordenamiento, separación, disciplinamiento y aislamiento de los cuerpos respecto del exterior (Pineau, 2001a; Diker, 2005a; Serra, 2011). Como señala Antelo (2007) estas prácticas suponían mecanismos cuyo objetivo era prohibir, impedir y bloquear. Se trataba de un espacio que se afirmaba en la premisa de que la escuela suponía un santuario, sobre la base de principios y valores “fuera del mundo” que había que preservar (Dubet, 2004) en esa matriz eclesíástica. El espacio escolar supuso la separación de los cuerpos al interior de las aulas como una de las tácticas de disciplinamiento (Puiggrós, 1990) y la división de los grupos en grados de acuerdo a la edad, a cargo de un maestro. Este componente, junto con el de la división del conocimiento por materias y la evaluación como prueba de los aprendizajes, integró la llamada “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001), aquel conjunto de reglas invisibles, altamente resistentes a las pretensiones de cambio de las reformas¹⁶¹, y estructurantes de las prácticas y disposiciones de los sujetos escolares. Asimismo, y

¹⁶⁰ Antelo (2007) señala que quizás la encerrona que organiza el espacio escolar haya enseñado a los sujetos que transitan por las escuelas el poderoso deseo de salirse y de procurar otro lugar, de circular y de liberarse.

¹⁶¹ De acuerdo con Diker, “las aulas escolares han presentado la misma configuración aproximadamente desde finales del siglo XIX (...): espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros (...), conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); método de enseñanza único para todos los alumnos; organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de alumnos (2005a:133/134)

como otros analistas han señalado, el tiempo y el espacio escolares integraron una particular configuración de las culturas escolares como conjuntos de aspectos y rasgos sedimentados a lo largo del tiempo (Viñao, 2002; Rockwell, 2000) y de la forma escolar como forma hegemónica de socialización de los sujetos (Vincent, Lahire y Thin, 2001). El formato escolar supone, así, una serie de formas que estructuran la experiencia escolar (Rockwell, 1995) y que se sostiene en ciertas regularidades que han estabilizado a la escuela surgida en la modernidad (Pineau, 2001a; Ávila, 2007) y que son la condición instituyente en la que se funda una escuela en un contexto concreto.

De acuerdo con Gagliano (2007), tanto las configuraciones de la forma escolar constituyen cristalizaciones históricas de complejas relaciones sociales, luchas culturales y políticas, saberes constituidos y poderes dominantes. Siguiendo el señalamiento que Padawer (2008) realiza respecto de que la organización de los grados, el modo en que se plantean los tiempos y espacios escolares no suponen únicamente cuestiones técnicas referidas a la escolarización, sino también aspectos constitutivos de un debate más amplio sobre los principios políticos que estructuran los sistemas de instrucción y la desigualdad social.

Las iniciativas institucionales elaboradas por los colectivos docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo ensayaron modificaciones en la organización del tiempo y el espacio. Las propuestas diseñadas presentan diferencias que dan cuenta de una diversidad de posiciones respecto de lo que es posible y deseable hacer con el formato escolar y habilitar desde él. En una de las escuelas, la del Asentamiento, la cantidad de recreos fue reducida a dos, mientras que en la Escuela del Proyecto la grilla horaria escolar fue modificada, eliminándose tres de los cuatro recreos y extendiendo el restante a una duración de media hora, justo en la mitad de la jornada escolar. La jornada escolar pasó a estar organizada en dos módulos de cincuenta minutos, un recreo de treinta minutos, y otros dos módulos de cincuenta minutos, tanto en el turno mañana¹⁶² como en el turno tarde. Como señala el registro que abre este apartado, los cambios de hora no se indican mediante un timbre o campana, sino que son las docentes las que les señalan a los alumnos cuándo esto debe suceder. Estas nuevas pautas de organización del

¹⁶² El trabajo de campo se realizó específicamente en el turno mañana de la Escuela del Proyecto, el turno tarde de la Escuela del Asentamiento y los turnos mañana y tarde de la Escuela del Programa

tiempo escolar constituyeron, para los docentes, un aporte sustantivo a poder desarrollar una forma de trabajo más sostenida y sistemática durante las clases:

“Los dos bloques largos de clases que el recreo corta en el medio hace que los chicos no se distraigan tanto. Y que se puedan concentrar en la clase, y comenzarla y terminarla, como la programaste. Que tal vez si tuviésemos recreo, los tres recreos que se suele tener ahí es como que te corta mucho hasta que salen, hasta que entran... Ahora se puede llegar a tener un clima de concentración en esta hora y cuarenta minutos y poder dar toda la clase prevista” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

“Ellos tienen dos recreos nada más. Tienen dos porque nosotros tenemos ya hace mucho tiempo tenemos la idea de que los dos primeros módulos, las dos primeras horas se junten y sean un solo módulo, para que sea más rendidor. En ese sentido los chicos vienen de su casa, están más aplacados, toman su desayuno y después comienzan con su tarea. Entonces ellos tienen en lugar de tener 50 minutos de clase, tienen 1.40 hs. de clase” (Docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“...Y, está bien porque están contenidos en el recreo, no hay mala conducta, salvo lo normal. Pero antes eran tres recreos cortitos, pero no servían, en vez de jugar se peleaban, era terrible. Ahora por lo menos yo veo que están más contenidos” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Vos escuchá el silencio de acá (sic). Una hora de clase era una locura. Estaba la campana colgada en la galería, cualquier chico que salía a cualquier hora tocaba la campana y salían todos en manada. Acá no se daba clase. Era todo un ir y venir, movimiento, que voy, que vengo, que voy a pedir la goma, que... Con esta nueva estructura, vos lográs que el chico preste atención. En algún momento de esa casi hora y media se sienta y hace. Hemos logrado hacer un espacio que sea realmente de aula.” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

Poder “dar los temas y terminarlos”, “que los chicos se concentren y no se distraigan”, que la clase “no se corte”, que después del recreo “se calmen”... ¿qué asunciones están implícitas en estas afirmaciones que suenan tan obvias por parte de un docente? ¿Qué premisas respecto del trabajo docente y del papel de la escuela fundamentan estas aseveraciones que aparecen revestidas de “naturales”? Las modificaciones introducidas en el uso del tiempo escolar no remiten a una mera cuestión técnica sino que implican una discusión de la configuración hegemónica de este rasgo en cuanto a su organización –al desterrar las “horas” y los sucesivos recreos, y conformar “bloques” interrumpidos por un solo corte-, pero se afirman en una posición que contiene elementos de la propia historia del trabajo docente a la vez que también de los discursos contenidos en las iniciativas oficiales que los docentes receptionan activamente, reforzándolos o reformulándolos.

Las afirmaciones presuntamente “obvias” y “naturales” respecto de esta forma alternativa de organización del tiempo están estrechamente vinculadas a la construcción histórica y social del trabajo docente en nuestro país. En este sentido, las posiciones docentes sobre la utilización del tiempo se fundamentan en la posibilidad de desarrollar el trabajo de enseñanza de contenidos curriculares de manera más sostenida y adecuada en el aula, lo cual se vincula a la necesidad de devolverle un cariz “escolar”. Así, contar con un único recreo a media mañana, o bien reducirlos de cuatro a dos, permitiría a los alumnos -y también a las docentes- realizar las tareas y actividades previstas en las planificaciones elaboradas a partir del diseño curricular en los “bloques” horarios antes y después del descanso. La valoración positiva de poder aprovechar adecuadamente el tiempo para lo que la escuela tiene para transmitir estaba inscrita en las reglas que configuraban el trabajo docente desde sus orígenes –aun cuando éste, durante las primeras décadas, estuviera dedicado más a la inculcación de valores morales que a la transmisión de conocimientos (Alliaud, 1993)- y se vinculaban estrechamente a la posibilidad de cumplir adecuadamente con el papel de funcionario estatal y difusor de las pautas emanadas del Estado Nacional para la escolarización pública (Birgin, 1999). Asimismo, el énfasis en aprovechar el tiempo para cuestiones “escolares” y relativas a la enseñanza como tarea central del trabajo docente da cuenta de una intención de revertir el escenario considerado “no escolar” en el que se hallaba la escuela y además una discusión con los discursos pedagógicos hegemónicos sobre el trabajo docente

desplegados entre mediados de la década del '70 y finales de la década del '90, que he analizado en el capítulo 3.

El tiempo aparece como un recurso para regular y organizar las disposiciones de los alumnos. Lograr que “estén contenidos”, “que no se desbanden”, que “permanezcan concentrados”, que “jueguen pero no peleen”, que se “descarguen” en el recreo, constituyen propósitos que dan cuenta de una “táctica escolar” que de algún modo continúa aquella desplegada desde los orígenes del sistema educativo y que recurría al tiempo como herramienta de disciplinamiento y producción de cuerpos dóciles (Puiggrós, 1990). En este sentido, en la modificación de algunas pautas tradicionales del uso del tiempo no parece haber la producción de algo enteramente novedoso sino más bien un verdadero “refinamiento de lo escolar”: lograr alumnos más concentrados en las clases, en mejores condiciones para desarrollar las tareas y actividades propuestas por las docentes, y que utilicen el único recreo como momento de esparcimiento. La propia historia de la escolarización en nuestro país fija, de algún modo, una serie de coordenadas que actúan productivamente como límites respecto de lo que es posible pensar, decir y reformar en relación a la escuela.

Sin embargo, las condiciones de posibilidad para ensayar usos diferentes del tiempo escolar no solamente se hallan en la construcción histórica del trabajo de enseñar en nuestro país. Estas reformulaciones implican también una apropiación de las pautas para el trabajo con los alumnos difundidas desde el Estado provincial. Como he analizado en el capítulo anterior, ellas giran en torno de la idea de la “centralidad de la enseñanza” e incluyen indicaciones y coordenadas para que tal cosa acontezca en las escuelas. Entre ellas se destaca la premisa de que resulta posible plantear alternativas a la organización institucional si ello coadyuva a alcanzar la mencionada centralidad, aunque no se explicita la sugerencia de modificar el modo de plantear el tiempo escolar. El modo en que las desarrollan los docentes de la Escuela del Proyecto parece dar cuenta de una manera particular de apropiarse de los significados puestos a circular por la Dirección Provincial de Educación Primaria bonaerense.

La redefinición de los tiempos escolares alcanza también a las rutinas que marcan la cotidianeidad institucional. En el trabajo de campo fue posible dar cuenta del modo en que los colectivos docentes de las tres escuelas han concedido un lugar de importancia a la organización de las actividades y rutinas cotidianas de modo tal que el trabajo escolar

quede en un lugar central. Un momento en el que es posible observar esta cuestión es en el desayuno diario, una instancia que, de acuerdo a algunos docentes, antes resultaba caótica y constituía un momento de desborde en el que los alumnos se paraban para salir del aula y tardaban una considerable cantidad de tiempo en retomar la tarea escolar. De manera similar a los datos construidos por Achilli (2010) en su investigación sobre el trabajo docente con alumnos en condiciones de pobreza, el trabajo de campo realizado dio cuenta de expresiones a través de las cuales los sujetos manifestaban que la introducción de la “comida” en la escuela –desayuno, almuerzo, merienda- restringía los espacios y tiempos destinados al quehacer educativo. En dos de las tres escuelas, al no haber un espacio específico para el comedor, el momento de las comidas transforma al aula en un lugar en el que los estudiantes desplazan cuadernos y lápices para interactuar con el alimento sobre sus pupitres. Los docentes de las escuelas vivían esta situación como un límite o un obstáculo para el desarrollo de la experiencia escolar.

En la actualidad, tanto en la Escuela del Proyecto como en la Escuela del Programa –las dos que no poseen comedor-, posible observar una organización de las rutinas diarias que se respeta cotidianamente. En las observaciones de clase se evidencia el modo en que los alumnos guardan sus útiles debajo de la mesa, toman unos diez minutos para el desayuno –compuesto por el pan que acerca el personal de maestranza de la escuela en una bandeja y té-, y luego retornan a la tarea que venían haciendo o al tema que venía desarrollando la maestra. Así sucede también con el almuerzo y la merienda. En algunas ocasiones la docente interviene para pedir que “guarden todo debajo de la mesa” o “cuando terminan saquen sus cosas y continúen trabajando”. Los alumnos ya no salen de las aulas y en ellas suele predominar un clima de trabajo escolar. Las maestras destacan que sean los alumnos los que se sirvan el té o repartan el pan, y que automáticamente guarden los útiles bajo la mesa y tomen el desayuno, para luego limpiar y continuar trabajando. En este sentido, la valoración de los hábitos que se generaron para momentos como éste está estrechamente vinculada con la preocupación de las docentes por reposicionar la enseñanza de contenidos escolares en el centro del trabajo cotidiano, y por dejar instalados esos comportamientos. Ellos también implican formas de disciplinamiento de las conductas para lograr actitudes y disposiciones consideradas “deseables” y “escolares”, siguiendo procesos de gobierno de los sujetos que han sido parte de la construcción histórica y social de la escolarización moderna.

Al mismo tiempo, a esta posición se suman también las sugerencias e indicaciones de la Dirección Provincial de Educación Primaria referidas al uso del tiempo escolar y que analicé en el capítulo anterior. En una de las clases observadas acontecía lo siguiente:

“Mientras los alumnos, unos diez en total, se encuentran copiando del pizarrón, entra un hombre con una bandeja de pan y le pregunta a la maestra cuántos alumnos son, a lo que ella contesta diez. Los alumnos trabajan con hojas sobre las mesas, que son hojas de resma que se guardan en el armario del aula. Están completando algo sobre la actividad. El tema del día son las propiedades de los objetos y las características de los transparentes, opacos y traslúcidos. La maestra dice “saquen todo lo que se pueda manchar de arriba de la mesa”. Todos los alumnos guardan una hoja de resma de papel –cada uno tiene una sobre su mesa- y útiles de escritura debajo de la mesa. La maestra reparte el pan. El hombre sale y vuelve con una jarra de té y vasos, que la maestra también distribuye entre los niños y niñas. Los alumnos comen el pan y toman el té. Algunos conversan entre ellos, haciéndolo en voz baja. La maestra está sentada en su escritorio, anotando algo en un papel. Levanta la vista y dice ‘terminen el desayuno’, pregunta ‘alguien quiere más té?’. Los alumnos no contestan, salvo dos que dicen que no. La maestra agrega ‘El que terminó saca la hoja y sigue trabajando’” (registro de una observación de clase, Escuela del Proyecto)

El tiempo escolar no se ve, así, desplazado por la introducción de los procesos vinculados con las políticas asistenciales y alimentarias en la escuela, como los momentos de la comida. El hacer escuela en contextos de pobreza no queda entonces reducido a la incorporación de dichas instancias sino que el trabajo de enseñanza es el que intenta ser privilegiado por sobre otras situaciones. Esta prioridad se evidencia en las aspiraciones a que el tiempo escolar no se vea interrumpido por dichas situaciones u otras –como las salidas de los maestros de las aulas, entrada de sujetos externos al salón de clases-, aunque sí por cuestiones de comportamiento de los alumnos, debido a las cuales los maestros detienen el devenir de las clases para llamarles la atención e indicarles los modos en que esperan que se conduzcan.

El modo de organizar rutinas como el desayuno no reconoce posiciones homogéneas y sentidos unívocos. Mientras que en la Escuela del Proyecto las docentes incorporan el momento del desayuno con fluidez y naturalidad –teniendo éste lugar en el aula- en el medio del primer módulo, deteniendo la tarea escolar y luego prosiguiendo con ella, en la Escuela del Asentamiento hay un lugar específico destinado al desayuno, el comedor escolar, que se utiliza a primera hora de la mañana. Los docentes de esta institución entienden al desayuno como un momento en el que los pibes “pueden incorporar un poco de energía” para luego sí abocarse al trabajo escolar, estableciendo una asociación directa entre alimentación y escolarización, a la vez que en algunos casos señalan que este momento “los aplaca”, de modo tal de poder estar en condiciones supuestamente más adecuadas para la tarea a realizar en las aulas.

Espacios que se redefinen

Las iniciativas desarrolladas por los prevén, asimismo, la reorganización y redefinición de los espacios institucionales y del tránsito por ellos de los sujetos escolares. Las iniciativas no son homogéneas y dan cuenta de propuestas diversas respecto de qué hacer con el formato escolar. En la Escuela del Programa se instituyó el trabajo por áreas en segundo ciclo, de cuarto a sexto grado, dando como resultado que cada grado está a cargo de tres docentes, aunque sin modificar la organización de espacios escolares vigente. Los maestros y directivos señalan que esta iniciativa, impulsada de manera conjunta luego de una capacitación organizada por el FOPIIE –el Programa de Fortalecimiento del PIIIE-, obedece al “agotamiento” que le producía a un solo docente estar a cargo de un grupo y tener que lidiar con “situaciones bastante delicadas de conducta”. La idea principal consistía en que la responsabilidad de hacerlo no cayera sobre un solo docente sino que fuera compartida. A simple vista, esta suerte de “socialización” de los problemas escolares podría suponer una desresponsabilización respecto del trabajo docente a desarrollar. Sin embargo, desde nuestro punto de vista y a partir de los testimonios recogidos a lo largo del trabajo de campo, parece implicar una necesidad de tornar colectivos ciertos procesos que, llevados a cabo de manera individual, afectarían profundamente el trabajo en la escuela. Como veremos más adelante, las estrategias de “colectivización” del trabajo y la toma de decisiones alcanza, también, a otros espacios e instancias escolares.

En la Escuela del Asentamiento fueron los directivos los que lanzaron la idea de *arealizar* el trabajo de los ciclos, y pese a que ella aún no fue implementada, sus motivaciones coinciden con las de la Escuela del Programa

“Fue una propuesta de los directivos, que vinieron y lo plantearon en una reunión. Porque por ahí los grados, si bien no son numerosos, tenés un nivel de conducta en los pibes que se te hace insoportable, te agota. Entonces, a ver si podíamos por ahí poder sobrellevar las cosas y que no se recargue todo sobre un solo docente” (entrevista a docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

En esta escuela, si bien aún no se plasmó la idea de trabajar por áreas, sí se ha definido que aquellos maestros con más experiencia –“los mejores”, según los docentes entrevistados- sean quienes trabajen en primer ciclo y que, comenzando desde primer grado, “pasen” de nivel junto con su grupo para poder hacer un mejor seguimiento de los alumnos. Algunas docentes señalan que esta modalidad de trabajo les genera “entusiasmo”, mientras que otros resaltan la demanda de trabajo que implica trabajar con los más pequeños y sostener esta tarea durante dos años o tres. En este último caso, en conversaciones informales han manifestado haber solicitado al director ser puestos a cargo de un grado en segundo ciclo.

Tanto en la Escuela del Asentamiento como en la Escuela del Programa los posicionamientos respecto del trabajo por áreas no son homogéneos. Fuera de los marcos formales de una entrevista o de una jornada institucional registrada para el trabajo de campo, conversaciones informales sostenidas con algunos docentes en los pasillos de las instituciones dan cuenta de que hay quienes prefieren no trabajar por áreas porque sienten que ello les hace perder el status de maestros “de grado”. Algunos prefieren trabajar en un solo aula, “entrar, cerrar la puerta y saber que estoy frente a *mi grado, mi grupo*”, y que esa condición es la que, justamente, les permite tener un mayor y mejor manejo de las situaciones conflictivas. Por otra parte, hay docentes que resaltan que, organizando el trabajo por áreas, tienen mayores posibilidades de visualizar los avances y dificultades de sus alumnos en las diversas áreas, a la vez que ellos tienen otros adultos referentes en lugar de uno solo. Esta pluralidad de miradas es valorada frente a la soledad que suele caracterizar al trabajo docente:

“¿Sabes qué pasa? Uno como docente dentro del grado está muy solo y de golpe y de repente tenés a otras personas que te acompañan. Y tener tres miradas diferentes sobre un determinado chico es importante. Y para los padres también es importante. Porque los padres a veces tienen la idea que uno viene ya con la idea ‘Ah, él lo rechaza a mi hijo’ Sin embargo, hay tres personas que le están diciendo ‘Mira, le falta esto, aquello, que ponga un poco más de atención’ es como que los padres recién ahí toman conciencia. Pero si no, los padres piensan que vienen a hostigar a los hijos y lo que menos hace uno, uno viene con la mejor pre disposición, con buena onda porque, ¿te imaginas que no te vas a venir a pelear con tus alumnos? Pero te ayuda como docente y además ellos es como que también pueden repartir el referente” (Entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

“Ésta es la diferencia, que los chicos puedan tener un acercamiento mayor y la manera de observar al chico es diferente. ¿Por qué? Porque somos tres observándolo, y no una. Yo tengo un pibe en sexto que trabaja en matemática de determinada manera, en lengua puede trabajar de otra y en ciencias puede trabajar absolutamente de otra manera. La visión que tenemos las tres del pibe es diferente y no está condicionado por una sola mirada. En cambio, con una misma maestra se portaba mal en matemática y seguramente se portaba mal en todo y no hacía nada. En cambio, al tener esta diversidad de opiniones entre tres para evaluar... Entonces al haber un consenso y diferencias entre las tres se plantea una evaluación diferente y lográs cosas más positivas” (entrevista a un docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Como puede observarse, la pluralidad de miradas es también ponderada por permitir mejorar la “observación” sobre los alumnos y lograr en ellos las conductas deseadas. Al tiempo que se habilita que los estudiantes trabajen de modo diferente en las diversas materias, se asocia el hecho de que los ojos de tres maestras estén sobre los alumnos a la posibilidad de que ellos desarrollen otras actitudes y disposiciones, como el prestar “un poco más de atención”, el aceptar a las maestras “como referentes” y el logro de “cosas más positivas”. Estas estrategias vinculan la llamada “reposición del escolar” al hecho

de que los pibes se vuelvan los alumnos esperados dentro de las expectativas de las docentes.

En el caso de la Escuela del Proyecto, las modificaciones implementadas avanzan no sólo en la redefinición del trabajo y su organización en áreas, sino también en la reformulación de los espacios escolares. En la propuesta elaborada por el colectivo docente de la institución, las tradicionales aulas dejan paso a las “aulas-taller”, cuya característica principal es la de ser lugares en donde se trabaja específicamente sobre una de las áreas. Así, hay aulas-taller de matemática, de prácticas del lenguaje y de ciencias –que incluye a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. Las “aulas-taller”, entonces, ya no se homologan a los grados –como las anteriores aulas- ni son espacios en donde los alumnos permanecen durante toda la jornada, sino que éstos circulan por ellas de acuerdo a lo que indique la grilla horaria. De este modo, cada grado transita por dos o tres aulas-taller por día. En cada una de ellas se distribuyen agrupamientos de mesas (cuatro o cinco pupitres juntos) para conformar “mesas grandes” para el trabajo grupal. Cada una, en sus paredes, contiene láminas alusivas a las prácticas del lenguaje, matemática o ciencias (naturales y sociales) y contienen armarios donde se guardan las producciones que los alumnos realizan en resmas de papel, además de algunos instrumentos o útiles que se utilizan en matemática y ciencias.

Como hemos visto para las otras dos escuelas que integraron el trabajo de campo, las modificaciones introducidas en la Escuela del Proyecto tenían entre sus objetivos que las docentes pudieran salir de una situación que las agobiaba: el trabajo con un mismo grado durante toda la jornada escolar. Las maestras enfatizan que se sentían “agotadas”, “extenuadas”, y que las atravesaba una sensación de profundo malestar e insatisfacción por no poder situar dicho trabajo en coordenadas escolares. Como antes señalamos, para las docentes su tarea se encontraba reducida a la asistencia alimentaria o sanitaria, la “contención” en sentido estricto, los intentos de reducir las situaciones de violencia y el ensayo de estrategias para que los alumnos, al menos, permanecieran en las aulas:

“Lo que nos motivó a hacerlo así fue el nivel de agotamiento nuestro después de cuatro horas con el mismo grupo. Son chicos bravos. No son que vos le decís “sentate y trabajá” y listo. Tenemos grupos reducidos pero cada chico te vale por cuatro. Les cuesta ubicarse en la escuela con ciertas reglas” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

Esta modificación de los espacios escolares fue acompañada de dos cambios sustantivos para la cotidianeidad institucional. El primero de ellos es que, al igual que en la Escuela del Programa para el caso del segundo ciclo, ya no hay maestros “de grado”. Los docentes de la Escuela del Proyecto están a cargo de cada una de las áreas durante un ciclo (es decir, de primero a tercer grado y de cuarto a sexto). Cada grado tiene, así, tres maestros para las materias fundamentales –las llamadas “básicas”–, a las que se agregan los docentes de educación física, música, educación plástica e inglés. El segundo de los cambios que acompañaron la redefinición de los espacios escolares fue la implementación de una metodología pedagógico-didáctica específica, implementada en las tres escuelas que integraron el trabajo de campo: el trabajo por proyectos. En términos generales, éste consiste en la enseñanza de contenidos que se hilvanan en torno de asuntos concretos y amplios que dan marco a una producción final, y en cuyo abordaje interactúan las diferentes asignaturas a cargo de las docentes.

Estas innovaciones¹⁶³ construidas desde las propias instituciones constituyen intentos por cambiar algunos aspectos de la cultura escolar (Rockwell, 2000; Viñao, 2002) de las escuelas, en particular aquellos referidos al papel de los trabajadores docentes, la disposición de los espacios y la metodología de enseñanza. Ellos suponen un ensayo en la construcción de reglas y sentidos alternativos a lo que algunos analistas han denominado la “gramática de la escolarización” (Tyack y Cuban, 1994), en relación a dos de sus elementos: la división de grupos por edades a cargo de un maestro y las evaluaciones como prueba de los aprendizajes –cuestión que analizaré en el capítulo siguiente. Respecto del primer elemento, la postulación de maestras “de área” a lo largo de un ciclo supuso un cambio importante en las pautas habituales de organización del trabajo de enseñanza en las escuelas graduadas, donde los/as docentes –al menos en los grados más pequeños– son maestros/as “de grado”, a cargo de la enseñanza de las cuatro materias “básicas”. En algunas instituciones del nivel primario suele ensayarse que, en los grados más grandes, dos docentes alternen dictando esas materias, pero por lo general no suele suceder que haya maestros a cargo de una asignatura a lo largo de un

¹⁶³ Siguiendo a Ezpeleta (2004), entendemos por innovación educativa al conjunto de procesos y dispositivos que se proponen modificar elementos específicos de las prácticas docentes en las instituciones escolares de modo de producir cambios en los parámetros organizacionales que ordenan su funcionamiento.

ciclo. Me detendré a continuación en los sentidos que organizan estos planteos, analizando el modo en que en ellos se entrecruzan la intención de delinear una respuesta a la situación de malestar docente que vivían las maestras, el ensayo de otros modos de gestión y organización de la enseñanza y la promoción de otras formas de relación con el conocimiento escolar.

Acerca del desarrollo de otros modos organización de la enseñanza

Las situaciones de malestar docente no constituyeron el único motivo para introducir reformulaciones en la circulación por los espacios escolares y en el trabajo de enseñanza. Para los maestros también era importante poder desarrollar otros modos de organización y gestión de la enseñanza del conocimiento escolar. En este sentido, aspiraban a poder realizar un mejor seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y de desarrollar la enseñanza con una progresión más afinada y controlada. La organización del trabajo docente por ciclos y concentrado en un área tiene, para los docentes, la ventaja de que cada uno se “responsabilizaría” por su área a lo largo de tres grados, conociendo pormenorizadamente si el año anterior quedaron temas no dados o no suficientemente trabajados y pudiendo construir un perfil del grupo de alumnos relativo a la labor en dicha área. Desterradas las maestras “de grado”, las docentes “de área” son, en la Escuela del Proyecto, quienes responden por los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de primer o segundo ciclo.

En el trabajo por áreas queda habilitada, entonces, la posibilidad de dar una respuesta a algunos aspectos del malestar docente, pero también de poder hacer un seguimiento más cercano de los aprendizajes de los alumnos, gestionando más adecuadamente la secuenciación de contenidos:

“ Digamos que los objetivos principales eran, primero descomprimir el hecho de que una maestra esté todo el tiempo, porque había como muchos problemas de conducta, que a veces explotaba de algún lado, entonces el hecho de descomprimir, y bueno, paso a un grado, me voy al otro. Después darle la posibilidad de trabajar con una sola área y verdaderamente secuenciar lo que se da en 4º, en 5 y en 6º, que es lo más difícil. Que haya una continuidad y una

secuencia en la enseñanza” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

“Por ejemplo, la chica que tenía matemática a la mañana, ella esta chocha. Porque ella se dedicó a matemática. Y va viendo la evolución ¿Entendes? De cómo van avanzando sus alumnos y puede ver las diferencias de los que pasó en 4º, en 5º y lo que pasa en 6º. Que a veces por ahí, viste que muchas veces repiten contenidos. “No, que ya lo vimos en 4º”, “No, que esto ya lo vimos en 5º” y en realidad tenés que ir avanzando, tiene que haber una progresión. Y eso pide el diseño curricular” (Entrevista a la directora, Escuela del Programa)

Para las docentes, esta nueva organización del trabajo docente implica no sólo la posibilidad de afianzar la “reposición de lo escolar” sino que es inscripta en la posibilidad de cumplir con lo que “pide el diseño curricular”. En todo momento se preocupan por afirmar que lo que están haciendo va en línea con las indicaciones y expectativas de este documento, y que al desarrollar las iniciativas institucionales están respondiendo satisfactoriamente a lo que en él se solicita.

Asimismo, para las maestras, el hecho de que todas estén involucradas en los proyectos desde el trabajo en sus áreas –Ciencias, Lengua, Matemática, Educación Plástica, Educación Física, Inglés, Música- garantiza mejores posibilidades para la construcción de criterios para la enseñanza y para acordar en los objetivos en común. Asimismo, también resaltan que las innovaciones realizadas permiten abordar los contenidos escolares de una manera más organizada y sistemática:

“A mí me permite también en cuanto a preparar las clases, profundizar, profundizar, me permite mayor organización. Igualmente trabajo en mi área, pero la relaciono con el resto de las otras áreas. Pero sí es cierto que puedo dar la literatura de una manera más distendida. No, trabajarla más profundamente, relacionando los grupos, ellos también se van relacionando. Esta muy bueno” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

Este abordaje más sistemático y organizado de los contenidos escolares que posibilita la nueva división del trabajo docente no sólo habilita una mayor profundidad en la tarea que desarrollan cada una de las áreas, sino que también se despliegan estrategias “informales” que apuntan a lograr su entrecruzamiento en torno de un proyecto específico. Por ejemplo, los recreos suelen ser ocasiones en donde las maestras hilvanan la interdisciplinariedad de su trabajo en la escuela, desarrollando intercambios respecto de los aportes que podría realizar cada área al proyecto. Ello se plasma en conversaciones donde están presentes las consultas, sugerencias y solicitudes entre colegas, referidos al trabajo sobre un tema en particular:

“En el recreo a media mañana, las maestras se encuentran reunidas en el rincón del patio que suelen ocupar mientras los estudiantes corren, juegan o conversan entre ellos. La docente de matemática de segundo ciclo, al ver que llega a ese rincón su compañera de prácticas del lenguaje, le comenta que ‘en cuarto [grado] venimos para atrás con la interpretación de problemas’, para acto seguido preguntarle ‘podrás darme una mano laburándolo en tu hora?’ La maestra de prácticas del lenguaje accede y le dice que cuando pase a buscar al grupo se llevará las hojas con las consignas de los problemas matemáticos para trabajar en su interpretación”. El pedido no parece hacerse desde el reclamo – ‘estos alumnos no aprendieron a leer con vos’- sino desde el sostenimiento en conjunto de la propuesta de trabajo inter-áreas” (del registro de un intercambio entre docentes en un recreo, Escuela del Proyecto)

Este intercambio expresa también la preocupación, manifestada recurrentemente por las maestras, de que la organización en áreas no fragmente el trabajo de enseñanza sino que, al contrario, sea vuelva posible desarrollar el trabajo colectivamente. La tarea docente, en particular aquélla desarrollada habitualmente en un solo grado, puertas adentro del salón de clase, suele constituir una actividad “en soledad” con escasas condiciones institucionales y laborales para el intercambio y el trabajo colectivo. Por lo general, los únicos momentos de encuentro de maestros suelen ser las llamadas “horas especiales” –aquellos espacios en donde los alumnos tienen asignaturas como inglés, música, educación física o plástica, que no suelen contar como materias “básicas”-,

dado que allí quedan disponibles para desarrollar su trabajo fuera del salón de clase. En dos de las tres escuelas del trabajo de campo, además, no existen “salas de maestros” o espacios destinados a la reunión de los docentes de la institución.

La “colectivización” de algunos procesos implican operaciones que las maestras llevan a cabo para poder enseñar. Las propuestas del trabajo por áreas, en las variantes de la que hemos dado cuenta, ensayan una posible superación del “individualismo áulico” promovido por las condiciones laborales docentes tradicionales, habilitando otras coordenadas institucionales para el trabajo de enseñanza. En la búsqueda de estas alternativas pareciera haber un intento de sostener el proyecto de educar desde inscripciones más colectivas –lo cual no excluye la asunción individual de riesgos, cursos de acción y utopías, sino que se combina con ella. La dimensión institucional de los proyectos y la presencia de las directoras y el director traccionan los posicionamientos de corte más individual.

Desde el punto de vista metodológico-didáctico, el trabajo por proyectos pone necesariamente en interrelación a las docentes a cargo de las diferentes áreas. Las maestras suelen valorar recurrentemente la “apertura” y la “flexibilidad” de esta modalidad de trabajo, que les permite trabajar de una manera “no encorsetada”, alejada de parámetros rígidos, y “en equipo” con sus compañeras. Como hemos visto, más allá de las coordenadas de trabajo que el proyecto institucional prevé, las docentes también han desarrollado modos de comunicación e intercambio horizontal y colaborativo en los que se despliegan conversaciones respecto de la marcha del trabajo de enseñanza que cada una desarrolla:

“Es importante esto de la cooperatividad (sic) entre nosotras, que nace naturalmente y que luego cada una lleva a la forma particular en que piensa cada clase, veo que remamos para el mismo lado, que siempre estamos hablando” (una docente en una jornada institucional, Escuela del Programa)

“Mucho compañerismo hay. Todas trabajamos para lo mismo. Se trabaja en equipo, trabajamos en equipo que es difícil ¿no? pero entre ciclo, lo logramos, no hay ningún inconveniente, no hay conflicto. Y al día siguiente tenés ganas de volver y continuar, porque no son cosas aisladas. Estamos trabajando todas para lo mismo” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

Las docentes recalcan que el trabajo solidario y cooperativo posibilita la generación de nuevas situaciones de enseñanza. “Entre nosotras no hay competencia” suelen decir las maestras de la Escuela del Proyecto, a la vez que afirman que cada vez que necesitan ayuda recurren a sus compañeras. Estas afirmaciones estarían dando cuenta de otros intentos para que prevalezca algo del orden de lo colectivo por sobre el trabajo docente individual a la hora de llevar adelante el proyecto institucional, y como parte de su desarrollo.

Además, otra inscripción del trabajo horizontal y colaborativo tiene que ver con la necesidad de “contención mutua” que perciben algunos docentes frente a situaciones cotidianas que resultan muy complejas o desgarradoras. El asesinato del padre de una alumna a la vuelta de la escuela, problemas de adicciones en los estudiantes y sus familias, situaciones de violencia física en los hogares, madres y padres que se acercan a la escuela e insultan a los docentes, figuras parentales que migran al interior del país y “les encargan” sus hijos a los maestros hasta que vuelvan de viaje a sus hogares, alumnos y alumnas que se enferman gravemente, son todas escenas que impactan muy duramente en las maestras. Afirman que, pese a ellas, intentan sostener la premisa de que a la escuela van a enseñar, y que deben seguir enseñando. Los docentes señalan que para ello no basta el intercambio y la conversación sobre cuestiones pedagógicas con las compañeras sino que también resulta necesaria cierta “contención afectiva” para hacer frente a las situaciones problemáticas que se presentan en el trabajo con alumnos en condiciones de extrema vulnerabilidad. La “colectivización” de ciertos procesos pedagógicos implica, así, una interrupción de la serie organizada por el desgarramiento y la desazón, y habilita la posibilidad de pensar la enseñanza y “reposicionar lo escolar” desde otras coordenadas.

El trabajo docente a lo largo de un ciclo tiene, para las docentes de las tres escuelas, otras ventajas adicionales respecto de la docencia a cargo de un solo grado. Mientras que en este último caso la enseñanza se centra particularmente en lengua y matemática, dejando ciencias a un lado porque nunca alcanzan los tiempos, en la modalidad de trabajo adoptada por las escuelas, el hecho de que haya maestras de área garantiza que cada una de ellas esté igualmente presente en la enseñanza. Al haber docentes de matemática, de lengua y de ciencias, existe menos riesgo que uno de los campos del

conocimiento esté sobrevaluado en relación a los demás, situación que solía ocurrir en detrimento de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales. Los maestros atribuyen esta posibilidad a los cambios en las pautas laborales que organizan el trabajo docente:

“Con un grado lamentablemente ves lengua y matemática, ciencias la dejás a un lado porque no llegan los tiempos. Te corren con el programa, tenés que enseñar tal cosa, tal otra. En ciertas escuelas, no te digo en todas, en ciertas escuelas te dan esa presión. Pero al ser vos del ciclo y de dar una sola materia, podés ver la progresión de todos los contenidos en todos los grados. O sea, si vos estás dando tipo de plantas en 4º, vas a ver las adaptaciones de las plantas en 5º y vas a ver como es el deterioro del medio ambiente. Eso lo podés ver magníficamente y los podés enseñar en todos los grados” (entrevista a un docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

“...Y me encantó [trabajar por áreas]. Y dije, bueno, esto es una paz y una tranquilidad. Porque no tenés que estar con esas planificaciones tipo sábana y después tratar de pensar cómo enganchas cada una de esas materias. Acá podés dedicarte a esa sola materia. Y darle todo lo que vos quieras sobre esa materia. Y los chicos también, no pierden esa información porque, si no, ven retaceado todo, un pedacito de cada cosa y no les sirve eso. Si no, ven la mayor parte de lengua y la mayor parte de matemática y el resto se queda olvidado y lo ven cada muerte de obispo. En cambio acá sí, se ve.” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

“Acá pasaba que antes casi como que no se enseñaba ni sociales ni naturales. Siempre lo dejabas para lo último. Entonces de esa manera estás obligado a dar Ciencias naturales y sociales en todos los grados. Eso fue digamos nuestro objetivo y creo que al menos en segundo ciclo lo vamos logrando” (entrevista a un docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

Sin embargo, en algunos casos la importancia otorgada a las áreas del conocimiento no es equivalente. En la Escuela del Programa, la directora señala como “estrategia de gestión” haber colocado a los mejores maestros en matemática y prácticas del lenguaje y haber dejado a “los más flojitos” para ciencias sociales y ciencias naturales, “donde

podés pilotearla más con la bibliografía”. Prevalece así la noción de que habría ciertas materias “prioritarias” o “fundamentales”, mientras que otras son “secundarias” y quedan para las maestras consideradas menos preparadas.

Por otra parte, la implementación del trabajo por áreas requirió, por parte de las escuelas que la impulsaron, el desarrollo de estrategias para eludir una serie de trabas burocráticas y administrativas del sistema escolar:

“No todos los inspectores están de acuerdo. Es más yo aproveche... hice una trampa. Esas son estrategias de gestión, digo yo. Porque en realidad en ese sentido la normativa, cuando uno te designa, no te designa como maestro de lengua, te designa maestro de 6º, maestro de 5º, maestro de 4º. El maestro podría llegar a negarse a dar por áreas. Lo que pasa es que todo esto es parte de un acuerdo. De trabajar con los maestros y decir ‘bueno, ¿les parece?’ Vinimos nosotros mientras se hacia el proyecto el año pasado, nosotros ya veníamos pensando en eso y bueno ‘¿se animan a hacerlo? ¿Qué les parece?’, ‘Bueno si, probamos, vemos que pasa’. En otra escuela nos habían dicho que tenían la experiencia de que les había ido bien, que los chicos trabajan bien. Era poquitos chicos. Siempre decían, que era mejor con poquitos chicos y acá nos son numerosos los grados. Entonces ¿yo que hice? A fin de año me cambian de inspectora. Entonces me ponen en otra. En febrero cuando empieza a trabajar voy a otra área de inspección y yo lo doy por hecho. Hice eso: ‘No, yo la verdad que ya lo arregle desde el año pasado con la inspectora anterior’. No les quedó otra que aceptármelo” (entrevista a la directora, Escuela del Programa)

A pesar de estas trabas, y de que las innovaciones puestas en marcha suponen, en principio, algunas rupturas con elementos del formato escolar tradicional, las docentes de las tres escuelas coinciden en señalar que las iniciativas que llevan adelante van de la mano con el diseño curricular. Enfatizan que éste insiste en la necesidad de la inclusión y el trabajo con la repitencia y la sobreedad, y que habilita formatos institucionales flexibles. Asimismo, se preocupan por enfatizar que las innovaciones que desarrollaron pueden fundamentarse a partir del diseño y que no son ajenas a él. Que allí se establece que pueden realizarse diferentes agrupamientos de alumnos, con diferentes docentes,

respetando la gradualidad. Para ellas, el diseño es flexible en el sentido de que permite movilizar a los alumnos temporariamente a otro grupo para desarrollar trabajos específicos. En este sentido, las estrategias desarrolladas por los colectivos docentes de las tres escuelas no sólo implican discusiones pedagógicas con algunos criterios, pautas de organización y principios históricamente construidos, sino que también implican apropiaciones específicas de lo estipulado en los documentos oficiales.

La promoción de otra relación con el conocimiento (escolar)

La modalidad de trabajo en “aulas-taller” en la Escuela del Proyecto y el trabajo por proyectos en las otras dos escuelas implican, para las docentes, la necesidad de habilitar lugares en los que la producción sea el eje estructurante del trabajo que se les propone a los alumnos. El proyecto se afirma en la importancia de que ellos “hagan” y los ubica en el centro de las situaciones pedagógicas. Como veremos, ello no significará un corrimiento, por parte de los maestros, del lugar central que tienen como enseñantes, a diferencia de lo postulado por las pedagogías hegemónicas del período neoliberal. Este énfasis en la producción de los estudiantes se fundamenta “en las características de nuestros alumnos”¹⁶⁴, como así también en la necesidad de replantear las formas en que se construyen las relaciones con el saber. En ese marco, se apunta a que ellos se involucren en los proyectos “desde la creatividad, la imaginación, la experimentación y el ‘descubrimiento’ de recursos y métodos para llegar al conocimiento de los saberes deseados”¹⁶⁵. La propuesta, en el caso de la Escuela del Programa y de la Escuela del Asentamiento, sostiene también la necesidad de promover el trabajo cooperativo y solidario, considerando los saberes previos y los valores culturales que cada alumno trae para enriquecerlos.

En la Escuela del Proyecto, estas premisas tienen su expresión en el desarrollo de tres proyectos a lo largo del año, que agrupan una serie de actividades y contenidos en torno de un producto final y un asunto concreto (por ejemplo, “el bicentenario”, “los cuentos

¹⁶⁴ Proyecto Institucional “La escuela como productora de cambios culturales”. Escuela del Proyecto. City Bell. 2009.

¹⁶⁵ Proyecto Institucional “La escuela como productora de cambios culturales”. Escuela del Proyecto. City Bell. 2009.

de terror” u “óptica y luminosidad”). De acuerdo con la propuesta, los proyectos deben ser “amplios”, “abiertos” y “flexibles” y “creativos”, y deben ser acompañados de una propuesta de evaluación, en los términos que analizaremos en el próximo capítulo. Para las docentes, una de las principales virtudes de esta modalidad de trabajo reside en la posibilidad de “ir a lo real y lo cotidiano” y de trabajar en equipo en torno de una producción. Asimismo, señalan que también tiene la virtud de ser un elemento convocante para los alumnos:

“...Entonces cuando yo les dije a las maestras mi idea de cómo superar ciertas cosas, les dije “ustedes olvídense de lo que vienen haciendo hasta ahora”. El planteo tiene que ser movilizador, proactivo, un incentivo para los chicos, y tiene que tener una pata que es fundamental, que es la producción. Una maqueta, una lámina, una obra de teatro, una representación, una canción, algo que ellos puedan visualizar qué es lo que están aprendiendo” (entrevista a la directora, Escuela del Proyecto)

En la sentencia de la directora hay una tensión, presente en la producción del proyecto, entre el reconocimiento de los saberes docentes y la convocatoria al “olvido de todo lo hecho hasta ahora”. La propuesta institucional puesta en marcha combina, así, una interpelación a las maestras en términos de habilitar las invenciones que ellas colectivamente puedan construir, con una afirmación relativa a que ello no puede recuperar nada de la experiencia acumulada hasta aquí en la escuela, que sitúa a la directora en un lugar más preponderante en el diseño de la propuesta y su puesta en marcha. Tal tensión resultó menos evidente en la Escuela del Programa, convocada a elaborar su proyecto desde el PIIE, y en la Escuela del Asentamiento donde, según comentan las maestras, la ex directora y el actual director desarrollaron un trabajo horizontal y colaborativo con ellas para elaborar la iniciativa. Aun así, y según pude reconstruir a través de las entrevistas, en las tres escuelas hubo maestros y maestras que no se sumaron a los proyectos y pasaron a trabajar en otra institución educativa, o bien que se integraron a las iniciativas de una manera más formal y menos comprometida con ellas y con los alumnos, según analizaré en el capítulo siguiente.

Las tres escuelas que integran el trabajo de campo han hecho de los proyectos la metodología pedagógico-didáctica central de trabajo con los alumnos. De acuerdo con los docentes, éstos permiten “estimular” a sus estudiantes, a la vez que realizar actividades que pongan en relación al conjunto de las áreas del conocimiento y también a varios grados, lo cual habilita instancias de trabajo integrado entre diferentes grupos. En el caso de la Escuela del Proyecto, las propuestas abarcan a la totalidad de los grados, mientras que en la Escuela del Programa y la Escuela del Asentamiento los proyectos incluyen a todo un ciclo:

“Los proyectos abarcan las tres áreas. Este año hicimos un proyecto de cine, un proyecto del aniversario de la escuela, un proyecto sobre el bicentenario y todo lo hicimos con los tres grados juntos” (entrevista a docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

Para las docentes, el trabajo por proyectos permite abordar los mismos contenidos escolares en diversos niveles, de acuerdo al grado del que se trate. Según fue posible reconstruir a través de conversaciones informales con los docentes y del registro de intercambios entre ellos, esta modalidad permite visibilizar y afianzar la secuenciación de contenidos previstos en el diseño curricular, cuestión que el trabajo por áreas permite realizar de un modo ordenado:

“Vos ahí trabajas un contenido en tres niveles diferentes y vos vas viendo claramente cómo va cambiando el mismo contenido en los tres grupos, según el año en que estén. Y esa secuencia está muy buena y se observa muy bien. Y eso en las áreas se nota perfectamente. Vos empezás con una numeración en 4to, con una numeración diferente en 5to, el mismo tema, pero con los contenidos que corresponden a cada año se ve perfectamente la diferencia” (entrevista a docente de segundo ciclo, Escuela del Programa, se puede sacar la cita)

La propuesta incluida en el trabajo por proyectos bajo la modalidad de taller o bien en el marco del PIIE contiene una preocupación actual y una serie de elementos históricos que se reactualizan. Por un lado, se funda en la necesidad de movilizar e incentivar a los alumnos, en pos de la reposición de aquello del orden de “lo escolar” que se asumía que

se encontraba en un estado de “dilución”. Posiblemente, en esta “incentivación” esté contenida la posibilidad de situar a los estudiantes en ese lugar y de vencer o doblegar actitudes de resistencia al trabajo escolar o que se aparten de él, como sucede con buena parte de las propuestas pedagógicas que elaboran las instituciones en el marco de sus proyectos. Por otro lado, la preocupación por la producción y la “significatividad” de lo que se hace en la escuela en el marco del trabajo por proyectos encuentra un antecedente histórico en el desarrollo de las pedagogías escolanovistas en nuestro país que, si bien tuvieron inscripciones sumamente diversas que complejizaron la autoatribución identitaria de “Escuela Nueva” (Caruso, 2001), compartieron el activismo y la centralidad en el alumno como elementos centrales de organización de la tarea escolar (Puiggrós, 1992).

La organización de muestras es una de las mayores expresiones de la importancia que las escuelas que integraron el trabajo de campo conceden al hacer como eje de la actividad pedagógica. Comprende la exhibición de las producciones parciales y finales de los trabajos escolares que realizaron los alumnos en el marco de los proyectos. Por lo general, incluyen un importante despliegue de láminas, carteleras, objetos realizados con diversas técnicas plásticas, maquetas, y algún video alusivo. El “día de la muestra” abarca casi la totalidad de la jornada escolar, y a ella son invitados los padres, madres y demás familiares de los alumnos. Por ejemplo, la Escuela del Proyecto desarrolla unas tres muestras al año, con diversas temáticas-eje que son las que articulan la realización de proyectos en los que se integran las diferentes áreas curriculares. La primera muestra, realizada en 2010, fue relativa al Bicentenario en nuestro país y convocó a más de un centenar de familiares de los estudiantes. También en 2010, los grados de la Escuela del Proyecto tomaron como eje la Leyenda de Goyena para preparar una muestra abierta a la comunidad. Los alumnos más grandes hicieron la escenografía y la representación, mientras que los más pequeños se dedicaron a bailar. Las maestras cuentan orgullosas que, a partir de las muestras, aumentó exponencialmente la producción escolar de los alumnos, que antes “no hacían nada”:

“... producción de lo que sea. De una manualidad, de un dibujo, o sea, que puedan expresar a través de los objetos concretos, que ellos pueden hacer. Y eso es lo que hacemos acá. Y que se pueden hacer. Ni un peso gastamos en esta

feria. Todo material reciclado. ¿Sabes lo que es ni un peso? Salvo en las témperas...” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

Por su parte, la orientadora médica de la escuela señala:

“Vi el año pasado la feria de ciencias que hicieron acá creo, y estaban todas las cosas que los chicos mostraban y lleno de gente, los padres como contentos, los nenes todo el tiempo queriendo mostrar todo eso. Y eso me encantó porque los chicos me decían que eso no pasaba antes. “Y este año también cuando hicieron la feria de ciencias (...) me resultó re gratificante ver a los nenes que tenían en ese video, fue re emotivo para mi, mostrar un video todo lo que habían hecho. Y si te pones a pensar, la cantidad de cosas que se hicieron. Y cuando hicieron un tipo de reflexión, así a fin de año y eso es gratificante. Eso también, te reconforta” (entrevista a la orientadora médica, Escuela del Proyecto)

La valoración de la producción como estructurante del trabajo escolar tiene, en el discurso de las docentes, una doble inscripción. Por un lado, el “hacer” sitúa a los alumnos en la posición “escolar” que ellas como maestras tienen en su horizonte de expectativas para sus alumnos. En este sentido, que ellos “produzcan” implica un conjunto de disposiciones más cercanas al trabajo escolar esperado por las docentes, a la vez que también supone la anulación, el descarte, la “domesticación” o la represión de aquellos modos de ser y estar “no escolares” que los alumnos habían venido desarrollando antes de la implementación del proyecto institucional. La premisa del “hacer” que éste incluye como uno de sus ejes centrales se constituye, así, en una tecnología de gobierno (Foucault, 1978; Hunter, 1998) orientada a la regulación de las disposiciones en la escuela y a la producción de la “alumnidad” en los sujetos alumnos:

“DI: Y como tienen esa tensión breve, al trabajar en estos talleres, como ellos van cambiando, van de matemática, a ciencias, a prácticas del lenguaje, no permiten que se aburran, los tenes más enganchados. Y así permanecen en el aula. Si no era que tenías un rato, y se iban, se iban por los pasillos, porque ya no les interesaba más tu clase. Pero ahora al cambiar, porque ellos van cambiando de taller, entonces hace que presten más atención.

D2: Es más atractivo para ellos.

D1: Para nosotras también porque cambiamos de chicos” (registro de una conversación entre docentes de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Por otro lado, el “hacer” se ha tornado también un modo de incluir y alojar a los niños y niñas que, desde el punto de vista de las docentes –y en virtud de la posición docente que ellas construyen y que a la vez las interpela-, se hallaban en una situación de desigualdad educativa: un conjunto de escenas caracterizadas por la repitencia, la sobreedad, el ausentismo, el “abandono” escolar, el bajo nivel en aprendizajes básicos o mínimos indicados por el currículo y previstos para un ciclo lectivo y la permanencia en la escuela sin que se desarrollen actividades específicamente escolares. El trabajo por proyectos en los que la producción de los alumnos ocupa un papel central tiene, en el discurso de algunos docentes, la intención de convocarlos a ocupar un lugar de estudiantes que podría contribuir a resolver esas situaciones de desigualdad y habilitar otros horizontes en las trayectorias de estos alumnos. Desde otras posiciones docentes, el trabajo por proyectos se fundamenta en la necesidad de “mantenerlos atentos” y de desarrollar actividades que tengan que ver con el interés de los niños y niñas. En el discurso de los docentes, las “dificultades para la motivación” y para “atraer a los alumnos” integraron un conjunto de problemáticas a las que el diseño y la implementación de proyectos intentaron dar respuesta.

En estas aspiraciones tienen un lugar importante la significatividad de las actividades que se les proponen a los estudiantes, como un elemento clave en la promoción de otras relaciones con el conocimiento escolar. Las propuestas coinciden en plantear que deben construirse “vínculos positivos” entre los alumnos y los conocimientos escolares, afirmando que ello posibilitará relaciones del mismo tenor entre docentes y estudiantes, y entre éstos y la escuela. Incluye la necesidad de considerar los saberes previos de los alumnos y los cuestionamientos, problematizaciones y búsquedas de resoluciones personales y grupales en las actividades escolares cotidianas que, como mencionamos, resultan también una oportunidad para que cada uno pueda incluir lo que tiene para aportar. Esta preocupación por la significatividad se presenta en las reuniones de los equipos docentes y en varios de los intercambios informales que sostienen. En ellas,

mientras comentaban, entusiastas, que sus alumnos se han acercado a los textos desde un lugar distinto, con un objetivo más significativo para ellos y no desde una lectura “sin propósito”, acontecía lo siguiente:

“La docente de matemática me muestra, orgullosa, su planificación del proyecto para segundo ciclo. Apenas la tomo, dice de forma entusiasta ‘El producto de esto fue que los chicos pintaron cuadros. Si yo te muestro esto, no lo vas a poder creer. Impresionante... y desde el taller de matemática. Trabajaron geometría, medidas, fracciones... maravilloso. El orgullo de los pibes... Y trabajaron desde el área de inglés, trabajó la bibliotecaria, trabajó el equipo, y la profesora de plástica obviamente. Esto es lo que yo quiero. Y que el chico cuando empieza a trabajar el proyecto ya sepa cuál es el producto al que tiene que llegar. Para que le empiece a encontrar sentido a cada una de las cosas que va haciendo...`”

(reconstrucción de una charla informal con la docente de matemática de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Tenemos que leer la historia para después saber que vamos a leer. Qué es lo que vamos a mostrar de esa historia y como lo vamos a mostrar. Si van a hacer un caballo de Troya, los chicos tienen que entender lo que están haciendo, si no, no tiene sentido. Entonces el enfoque que se le da a todo lo que se hace acá, a todo lo que se hace, tiene otro significado. Para las maestras y para los chicos”

(registro de una conversación entre docentes de segundo ciclo en una reunión, Escuela del Programa)

“Yo voy a dar división, por dar división, tengo que incluir ese concepto a alguna función que sea práctica y tangible para los chicos. Yo no voy a dar lectura, “hoy vamos a leer” (...) Si nosotros no tenemos en todas las áreas y en todos los grados la lectura como prioridad ¿me quieren decir dónde está el concepto de escuela? Es el ámbito natural de lectura. Entonces cómo puede ser que para que en la escuela se lea, sea necesario un proyecto especial de lectura. Si no lo tenemos presente, si yo doy matemática y no tengo presente como objetivo a la lectura... (la directora en una jornada institucional, Escuela del Proyecto)

Esta idea de situar a la lectura y también a la escritura como prácticas que atraviesan al conjunto de las áreas, y cuyo trabajo transversal es habilitado a través de los proyectos, no es compartida por la totalidad de los docentes de las escuelas. Mientras que para algunos el desarrollo de dichas prácticas está íntimamente ligado a la posibilidad de abrir otros futuros posibles en sus alumnos, otros docentes asumen una posición resignada, prejuiciosa y desvalorizante de lo que los alumnos son capaces de aprender, ligando esta incapacidad con las condiciones de pobreza de las que provienen: para ellos, el trabajo en talleres o por proyectos se justifica en pos de otorgarle un mayor lugar a la oralidad, debido a que, además de las dificultades para comunicarse que presentan los alumnos, éstos no supuestamente no podrían comunicarse de otra manera que no fuera “a través del golpe y del insulto”. Este prejuicio construye un vínculo marcadamente determinista entre pobreza y escolarización y fundamenta, en el caso de esta posición, la necesidad de un trabajo centrado en la actividad de los estudiantes y en la comunicación oral.

Instalar “hábitos escolares”

Esta apuesta por la producción y la significatividad de lo que se hace en la clase no sólo se apoya en antecedentes pedagógicos históricos sino también en una premisa que atraviesa las posiciones docentes construidas por las maestras y que, como hemos visto en el capítulo anterior, integra la circulación de sentidos impulsada desde el discurso pedagógico oficial: la necesidad de instalar hábitos de “trabajo escolar” en los alumnos. En diversos intercambios informales durante los recreos como así también en reuniones de carácter más formal, las docentes incluyen recurrentemente comentarios y pareceres respecto de lo que sus alumnos hacen en términos de realización de tareas o consignas y de desarrollo de actitudes “escolares”, por lo general comparando la situación actual con aquella anterior a la implementación de las iniciativas. En una jornada institucional donde se evaluaba la marcha de las iniciativas implementadas, los maestros conversaban respecto de lo siguiente:

D1: *“Los alumnos preguntan y vuelven sobre lo no entendido. Esto vendría a ser como un interés mayor al del año pasado”*

D2: *“Como que nos vamos acomodando. Que ellos entienden que también tienen una responsabilidad y que no es solamente acá en la escuela. No es que cumpla la hora y voy a mi casa y me olvide”*

D3: *“Pero nosotros les hacemos un seguimiento exhaustivo a cada uno”*

D2: *“Llegará un momento que no tengamos que hacer ese examen, ese seguimiento exhaustivo. El hábito de estudiar en casa, de traer una tarea hecha, de cuidar sus carpetas, sus cuadernos, no lo tenían. Guillermo traía todos los días un cuaderno nuevo, ¿Qué seguimiento podías hacer? En cambio este año eso cambió... hacen las tareas, muestran lo que hacen”*

D1: *“Eso habla de que están preocupados. A mí un día venían y me decían “Mira señor yo no tengo hecho lo de Inglés. No tengo hecho lo de Ciencias. O no tengo hecho el trabajo de Matemática - Bueno, entonces no doy clases, pero tomen ese tiempo para terminar” Cada cual estaba “Che, pásame esas cosas, pásame el problema de matemática” “¿Qué significa democracia? ¿Dónde puedo buscar información?”*

D3: *“Eso me encanta realmente”*

D1: *“Está buenísimo”*

D2: *“Te permite generar otras cosas, que empiecen a moverse...” (registro de un intercambio entre docentes en una jornada institucional, Escuela del Programa)*

Que los alumnos “produzcan”, que traigan las consignas hechas, que pregunten lo que no entienden, que muestren sus producciones... ¿qué supuestos se encuentran detrás de estas preocupaciones casi “obvias” o “naturales” para una docente? ¿De qué nos hablan las valoraciones positivas que las maestras hacen de estas situaciones? ¿Por qué son resaltadas e incluidas en su discurso, casi como una parte nodal de lo que el proyecto ha logrado? Dos hipótesis podrían quizás plantearse al respecto. La primera es que con que

estas disposiciones por parte de los estudiantes suponen un retorno de esa condición de “alumnidad” esperada por las docentes, que aparentemente no tenían cuando –antes de la implementación del proyecto- el cotidiano escolar estaba atravesado por el desborde y la ausencia de reglas compartidas. Ese territorio de “no escolaridad” es, de algún modo, devuelto a un lugar “escolar” al desarrollar los alumnos tareas y actitudes consideradas propias de esta condición por parte de las maestras. Este elemento de la posición docente del que aquí estoy dando cuenta tiene inscriptos, también, rasgos civilizatorios en términos de dirigir la tarea de los enseñantes hacia la institución de ciertos hábitos, disposiciones y pautas de comportamiento que están supuestamente ausentes. La preocupación por la “restitución de lo escolar” se combina, en algunos casos, con posiciones que Achilli (2010) denomina “paternalistas etnocéntricas”, centradas en la transformación de las costumbres de los alumnos en condiciones de pobreza por ser consideradas indeseables o por no entrar en el horizonte de expectativas de los docentes.

La segunda hipótesis, vinculada a la primera, es que la irrupción (¿el retorno?) de elementos propios de lo escolar supone también una restitución de elementos específicamente docentes en la identidad de los sujetos maestros que, de algún modo y por su carácter relacional, necesita de la identidad alumno para constituirse. Aún más, la propia construcción de una posición docente implica una serie de asunciones y expectativas respecto de Otro alumno/a relativas a esta condición, a los vínculos a establecer con ella y a lo que debería acontecer en esa relación. En este sentido, la recurrencia a referirse a alumnos que se comportan “como tales” y la valoración altamente positiva que las maestras hacen de esta situación también tiene que ver con que ello las posiciona en un lugar específicamente docente, que antes parecían no ocupar.

Esta valoración por los hábitos “escolares” de trabajo también posee otras inscripciones en el discurso de las docentes. Por un lado, destacan que, como resultado de la implementación de las propuestas institucionales, los alumnos han comenzado a hacer las tareas que les envían para el hogar, algo que –dicen- antes no sucedía, y que se ha ido generando una dinámica en la cual se acercan a las maestras para preguntar aquello que no saben hacer. Los maestros resaltan que este cambio de actitud se ha trasladado a las familias, que se acercan a la institución con más frecuencia para interiorizarse sobre la escolarización de sus hijos, desarrollándose un conjunto de vínculos de los que daré

cuenta en el capítulo siguiente. Por otro lado, enfatizan que perciben a sus estudiantes más atentos –resaltando que la “falta de atención” era uno de los problemas centrales antes de la implementación de las iniciativas—y que se han tornado “más participativos”, citando específicamente casos de alumnos que casi no hablaban y que ahora intervienen en la clase y se acercan a conversar con ellos. En el caso de la Escuela del Programa y la Escuela del Proyecto, además, señalan que los estudiantes comenzaron a utilizar más la biblioteca de la escuela y a traer información de diversos temas desde sus hogares, algo que antes no sucedía. Asimismo, las docentes señalan que con el proyecto en marcha sienten que pueden lograr lo que se proponen con una sensación de menor esfuerzo y mayor disfrute por su trabajo. Bajo consideraciones relativas a “la conducta” de sus estudiantes y comentarios respecto del aumento de las “ganas de aprender”, la totalidad de las maestras explican el modo en que el proyecto habilitó que los alumnos permanecieran en las aulas espontáneamente. Las docentes atribuyen esta mayor permanencia de los alumnos en el salón de clase a que hay un modo de trabajo que los convoca y que los hace sentir parte, y que incluso hace que en algunas ocasiones sean los propios alumnos los que se acerquen a las docentes a preguntarles cuándo trabajarán tal o cual tema. Algunas docentes hasta han manifestado sentirse exigidas por sus estudiantes.

Hacer las tareas, acercarse a la maestra para preguntar, estar más atentos, ser participativos, utilizar la biblioteca, tener “ganas de aprender”, permanecer en las aulas para desarrollar las tareas asignadas constituyen una serie de disposiciones asociadas a la “alumnidad” que las docentes esperan y que dicen haber logrado en sus pibes. Se trata de una serie de comportamientos que las maestras esperan que sus alumnos sostengan y que dan cuenta de la posibilidad de haber restituido aquello “escolar” que se había diluido en un tiempo anterior a la implementación del proyecto.

Las docentes destacan que la modalidad de trabajo por proyectos permitió que, aún aquellos alumnos que no tenían un buen desempeño escolar, se “enganchen” con la tarea y se involucren activamente en las actividades propuestas. Señalan con entusiasmo que sus alumnos les demandan trabajar sobre ciertos temas relativos al tema eje de los proyectos, dando cuenta de la reorientación en los modos de ser y estar en la escuela por parte de los estudiantes a los que antes hicimos referencia, y al modo en que algunos rasgos del proyecto avanzan sobre posibles “resistencias” a la escuela y al despliegue de

disposiciones propias de la condición de alumno que esperan las docentes. En un intercambio entre maestras de primer ciclo, ellas decían:

D2: “Trabajar con mitología griega fue excelente. No me imaginé al principio que se iban a aprender los nombres de los dioses, nunca me había tocado así un tema, pero bueno. Excelente. Y se vio en la muestra...”

D1: “Se vio en la muestra y se vio hace poquito que miramos una película y ahí aparecían... por ejemplo y los chicos ‘mirá tal o cual personaje que vimos...’.”

D2: “A mí me comentaban que han visto películas que los chicos les explicaban quiénes eran los dioses... sí, como que quedó...”

D1. “...Inclusive hasta los chicos que tenían problemas de conducta se re engancharon, estaban fascinados”

D2: “Y ellos pedían cada clase y si quería pasarles a otra cosa, no podía, todo trabajar en eso porque querían trabajar”

D3: “...El compromiso de ellos, yo creo que se transmite también. No, nada que ver con lo que era esto antes del proyecto” (entrevista grupal a docentes del primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

Las docentes señalan que ven a sus alumnos más “organizados” y “atentos” en relación a ciertas dinámicas de la vida institucional, particularmente respecto de la entrega de tareas en las diferentes áreas, como así también para la circulación por las diferentes aulas-taller. En consistencia con la apropiación de algunas rutinas antes mencionadas, sienten que tienen que estar menos detrás de sus estudiantes para que se trasladen o guarden sus útiles, y perciben positivamente que han internalizado la grilla horaria semanal:

“Y hasta ellos mismos dicen ‘no, tengo que ir a tal grado, tengo que hacer tal cosa, tengo que entregar tal cosa a la señorita de matemática o a la señorita de lengua o tengo que hacer otra cosa con vos’. Ellos mismos lo saben, ellos mismos se van organizando. Ya no hay que estar detrás con el horario

diciéndoles, 'mira que tienen que ir a tal lado'. Ellos mismos están organizados. Y eso te facilita a vos también. Porque ya no perdés 10 minutos con ellos y podés aprovecharlos para ir organizándote para el otro grupo que viene en la próxima hora... porque ellos han guardado sus útiles...' (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

Organizarse, saber a qué grado ir, guardar los útiles y aprovechar el tiempo configuran otro conjunto de disposiciones orientadas a tornar a los niños en los alumnos esperados por las docentes. Ellas se suman al hecho de que en las clases la totalidad de las maestras comparten el rasgo de intervenir casi de inmediato cuando observan que algún alumno no está trabajando en su tarea, o que no está prestando atención a lo que ellas explican. En este sentido, las docentes dividen sus intervenciones entre enseñar y hacer observaciones constantes a sus alumnos: desde ordenarles que vuelvan a su lugar hasta acceder que vayan al baño recordándoles que las pautas de convivencia indican que deben retornar enseguida. La insistencia en recordar permanentemente las normas compartidas por todos es uno de los ejes centrales de la aspiración de instalar hábitos “escolares” en sus alumnos.

Que puertas adentro de las escuelas predomine la enseñanza. Ésta parece ser una de las aspiraciones principales de las docentes, y en torno de ella se articulan las significaciones que aquí he analizado. La restitución de “lo escolar”, el dejar un pasado “no escolar” atrás, el desarrollar modificaciones institucionales para afianzar la enseñanza de contenidos escolares, propiciar nuevas relaciones con el conocimiento legitimado en el currículum y lograr hábitos de trabajo “escolar” en los alumnos construyen una serie que se hilvana en la trama entre algunos desafíos al formato escolar tradicional y la persistencia de la forma escolar como modo de socialización y como manera de razonar acerca de lo que acontece en las instituciones educativas.

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo me he propuesto desarrollar una primera aproximación a las posiciones docentes que maestras de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires construyeron frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Para

ello, he considerado algunas de sus condiciones de posibilidad y también los criterios, reglas y principios que orientaron una serie de iniciativas impulsadas en el marco de dichas posiciones.

Un elemento que resultó organizador de las innovaciones pedagógicas puestas en marcha ha sido la idea de “desdibujamiento de lo escolar”, que albergó una serie de asunciones relativas a que “la escuela no era una escuela”. Apartándome de una mirada apriorística sobre lo que la escuela es o debe ser, procuré comprender a qué se referían los docentes cuando decían que esta institución había perdido sus características “escolares”. Así, pude dar cuenta de dos series opuestas organizadas en torno de las nociones de “escolar” y “no escolar” que constituyeron una condición de posibilidad para los discursos que estructuraron las iniciativas que desarrollaron en las tres instituciones.

Lo “escolar” se asoció al desarrollo, por parte de los alumnos, de las actividades planificadas por las maestras y al aprendizaje de los contenidos prescriptos por el diseño curricular. También al despliegue de ciertas disposiciones, pautas y comportamientos esperables por parte de ellas respecto de sus estudiantes: el silencio durante las horas de clase, la “tranquilidad” a la hora de realizar las tareas previstas, el interés por los conocimientos consagrados en el currículum, el uso del recreo como momento de dispersión, juego y movimiento. En este marco, ser docente implica –centralmente– desarrollar la tarea de enseñar.

Lo “no escolar”, en tanto, se articuló con la tarea de “contención afectiva y social”, situada en un pasado que las iniciativas institucionales habrían posibilitado dejar atrás. También con el “desborde y caos”, dadas por situaciones “de violencia”, y por otras en las que los alumnos no desarrollaban las tareas “escolares”, según lo definido en el párrafo anterior. Además, incluía la percepción acerca de la “falta de sentido” para la tarea docente y sensaciones de malestar por parte de las maestras, que se percibían “no preparadas” para revertir lo que acontecía.

Estas construcciones de sentido invierten el orden de los significados habitualmente conferidos al pasado y al presente. Como algunas investigaciones sobre el trabajo docente en contextos de pobreza han mostrado, los maestros suelen expresar que su tarea y la propia institución escolar han perdido sentido en la actualidad, en contraste con un pasado “ideal”, supuestamente mejor y en donde aparentemente dicho sentido se

hallaba afianzado y consolidado (Achilli, 2010). Sin embargo, los colectivos docentes de las tres instituciones que integraron el trabajo de campo suelen atribuir la “falta de sentido” a un tiempo anterior, que quedó atrás gracias a la elaboración e implementación de las iniciativas institucionales, que son las que garantizarían un presente supuestamente “ideal”, donde la escuela volvió a tener sentido y en el que la actividad “escolar” ocuparía el centro de la escena.

Asimismo, la preocupación por “salir de la mera contención” y hacer de la escuela un espacio de trabajo pedagógico –entendiendo por ello uno en donde la enseñanza tenga un lugar central–, da cuenta de procesos de apropiación específica, por parte de los docentes, de la discursividad oficial y de una parte importante de la producción reciente del campo pedagógico, que insiste aboga por reposicionar el papel de la enseñanza en el trabajo escolar, según lo analizado en los capítulos 2 y 3 de esta tesis.

En ese contexto, la sensación de “no preparación” no se tradujo en una imposibilidad para ensayar que otras situaciones sucedan. Las maestras desarrollaron una serie de estrategias e iniciativas que supusieron alteraciones de algunos rasgos nodales del formato escolar tradicional, como los tiempos y espacios escolares y algunas pautas organizativas del trabajo docente. Estas definiciones e implementaciones no se redujeron a decisiones de orden metodológico-didáctico, ni a resoluciones que obedezcan estrictamente a la gestión institucional, sino que implican discusiones pedagógicas más amplias respecto de qué y cómo debe ser una escuela que los sujetos docentes sostienen en sus posiciones. Explicitan, como lo hacen un gran número de propuestas que intentan modificar el formato escolar, que éste es un lugar vacío a ser colmado y que es posible discutir el modo en que ha venido siendo y ha estado tradicionalmente organizado. Es en ese marco que podrían ser comprendidas e interpretadas las iniciativas que llevan adelante los colectivos docentes que integraron el trabajo de campo de esta investigación.

Si bien intentan alterar algunos rasgos del formato escolar y participar en torno de las disputas por llenar este significativo, las iniciativas desarrolladas por los maestros en el marco de las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa no escapan de la lógica “escolar” a la hora de definir sus principios, criterios y reglas. En este sentido, este razonamiento no sólo está presente en el diagnóstico respecto de lo que acontecía en las escuelas antes de la implementación de las iniciativas, sino también en

la elaboración y puesta en marcha de estas propuestas. La propuesta de una distribución alternativa de los tiempos y espacios escolares y de una organización diferente del trabajo docente en la escuela encuentra su razón de ser en poder organizar la tarea en torno de los contenidos escolares y su apropiación, además de un mayor seguimiento a los alumnos en cada una de las áreas. En este sentido, las escuelas que integraron el trabajo de campo son instituciones que, en mayor o menor medida, han ido redefiniendo sus propias formas y disputando las categorías ordenadoras de la escolarización. Sin embargo, lejos de derribar los componentes más arraigados de la gramática escolar, estas redefiniciones se apoyan en las formas instituidas, a las que complejizan sin destituir las.

En este sentido, y como han señalado algunos analistas del cambio educativo (Ávila, 2007; Diker, 2007; Vincent, Lahire y Thin, 2001), en iniciativas como las analizadas la alteración de algunos parámetros del formato escolar no pone en crisis a la forma escolar sino que, al contrario, habla de su capacidad de establecerse como referente ineludible para pensar lo educativo, tanto en la escuela como fuera de ella. Las modificaciones a los tiempos y espacios escolares introducidas por las tres instituciones no buscan tornarlas en algo muy diferente sino que apuntan a sean más “escolares”: con alumnos trabajando en las tareas propuestas por las maestras, con tiempos más dedicados a ellas, con espacios adecuados a la progresión de contenidos, y con docentes dedicándose a la enseñanza. En este contexto, si bien el formato escolar puede ser considerado un vacío a ser llenado y sobre el cual se libran disputas, la condición hegemónica del razonamiento escolar parece fijar ciertos límites a las propuestas, principios, razonamientos e iniciativas que se ensayan. Así, las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa no tienen lugar en el vacío sino que se encuentran atravesadas por dicha condición hegemónica, a la que, de todos modos, intentan introducirle disputas.

Lo analizado hasta aquí deja abierta la pregunta por las operaciones que conducen los docentes para desarrollar la tarea “escolar” de la enseñanza, en tanto elemento nodal de las posiciones que construyen frente a la desigualdad, y que retomaré enseguida. En este capítulo he intentado aproximarme a algunas de las dimensiones de dichas posiciones, al analizar el modo en que se juega una particular relación con el conocimiento escolar, con la propia tarea docente y con lo escolar como significativo a ser colmado. Quedan pendientes otros aspectos igualmente relevantes para dar cuenta de esas construcciones,

entre los que se destacan el modo en que, en ellas, se despliegan nociones en torno de lo común y se configuran vínculos pedagógicos con esos Otros que son los estudiantes. Sobre ellos me detendré en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

Entre las construcciones en torno de lo común y la configuración de vínculos pedagógicos desiguales

Introducción

En este capítulo me propongo aproximarme a la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa considerando dos de sus dimensiones nodales: las configuraciones en torno de lo común y el desarrollo de vínculos pedagógicos desiguales. Intentaré mostrar cómo ambos procesos son constitutivos de dichas posiciones y el modo en que se encuentran íntima e inescindiblemente relacionados. El capítulo se organiza en dos grandes secciones que analizan una serie de elementos que los integran.

En la primera sección, y para abordar la primera de esas dimensiones, me detendré en el modo en que lo común supone un lugar de llegada de múltiples significaciones para luego centrarme en aquellas que organizan las posiciones docentes. Con ese objetivo, consideraré cómo se construye una noción de lo común asociada a “lo mismo” y expresada a través de dos vías. Por un lado, en términos de los intentos por distribuir el (mismo) conocimiento escolar legitimado en el currículum a todos los estudiantes de una forma homogénea, como una manera asociada a la habilitación de situaciones más justas e igualitarias. Por otro lado, en relación a cómo las maestras consideran que sus estudiantes son “iguales” en cuanto que no presentarían diferencias entre sí, reduciendo la alteridad a lo mismo. Estas nociones de igualdad y justicia se ponen en juego a través

del sostenimiento del trabajo de enseñar en la cotidianeidad escolar, situación de la que intentaré dar cuenta a través de la categoría de “enseñanza obstinada”.

Luego analizaré cómo la prioridad al conocimiento escolar no está exenta del planteo de estrategias diversas de enseñanza y evaluación, que ensayan un reconocimiento de algunas diferencias –relativas únicamente a las temporalidades y trayectorias escolares. Para ello, daré cuenta de diversas posiciones en cuanto al tratamiento de la sobreedad que ponen en tensión la construcción de lo común y la atención a las particularidades, a partir de las cuales fue posible construir las categorías de “sobreedad temporaria”, “sobreedad disputada” y “gueto de sobreedad”. Abordaré también una serie de estrategias de evaluación a través de las cuales las docentes discuten algunas pautas nodales de los procesos de escolarización y ensayan resoluciones provisorias a las tensiones antes mencionadas. Además, analizaré las inscripciones de lo común en las diversas asunciones de la responsabilidad adulta por parte de las docentes en cuanto a sus pibes, y en el modo en que algunas posiciones plantean un compromiso colectivo (y en relación al conjunto total de alumnos) fundado en concepciones éticas respecto de lo que implica el desarrollo del trabajo de enseñar.

En la segunda sección del capítulo abordaré la configuración de vínculos pedagógicos desiguales como parte de la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Para ello analizaré el desarrollo de relaciones entre escuelas y familias que no están exentas de paradojas, aunque en ellas se destaca el supuesto de la “inconveniencia” del medio familiar de los alumnos. Abordaré el modo en que estos últimos son concebidos como “carentes” de afecto y de cuidado, y cómo ello resulta disparador de intervenciones pedagógicas como las analizadas en la primera sección, atravesadas por asunciones éticas pero también por la hibridación de elementos normalistas, discriminadores, militantes y paternalistas. Ellos configuran una compleja amalgama que organiza las posiciones docentes y una serie de situaciones de involucramiento por parte de las maestras que no se agota en componentes afectivos y vocacionales, sino que reconoce otras inscripciones que redefinen el compromiso personal y colectivo con el que asumen cotidianamente el trabajo de enseñar.

POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA: CONSTRUCCIONES EN TORNO DE LO COMÚN

Como he analizado en el capítulo 3, la noción de lo común ha sido una de las estructurantes del modo en que se pensó la escolarización en nuestro país y ha estado íntimamente ligada a la manera en que se procesó la cuestión de la igualdad y la desigualdad educativa. Desde el marco teórico en el que se sustenta esta tesis, lo común no tiene un contenido fijo e inmutable, sino que está compuesto de significaciones precarias y provisorias por las que se libran disputas. Éstas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar. En este sentido, lo universal como movimiento de constitución de una totalidad y la definición lo común constituyen dos asuntos inescindibles (Diker, 2008). Una discusión central en torno del despliegue de la educación escolar es qué porción de la cultura se define como fondo compartido para todos y cómo se juega, allí, la construcción de lo común y la cuestión de la pluralidad de identidades en articulación con los modos en que la transmisión cultural procura instituir formas de vida, lenguajes, códigos y ciudadanías (Birgin y Serra, 2012).

En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, “lo común” estuvo asociado al presunto carácter “universal” de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquélla y la idea de igualdad (Dussel, 2004; Southwell, 2006). La escuela era “igual para todos”¹⁶⁶ porque supuestamente trataba a todos de la misma manera y a ellas debían acceder todos por igual. Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008), situación que se consolidó cuando, descubriéndose que el mero acceso no resuelve la cuestión de la igualdad, se planteó la necesidad de que todos alcanzaran los mismos resultados de aprendizaje¹⁶⁷. La escuela supuso, así, una definición específica de “lo común” y una acción sobre él (Serra, 2011). Esa misma

¹⁶⁶ Como señala Diker (2008) a partir del análisis de la universalidad que realiza Badiou, se constituye para la educación escolar una tautología según la cual dado que lo que ella transmite es “lo común”, se dirige a todos, y porque se dirige a todos, eso que la escuela transmite es sinónimo de “lo común”.

¹⁶⁷ Esta noción de lo común como lo mismo y lo uniforme también trajo como consecuencia que todo intento diferenciador fuera asociado a la discriminación y, por ende, a la desigualdad educativa. Véanse los agudos señalamientos sobre esta cuestión en Dussel (1997), Dussel y Pineau (1995), Puiggrós (2003) y Terigi (2008).

definición implicó la fijación provisoria de un “afuera de lo común”, donde quedaban excluidos aquellos elementos y pautas culturales consideradas de menor valor, peligrosas o amenazantes, y que no entraban en el recorte cultural que la escuela transmitía y que era significado como común. La definición de este común supuso la producción de diferencias, jerarquías, negaciones y exclusiones (Diker, 2008), tanto de sujetos como de contenidos culturales.

Pese a ello, es importante insistir con que lo común no es “lo mismo” sino una construcción que intenta llenar una vacuidad de significados de maneras diversas. Como algunos analistas han enfatizado, el currículum “común” no ha sido tradicionalmente aquel que incluyó la totalidad de los saberes o expresiones de diversas fuentes de conocimiento sino el que compone el punto de vista de los sectores dominantes y excluye el de los menos favorecidos (Connell, 1997; Terigi, 2008). No es la intención de este capítulo abundar en estas discusiones –dado que aquí nos centraremos en el análisis del trabajo de campo y profundizar en ellas requeriría de otro marco de escritura académica, con otros objetivos-, pero sí resulta importante para esta tesis señalar que, metodológicamente, no es posible partir de un significado fijo de lo común para el análisis, como tampoco es viable hacerlo con la noción de igualdad o desigualdad educativa, para luego ver qué hacen los maestros con ello. Por el contrario, sostendré aquí que los docentes, en la construcción cotidiana de respuestas frente a situaciones que ellos identifican como del orden de la desigualdad desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de lo común en la educación escolar, la cual se enmarca de forma más amplia en discusiones respecto de las relaciones entre escuela y desigualdad social.

“Contra viento y marea”: sobre la enseñanza obstinada y los modos de pensar la inclusión y lo común

Las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa que fue posible registrar en el trabajo de campo comparten la asunción de que lo común tiene que ver con la posibilidad de acceder al conocimiento escolar, aquél legitimado en el currículum, y que esa construcción, en tanto posibilidad de inclusión, requiere de que se otorgue un lugar central a la enseñanza como tarea central del trabajo docente. Estos elementos se incorporan a lo que resulta posible hacer para enfrentar los rasgos de la

desigualdad educativa identificados por los docentes y que analicé en el capítulo anterior. Lo común es así “lo mismo” para todos, entendiendo por ello la enseñanza del conocimiento escolar al conjunto de los alumnos y alumnas. Como intentaré mostrar, esta asunción implica también la noción de que los estudiantes son “lo mismo” y la negación de las diferencias entre ellos y respecto de los saberes que portan, aunque no así en relación a sus trayectorias escolares.

Parafraseando a una docente, un aspecto en el que esta posición se evidencia es el sostenimiento “contra viento y marea” del trabajo de enseñanza de los contenidos curriculares en las escuelas que integraron el trabajo de campo. He denominado a esta posición con la categoría “enseñanza obstinada”, intentando dar cuenta de un modo específico de asumir esta tarea y el trabajo docente que encuentra similitudes con investigaciones previas relativas a la tarea de enseñar en contextos de pobreza (Redondo, 2004). Con recursos del PIIE, con materiales enviados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia o bien con elementos propios, las docentes procuran que la mayor cantidad de tiempo áulico sea destinada al aprendizaje del conocimiento escolar. La prioridad dada a este último integra los intentos de “reposición de lo escolar” que hemos analizado, pero también incluye la asunción de que resulta una herramienta fundamental en relación a la posibilidad de tornar más igualitarios los futuros de sus alumnos. Las tres escuelas comparten el haberse propuesto elevar los niveles de aprendizaje de los grados menores como parte de las iniciativas institucionales que desarrollan. Según las docentes, en ellos se produjeron avances significativos en la apropiación del conocimiento escolar que los aproxima al nivel, aún bajo en comparación, que tienen los grados mayores.

Las docentes perciben la implementación de las iniciativas institucionales permitió situar a la enseñanza en el centro de la escena y desplazar a la contención afectiva a un segundo plano. Esta última se carga de una valoración negativa y es situada en relación al pasado de “desborde” que quiere dejarse atrás y en oposición a la tarea de enseñar, aun cuando en las posiciones docentes convivan superponiéndose o complementándose. Varios docentes se esfuerzan por explicar que su trabajo no consiste en contener sino en enseñar, presentando estas actividades en términos excluyentes y dando cuenta de la configuración de dos series opuestas. Una de ellas articula la enseñanza “obstinada” de contenidos escolares con el presente, con la noción de dar “lo mismo” a “todos” (que son, también, “lo mismo”), con la idea de que “lo escolar” consiste en el desarrollo de

esa tarea de enseñanza, y con la premisa de que ella posibilitará futuros más igualitarios en los estudiantes. La otra serie, construida en torno de la “contención”, queda ligada al pasado, la asistencialidad, las situaciones de “violencia”, la afectividad y la idea de que la escuela se había convertido en un ámbito “no escolar”. Aunque presentadas como dicotómicas en las concepciones de los docentes, intentaré mostrar cómo ambas series se interrelacionan de manera compleja –y hasta a veces paradójica- para componer las posiciones docentes.

La “centralidad de la enseñanza” en la que insisten los documentos oficiales que he analizado en el capítulo 3 parece hacerse carne en algunos discursos docentes, con algunas inscripciones particulares. Esta prioridad otorgada a la enseñanza del conocimiento escolar permite a los maestros resignificar su trabajo en escuelas a las que asisten sectores que viven en condiciones de pobreza, discutiendo aquellas posturas que ven en la “contención afectiva” o la asistencia social un límite infranqueable para llevar adelante aquella tarea. Una expresión de ello es el modo en que, de forma recurrente en recreos y encuentros en los pasillos de las escuelas, los docentes intercambian respecto de lo positivo que es para ellos sentir que “están enseñando”, y desarrollan discusiones respecto de hasta qué tema llegar y de qué modo poder avanzar en la progresión de contenidos con determinado grupo. El trabajo por proyectos permite, también, tornar explícito el trabajo con los contenidos escolares a través de una abundante producción por parte de los estudiantes. Las muestras organizadas trimestralmente por las escuelas intentan plasmar los aprendizajes alcanzados por los alumnos y suelen ser ocasiones muy ponderadas por los docentes. En una muestra literaria organizada por la Escuela del Proyecto y titulada “Un día de fantasía” acontecía lo siguiente:

“...La muestra sorprende por la cantidad de material en exhibición. El patio interno está poblado de alumnos que caminan o corren, muchos de ellos acompañados por sus familias. En el centro, sobre pupitres puestos en círculo, se exhiben maquetas que representaban cuentos infantiles –Los Tres Chanchitos, Blancanieves, Caperucita Roja- que son acompañados de un cartel que señala que fueron realizados en el taller de plástica. Al mismo tiempo, algunas carteleras acompañan estas producciones, como una en la que había formas geométricas de un espejo –el de la historia de Blancanieves- que los

chicos trabajaron en la clase de matemática. Un aula entera fue convertida en bosque armando árboles de papel y calculando las proporciones entre las copas y los troncos, según relata orgullosa una docente a los padres de una alumna, que parecen escucharla con atención (...).

Las aulas están ambientadas de acuerdo a este proyecto, que fue trabajado por los seis grados de la escuela y aglutina las diversas asignaturas. Una de las aulas tiene un cartel en la entrada que la define como el “Museo de la Antigüedad”. Dentro de ella hay una maqueta del Partenón, otra del caballo de Troya, y carteleras con el relato de la historia de Troya, dibujos de guardas griegas e información sobre “la aparición del hombre”, comentando algunos aspectos sobre la evolución de la especie humana. Hay, además, una maqueta sobre Teseo y el Minotauro. En otra aula se hace repetidamente una representación teatral a cargo de los alumnos. Afuera de este salón me cruzo con una maestra que, luego de saludarme, me comenta con entusiasmo acerca de la cantidad de producciones que realizaron sus alumnos y cómo ellos se interesaron por la historia de Egipto y por la mitología griega, acercándose a preguntar dudas o trayendo información. Resalta que esto antes no ocurría y que, de no ser por el marco de trabajo que les dio el proyecto sobre literatura, ello no habría sucedido. Otra maestra, que escucha esta conversación, se suma relatando el trabajo de sus alumnos en el área de Prácticas del Lenguaje. Son docentes que se muestran muy orgullosas con lo que han hecho sus estudiantes” (registro en la muestra literaria, julio de 2011, Escuela del Proyecto)

Orgullo y entusiasmo se entranan con la enseñanza del conocimiento escolar a los estudiantes. Para las maestras, la desigualdad educativa es entendida en términos del bajo nivel de aprendizajes y lo mejor que podría acontecer a los estudiantes es la posibilidad de apropiarse del conocimiento legitimado en el diseño curricular. La institución de algo del orden de lo común está, así, íntimamente ligado al acceso a dicho conocimiento, el mismo para todos y todas. El orgullo de las maestras que reseña el registro reside, particularmente, en la posibilidad que la muestra literaria habría brindado a sus estudiantes para aproximarse a otros universos culturales, distintos de aquéllos más cercanos y conocidos para ellos. En este sentido, comparten la asunción de

que es tarea de la escuela acercarlos (de modo “común”) a esas otras formas culturales, y que su conocimiento será un modo de promover futuros más igualitarios en las trayectorias de sus alumnos. La siguiente situación, observada en una de las primeras recorridas institucionales, quizás permita ilustrar los vínculos que los colectivos docentes de las escuelas intentan construir con el conocimiento escolar y el horizonte de expectativas respecto de las relaciones que esperan que sus alumnos desarrollen en relación a él:

“Era un día algo diferente en la escuela, porque la inspectora de nivel se hallaba de visita. Eso dificultó realizar algunas observaciones previstas en las aulas, pero de todos modos fue posible sostener algunos intercambios con las docentes. La inspectora ingresó y permaneció algo más de media hora en el aula-taller de prácticas del lenguaje, donde los alumnos de sexto grado estaban trabajando la Leyenda del Dragón Galés a partir de un libro –escrito por un maestro- que la docente del área había traído a sus estudiantes. Al salir de allí, la inspectora se dirige a la dirección de la escuela, y luego de un breve intercambio con la directora se retira de la institución. Esta última sale de su oficina y me comenta que la inspectora le objetó el trabajo sobre la Leyenda del Dragón Galés por ser ‘lejana a la cultura de los chicos’, y enfatizó en que era importante trabajar lo próximo a ellos, como por ejemplo las leyendas guaraníes. Enojada, la directora dice que le respondió que para los chicos era tan lejana la Leyenda del Dragón Galés como las de los guaraníes, y que si se tienen que restringir a lo próximo, las maestras se la pasarían hablando de la cumbia. Y enfatiza ‘A mí el diseño curricular me pone que yo tengo que enriquecer su acervo cultural partiendo de lo que ellos se les atrae. Ahora, no es quedarse enseñando eso que les atrae y nada más. Y dar por descontado que a ellos les atrae la leyenda guaraní es un prejuicio. ¿No les enriquecí en este caso yo su acervo cultural con una leyenda de la Patagonia como la del dragón galés? Lo demás es prejuicio’.” (nota de campo y conversación informal con la directora, Escuela del Proyecto)

La escena en torno de la leyenda del Dragón Galés condensa la posición docente en torno de la enseñanza del conocimiento escolar como un elemento que integra aquello

del orden de “lo común” que es “lo mismo” y “para todos”. La discusión que la directora sostiene con la inspectora remite a uno de los debates más importantes en el campo pedagógico en el análisis de los vínculos entre escuela y desigualdad social: que la escuela amplíe el universo cultural de los niños aproximándolos a otras expresiones que jamás conocerían si no fuera por la escuela, o bien que las instituciones educativas partan de y trabajen sobre aquello conocido y próximo a la “realidad” de sus alumnos para fortalecerlo e introducir una disputa en la jerarquía cultural que suelen encabezar los conocimientos “escolares”. Si bien no es posible conocer si la intervención de la inspectora se ubica en estas coordenadas o contiene esas aspiraciones, sí supone una opción por la incorporación de contenidos próximos al universo cultural de los alumnos de la escuela –las leyendas de los guaraníes-, que los docentes descartan en pos de expresiones culturales más lejanas –la Leyenda del Dragón Galés-, a partir de la apropiación que realizan de las prescripciones del diseño curricular. De este modo, los docentes participan de las discusiones respecto de los vínculos entre escuela y desigualdad social desde el punto de vista del problema del conocimiento. En la apuesta a la enseñanza del saber legitimado en el currículum hay un modo en que las posiciones prefiguran cómo trabajar con dicha desigualdad y una valoración de las potencialidades de los universos culturales no conocidos por los estudiantes.

En la discusión en torno del Dragón Galés se despliegan concepciones docentes respecto de qué es posible hacer, desde la escuela, con las situaciones de desigualdad y sobre el papel del conocimiento escolar en el desarrollo de esas estrategias. En esas concepciones, parece primar la idea de que la igualdad equivale a ampliar los horizontes a cada uno de los alumnos, aunque sin discutir el status del conocimiento escolar ni considerar las diferencias que cada uno de ellos porta. No se incorpora a las escenas pedagógicas lo que cada estudiante puede traer. Si consideráramos la dimensión bidimensional de la justicia propuesta por Fraser (2000), podría decirse que en las posiciones docentes de las que estoy dando cuenta hay una opción por la redistribución, aunque un escaso reconocimiento de los sujetos alumnos. La serie en torno a la “enseñanza obstinada” que antes presenté incorpora como elemento el hecho de que la igualdad es equivalente de ofrecer algo del orden de los conocimientos que resultan lejanos a los alumnos, y que ello resulta democratizador. La articulación entre enseñanza (obstinada), conocimiento (escolar y lejano a los alumnos), igualdad equivalente a “dar lo mismo”, lo común (representado por la enseñanza de lo mismo), y

una concepción homogénea de los alumnos (que son “lo mismo”) y no poseen diferencias, parece organizar las posiciones docentes de las que estoy dando cuenta.

En efecto, las iniciativas institucionales registradas comparten la configuración de una relación con la cultura que evita la incorporación de prácticas que son más cercanas al horizonte cultural de los estudiantes. Las docentes no suelen optar por trabajar los contenidos desde lo que los niños conocen, sino que procuran ofrecerles la posibilidad de entrar en contacto con herramientas y producciones propias de universos culturales que habitualmente les son vedados. Pese a ello, las docentes suelen poner en juego códigos comunes y conocidos para los estudiantes que hacen posible la comunicación a modo de estrategia de trabajo. La apuesta a que aprendan supone la apertura a posibles emergentes en el aula para, a partir de ellos, abordar los contenidos que estaban previstos:

“Se trabaja mucho a partir de lo que ellos tienen mucho interés (sic) y vos tenés que ser muy abierto de cabeza para saber qué es lo que a ellos les interesa y meter todo adentro del contenido que tenés que dar. Si ellos dicen ‘Señorita, vamos a hacer mate`... y sí, ¡hagamos mate! Entonces veo a ver qué puedo meter en matemática para hacer mate, de lo que tengo que dar en clase. Hay que estar muy despierto y muy abierto. Te hablo de matemática porque es lo que yo doy, pero seguramente en Lengua y en Ciencias pasará exactamente igual”
(entrevista a un docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

A diferencia de lo relevado por otras investigaciones sobre el trabajo docente en condiciones de pobreza (Achilli, 2010), la predisposición y atención que los maestros tienen hacia las temáticas que interesan o proponen los alumnos no interrumpen el proceso de la clase ni tampoco la dejan inconclusa, sino que son incorporadas en función de los contenidos que vienen siendo trabajados. Sin embargo, y como señala la autora citada, la cotidianeidad escolar de las escuelas que formaron parte del trabajo de campo está imbuida de la idea de que el niño es poseedor de saberes “extraescolares”, los cuales son apropiados forma previa o simultánea a los aprendizajes en el contexto escolar, cuya incorporación en los procesos pedagógicos puede resultar supuestamente positiva para lograr el aprendizaje de los contenidos curriculares. En estas asunciones interviene, también, la internalización de algunas tendencias pedagógicas en boga y

ciertas lecturas del constructivismo desplegadas en los documentos oficiales y en diversos trabajos académicos.

Pese a la apertura a estos emergentes, los colectivos docentes de las tres escuelas comparten la posición de no mimetizar la propuesta de enseñanza con lo que se entiende que es propio del horizonte cultural de los niños (Diker, 2007), ni tampoco promueven acciones a las que subyace el supuesto de que la oferta cultural para niños de sectores sociales en condiciones de pobreza debe ser atractiva con independencia de su contenido. Los saberes de los alumnos no son vinculados, problematizados o sistematizados con otros conocimientos “escolares”, trabajados por los maestros. En las escuelas se utilizan recursos atractivos, visuales y musicales en el desarrollo de los proyectos y para la preparación de las muestras, pero también otros que suponen otros registros y lenguajes, con la intención de que los niños puedan apreciar y producir elementos culturales que ponen en juego estos otros recursos. La intención de ampliar el campo cognoscitivo de los alumnos estructura las propuestas pedagógicas en el contexto de los proyectos institucionales. Siguiendo a Diker (2007), no parece haber un prejuicio según el cual a los niños de sectores populares habría que “entretenerlos” todo el tiempo con recursos visuales y musicales cercanos a sus pautas culturales. Por el contrario, se incorporan una serie de técnicas vinculadas con el arte que forman parte de los contenidos de enseñanza:

“Si vos pretendés una formación académica o tradicional –yo te doy el libro y vos estudiás el manual- estos chicos fracasan todos. Vos tenés que buscar la estrategia y la manera para que el chico aprenda, haga y se sienta que es capaz. Porque si no fracasás vos, fracaso yo como docente, fracasa la escuela, cerremos y nos vamos cada uno a sus casas. El hecho de que los chicos vean colgados sus cuadros y que los padres se quedaran... las caras de esos chicos. Lo que ellos no se dan cuenta por ahí es que para llegar a ese cuadro trabajaron un montón de contenidos de matemática, y de plástica, y de inglés, y de lengua –porque hicieron la biografía de Petorutti, investigaron la técnica, o sea cuántos contenidos se trabajaron para ese producto. Impensado. Los folletos de la muestra los hicieron en inglés. Y como eso, muchas cosas”
(entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

En la serie en torno de la “enseñanza obstinada” de la que aquí estoy dando cuenta, la posición docente se corre de una intervención reducida a la asistencia material (la provisión de alimentos, cuidados de la salud, y todo aquello que defina la “contención” en sentido estricto), y se dirige a poner a disposición herramientas simbólicas y expresivas que abren la posibilidad de que los niños y niñas puedan producir y aportar al trabajo en el aula. Los espacios expresivos que habilitan las iniciativas institucionales posibilitan que los niños puedan comunicar sus modos de sentir y pensar en relación con las temáticas trabajadas en las diversas áreas. Sin embargo, ello no implica la renuncia, por parte de las docentes, a toda forma de intervención vinculada con las producciones de los alumnos. Por el contrario, las maestras intervienen recurrentemente para corregir la ortografía o realizar sugerencias respecto de las formas de expresión escrita o plástica:

“En la clase de ciencias de segundo ciclo, la maestra interroga a los alumnos sobre la permeabilidad y la impermeabilidad y le pregunta a un alumno en qué caso no pasa el agua. Un alumno le responde. La maestra pide que copien pronto del pizarrón y que hagan el ejercicio que escribió allí. Un alumno dice: “Lo hago así nomás” y la maestra responde ¿Así nomás dijiste?. El alumno le contesta que ‘es re difícil’, y la maestra le dice que es importante hacerlo para una muestra. A otro alumno le pide que le lleve el cuaderno y le corrige errores de ortografía. Dirigiéndose al resto de la clase, les pide que cuiden la escritura: “chicos es muy importante que prestemos atención a cómo escribimos y que escribamos bien”. Pide a una alumna que le lleve el cuaderno y se sienta a su lado para ver juntas la realización del ejercicio. Al terminar, se levanta y pasa por los bancos señalando aspectos a corregir en la escritura” (registro de observación de clase de ciencias de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Como puede observarse, enseñar se torna equivalente de transmitir el conocimiento escolar, aquél validado socialmente y legitimado en el diseño curricular, y también de acompañar a los alumnos en la organización de dicho conocimiento, en particular a través de las instancias de producción y de realización de muestras que antes he analizado. Parece asumirse que la posibilidad de modificar la relación con el saber podría impactar en la percepción de los alumnos sobre sí mismos y sobre sus

posibilidades de futuro, habilitándose otros horizontes posibles. Esta relación con el saber no se reduce al dominio de un saber específico, sino que abarca también el modo en que un sujeto se posiciona frente a él y sus posibilidades de aprender y de hacer. Junto con ello, el proyecto institucional aspira a la construcción de unas formas de relación con el saber que permitan las posibilidades de aproximación a otros saberes fuera de ella. En este sentido, desarrollan una “enseñanza obstinada” de los contenidos escolares, lo cual supone que ella debe constituir el eje del trabajo pedagógico que desarrollan las docentes:

“La realidad, es que, por ejemplo, vos agarrás un cuarto grado, un quinto grado de acá y vas a ver que el nivel de contenidos es todavía bastante menor a lo que debería ser. Pero vos tenés un primer grado hoy donde una mamá dijo en la reunión de integración con el jardín que sus amigos, matrimonios amigos, uno de ellos lleva la nena a un colegio privado de Gonnet muy caro, ‘Yo no resistí de pedirle el cuaderno de la nena de mi amiga y comparar’; dice ‘impresionante la diferencia, la nena de mi amiga estaban dando (sic) del 1 al 10 y todo era del 1 al 10, toda la ejercitación de matemática era del 1 al 10. Mi hija te habla de dígitos, te habla de millones, sabe que un número que tiene 6 dígitos es más grande, necesariamente más grande que uno que tiene cuatro. Sabe que los puntos dividen de a 3, sabe que su número de documento es más de 8 dígitos, o sea, que tiene 8 dígitos por lo menos. Suma y resta y sabe que la centena va debajo de la centena, sin hablar de centenas. Y mi hija maneja fracciones y decimales, jugando. Ella sabe, que si están jugando a comprar y a vender, va a manejar centavos y esos son decimales.’ Eso en el área de matemáticas. En el área de Lengua, la nena de mi amiga iba por la F, entonces todo lo que estaban aprendiendo era con F y era estructurado, limitado a la letra F. Dice, ‘Yo a mi hija en Marzo le leía yo los cuentos, hoy mi hija me lee los cuentos a mí’. Eso te da un panorama del cambio producido. Vos tenés chicos que hoy en sexto grado te deletrean para leer, tenés un primero y segundo en los que casi no hay chicos que no estén alfabetizados. Ahí se nota la incidencia del proyecto” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

¿Qué produce en esta maestra este conjunto de disposiciones orientadas a ponderar y estimular la enseñanza del conocimiento escolar, validado y legitimado socialmente, como una tarea central del trabajo docente? ¿Qué premisas implícitas o relativamente explícitas se entrecruzan e hilvanan en forma de trama para sostener que la promoción del acceso al conocimiento escolar se vincula con algo del orden de lo justo, lo igualitario o de lo democrático? Como he analizado en el capítulo 3, la historia del trabajo docente, y en particular el modo en que el discurso normalista posicionó en un lugar central lo que una escuela tiene para ofrecer como sinónimo de una búsqueda de mayor igualdad, juega un papel central en dicha construcción. Sin embargo, ella es también tributaria del modo en que, en los últimos años, parece haberse resituado la enseñanza como tarea fundamental de la escuela, en oposición a la desconsideración que de ella hicieron los discursos pedagógicos hegemónicos durante el período de la última dictadura y la década del '90, que establecieron una idea de escolarización “a demanda” (Pineau, 2007a). Dicho de otro modo, la valoración de la distribución del conocimiento escolar que estamos analizando encuentra su condición de posibilidad en la historia del trabajo docente en nuestro país –aun cuando en sus orígenes éste haya tenido un cariz moralizante (Alliaud, 1992; Birgin, 1999; Davini, 1995)- , y en la actual producción y circulación de discursos respecto de la construcción de una posición docente frente a situaciones del orden de la desigualdad. En este sentido, la valoración del conocimiento escolar supone la presencia de una determinada jerarquía cultural –es válido transmitir los contenidos “escolares”, en detrimento de otros que permanecen en un lugar de no visibilidad- como así también la asunción de que la enseñanza del mismo habilita horizontes de posibilidad distintos para los alumnos y alumnas, considerando lo que ellos tienen para aportar a la relación con dicho conocimiento.

Esta tensión habilita una variedad de posiciones, que se extienden en un arco que va desde el sostenimiento cerrado de la enseñanza del conocimiento escolar, sin apertura a lo que los alumnos tengan para traer a la clase, hasta aquellas que intentan atender a esto último, pero sin renunciar al trabajo de enseñar los contenidos previstos en el curriculum. En este sentido, las iniciativas parecen dar cuenta de una suerte de “límite escolanovista”, según el cual el énfasis en la producción de los alumnos y la centralidad en lo que ellos tienen para aportar –dos principios específicamente escolanovistas- no afectarían la prioridad otorgada a la enseñanza del conocimiento escolar. Dichos principios terminan, así, subordinándose a esa lógica, como ha sucedido con las

posiciones escolanovistas hegemónicas a lo largo de la historia educativa de nuestro país desde la década del '20 del siglo XX.

Asimismo, las iniciativas registradas por el trabajo de campo parecen apuntar a tornar posible que los niños se vuelvan sujetos alumnos y habiten la escuela como tales. La noción de igualdad que subyace a ellas no implica la posibilidad de educarse desde y en sus propias diferencias, sino fundamentalmente la distribución de las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, la cultura escolar. En este sentido, un matiz que poseen estas innovaciones que buscan democratizar el acceso al conocimiento es que la redistribución que operan supone que hay quienes podrían ocupar una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales, los relativos al conocimiento escolar que la escuela busca distribuir. Ello afecta a que todos los estudiantes puedan ser considerados como iguales, con derecho a preservar su identidad y sus tradiciones culturales, como así también su propia voz. Los docentes entrevistados comparten el hecho de ubicarse en la posición de educadores que saben y pueden transmitir un conocimiento a aquellos ubicados en una posición culturalmente menos valiosa y de ignorancia. La igualdad es, así, un horizonte inalcanzable al cual trasladarse permanentemente desde esa situación de inferioridad, en lugar de ser un punto de partida y una asunción que alcance a todos los sujetos que aprenden.

Estas posiciones conjugan aspectos pastorales y normalistas aunados en torno de la idea de transmitir una cultura “superior”, “más alta”, que la que poseen sus alumnos, como así también una consideración ético-política respecto del derecho de los alumnos a que otros saberes les sean acercados y puestos a disposición. En este sentido, la posición docente sobre la “enseñanza obstinada” alberga sentidos y principios contrapuestos que habitan los discursos pedagógicos de los sujetos maestros y maestras. Ella supone un “enseñar pese a todo”, sobreponiéndose a los problemas y dificultades cotidianas, pero también un “enseñar pese a todos” en términos de hacerlo a pesar de las diferencias culturales de los estudiantes, silenciadas en la obstinación por transmitir el conocimiento escolar. Esta negación parece constituir, en el caso de las docentes, una condición de posibilidad para que la enseñanza –del modo específico en que ellas la piensan- tenga lugar. La asociación entre lo común y lo mismo sostiene, así, la equivalencia entre trabajo docente y enseñanza de contenidos escolares.

Lo común y el trabajo con los estudiantes: sobre homogeneidades no problematizadas

Otra noción de lo común que atraviesa a las posiciones docentes es la posibilidad de que todos los estudiantes se integren al trabajo “común”, que se propone como compartido en el aula. Las propuestas ensayadas por las escuelas que integraron el trabajo de campo ponen el énfasis en la atención a la diversidad y la individualidad, si bien no alteran el modelo organizacional del aula graduada. Aun así, las innovaciones, proyectos e iniciativas desarrolladas se orientan a habilitar la posibilidad de que todos y todas puedan aprender los contenidos prescriptos por el diseño curricular, con una serie de matices. Esta intención se plasma en el desarrollo del trabajo con el grupo total en las aulas, la habilitación de diversos modos de resolución de tareas y el desarrollo de estrategias para hacer que los alumnos sean partícipes de aquello que es del orden de “lo común” y para todos.

En relación al sostenimiento del trabajo con el grupo total dentro de las aulas, las docentes no constituyen subgrupos sino que desarrollan su tarea con el conjunto de los estudiantes. Se promueve una individualización del trabajo pedagógico con los alumnos que se expresa en tareas colectivas apropiadas de modo distinto por parte de ellos, de acuerdo a su nivel de aprendizaje. Ello acarrea tensiones respecto de las diferencias en éste, que se exagera aún más cuando, como en el caso de la Escuela del Proyecto o la Escuela del Asentamiento, hay un objetivo explícito de elevarlo sustantivamente. En este marco, las docentes afirman que la suba en el nivel de los aprendizajes de cada uno de los grupos ha jugado a favor en los modos en que se han producido nuevas incorporaciones. Un mayor nivel de exigencia, señalan, ha traccionado y estimulado que quienes se integren a los grupos también lo hagan a un modo de trabajo que se ha venido instalando. Al estar instalada la lógica escolar de trabajo y la valoración por los aportes de cada uno, quienes llegan al grupo se acoplan a esta modalidad de realizar las tareas. Las maestras enfatizan que la implementación de un proyecto o una iniciativa institucional, en términos de algo innovador, las incentivó a intentar buscar nuevas vías de trabajo con sus alumnos. Las expectativas no solamente cambiaron a nivel de las docentes sino también de los padres y madres. Varios de ellos se han venido acercando

a la escuela para expresar su satisfacción. Otros se han acercado para cambiar a su hijo o hija desde otra institución.

En las tres escuelas, el trabajo con el grupo total no impide que se habiliten diversos modos de resolución de tareas. En las observaciones de clases ha sido habitual ver que algunos alumnos realizan ciertas actividades de un modo diferente al previsto por la consigna y ello, en la mayoría de los casos, es ponderado por los docentes con frases tales como “lo hizo distinto pero está súper bien también”, “no es tal cual lo que pedía la consigna pero está muy bien igual”, o “miren chicos, acá hay otra manera válida de resolver la consigna”. Al mismo tiempo algunos docentes generan una actividad específica alternativa a la planteada para que algunos alumnos puedan incluirse y desarrollar su trabajo escolar. Estas iniciativas plantean un modo de resolver las llamadas “dificultades de aprendizaje”, con la intención principal de que los alumnos “no se sientan frustrados”. En algunos casos, esta posición también incluye la lectura en voz alta de las consignas o los problemas matemáticos para los grupos en los que hay alumnos que aun no saben leer, o llevándolos en fotocopias y proponiéndoles su resolución colectiva, como modo de encontrar una resolución a esa dificultad.

Por otra parte, los docentes también desarrollan una serie de estrategias que ellos conciben como destinadas a “cubrir” o “llenar” aquello que los alumnos no tienen, con la intención de que éstos sean partícipes de ese lugar de “lo común” constituido por aquellos saberes que todos deberían adquirir y tener. La apuesta a que los estudiantes aprendan incluye también modificaciones en la lógica de trabajo por proyectos de las tres instituciones, en la que se introducen algunas interrupciones para abordar contenidos específicos que algunos grupos no tienen. Al igual que sucedía con los tiempos y espacios escolares, el tipo de trabajo en el aula –por proyectos o a través de una clase más tradicional- aparece subordinado a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se trata de “hacer todo lo que se pueda” cuando los alumnos “tienen baches”, y ello incluye situaciones de enseñanza más directivas. En un intercambio en una jornada institucional, dos docentes conversaban sobre lo siguiente:

D1: “Es eso que dice ella... tenés que enseñarles mecánicamente porque lo necesitan y tienen que saber el mecanismo de la división. No me voy a explicar

como en el primer ciclo a dársela desde otro lado. Porque no te alcanza el tiempo, porque tenés que acercar todo lo más que se pueda.

D2: Eso es lo que te permite el taller. Yo no lo voy a trabajar como taller, tengo que dar una clase magistral de división. Yo les voy a enseñar a dividir, pero también les voy a elaborar en el taller todo lo que incluye esa división. Pero yo en esto no me puedo detener porque necesito que sepan todo lo otro, porque están en cuarto. Se pierde esa parte de taller que es la que adquiere el chico de tercero, el de aprender jugando, el de aprender repartiendo, el de aprender utilizando las palabras, el de aprender el lenguaje matemático correspondiente. No queda otra que agarrar eso que no vieron el año pasado y darlo como clase magistral, que lo aprendan, y seguir para adelante con lo otro en el taller” (intercambio entre docentes en una jornada institucional, Escuela del Proyecto)

“Nosotras tratamos de que el nivel sea cada vez un poco más alto, que no sea como era antes que se nivelaba para abajo. Tratamos que nivele para arriba. O sea, yo les voy a enseñar a dividir, y pero no para que se queden con la división sino para que sepan hacer cosas nuevas y más complicadas. Antes vos nivelabas para abajo... que sepa dividir y ahí nos quedábamos. O a veces ni siquiera eso, una se quería matar, cómo no van a saber dividir en sexto grado? Y no, no sabían dividir. Hoy saben dividir y van a saber los decimales, fracciones y todo lo demás” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

El corrimiento respecto de las estrategias didácticas que vienen utilizando persigue el objetivo de “enseñar todo lo que se pueda” y “elevar el nivel”, propósitos que trascienden lo estrictamente metodológico y se ubican en las coordenadas de discusiones pedagógicas relativamente recientes. Las pedagogías hegemónicas durante la última dictadura y la década del '90 en la provincia se caracterizaron por desarrollar una *pedagogía de la espera* (Pineau, 2006a) que sostuvo la necesidad de retacear el trabajo de transmisión cultural y adaptarlo a los procesos madurativos –entendidos como individuales- de los estudiantes. La enseñanza, en este marco, debía correrse de

un lugar central y ubicarse en el plano de la “guía” de los alumnos, cuyos aprendizajes cabría solamente esperar a medida que se produjeran avances en la maduración. Propuestas como las que aquí estoy analizando, que otorgan un lugar central a la enseñanza y la desarrollan sorteando obstáculos e imaginando estrategias pedagógicas para hacerlo, discuten y revisan aquellas pedagogías recientes. En estos debates intervienen también los sentidos que son puestos a circular por las políticas oficiales actuales y que abogan por el sostenimiento de la “centralidad de la enseñanza” en las escuelas. Las iniciativas que desarrollan los docentes dan cuenta de las apropiaciones de estos sentidos.

Por otra parte, las posiciones docentes también incluyen presencias y ausencias de tematizaciones respecto de lo que los alumnos tienen en común. En las consideraciones respecto de las tensiones entre lo particular y lo común, la cuestión de la homogeneidad o heterogeneidad de los estudiantes no es problematizada por las docentes de la Escuela del Proyecto. Sí es incluida en el relato respecto de cómo la escuela se convirtió en lo que es, al enfatizar que en los últimos años la matrícula se hizo cada vez menos diversa y más parecida entre sí en términos de perfil socioeconómico, siguiendo los parámetros de lo que algunos analistas han denominado fragmentación educativa (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). El hecho de que los alumnos se parezcan entre sí en términos de su procedencia social no constituye, desde las posiciones que construyen las docentes de la escuela, un problema del orden de la desigualdad educativa y por el que cabría hacer algo para modificarlo, sino una realidad con la cual trabajar diariamente.

A la invisibilización de la ausencia de heterogeneidad en procedencias sociales de los alumnos debe agregarse otra operación: la asunción de que los alumnos “son iguales entre sí” y que no poseen diferencias. Esta idea, que supone una concepción de que los estudiantes son “lo mismo” estaba ya presente en el modo en que se planteaba la enseñanza de los contenidos escolares al grupo de estudiantes. Aquí adopta otra inscripción, relativa a la supuesta homogeneidad de los alumnos al ser comparados entre sí. Ella se incorpora a la serie trazada en torno de la enseñanza obstinada: el trabajo docente equivale a enseñar (los contenidos escolares), y enseñar queda asociado a la reducción de la alteridad a lo mismo, como operación anterior a la enseñanza y como una aparente condición para que ella tenga lugar. Reducir lo Otro a “lo mismo” para poder enseñarle.

Esta atribución de homogeneidad era aún mayor en la situación previa a la implementación de las innovaciones institucionales, en la que los alumnos eran concebidos como iguales en términos de los problemas que los atravesaban, el bajo nivel de los aprendizajes y las expectativas de sus padres:

“Nosotros teníamos una realidad también que era que todos los chicos eran iguales, todos los chicos tenían problemas. Tenían 8 en un curso y de esos 8 no podías decir que hubiera 2 que no tuvieran problemas. Y el que no tenía problemas se asimilaba a la problemática conflictiva, entonces eran todos. Lo que hemos logrado con el proyecto es que por ejemplo ¿Qué pasaba con los nenes que venían del jardín? Los que los papás veían que tenían o los papás que tenían más expectativas los mandaban a otra escuela. O sea, nosotros nos quedaba los que no iban a ir a otra escuela porque o no podían o porque los papas no tenían ninguna expectativa que fueran a un lugar mejor. Nos quedaba el descarte. A eso sumale los chicos que fracasaban en otras escuelas, ¿A dónde venían? Acá, porque había poca matrícula y no podíamos decirles que no. Entonces, en vez de ser grupos heterogéneos, eran grupos homogéneos. Cuando vos tenés en un grupo 5 con problemas, no se, 4 excelentes alumnos, 8 del término medio y un integrado, ahí tenés un grupo heterogéneo. Nosotros teníamos 8 y de esos 8 todos con la misma problemática en cuanto a aprendizajes anteriores. Entonces era que siempre la misma situación te tiraba para abajo” (entrevista a un docente, Escuela del Programa)

“Son todos iguales porque todos tienen los mismos problemas”. Las docentes perciben la homogeneidad entre sus alumnos como un problema específico que se diferencia de aquél que es del orden de la desigualdad, en el sentido de que implica que “todos tienen problemas” o que “el nivel es bajo en todos”, pero no en términos de que en la escuela no están confluyendo alumnos de procedencias heterogéneas. La mirada crítica acerca del bajo nivel promovió el sostenimiento de que había que elevarlo en el equipo docente, aunque la invisibilización del problema de la homogeneidad como un problema del orden de la fragmentación y de la desigualdad se tradujo en la ausencia de iniciativas para revertirlo.

Se trata de pibes diferentes que las docentes ven como iguales. Y, desde ese marco, suelen interpelarlos de la misma manera. Para las maestras, sus estudiantes tienen características compartidas en términos generales y, pese a sus diferencias, prevalece lo común en términos de los rasgos socioculturales y económicos de las realidades familiares y sociales más amplias que viven cotidianamente. No suelen entender lo diverso como aquello que es propio de sus grupos de alumnos en general, sino que atribuyen a ser del orden de la diversidad solo a sus alumnos integrados. Para ellos no suele prepararse un trabajo especial, de manera tal de evitar entablar una diferencia en la tarea, sino que se procura que algo de lo común, en términos de lo compartido, enlace las experiencias escolares de todos. La posición predominante que asumen las docentes se sustenta en intentar que, al interior del colectivo del aula, quien se integre no sea considerado “el diferente”, sino uno más, igual a todos. En relación a este tema, una docente señalaba:

*“También el planteo era ese, de ver de qué manera se trabaja con esos chicos realmente y de qué manera podemos hacer, **de qué manera podemos tener el trabajo que no los diferencie dentro del grupo.** Y también surgieron cosas importantes en ese análisis. Porque a veces, fijate qué diferente, creo que fue el año pasado cuando hicimos la reunión que se planteó ‘yo no sé qué hacer con esos pibes’, en general el maestro común cuando tiene chicos con dificultades notables con respecto al aprendizaje, lo que dice es ‘yo no estoy preparada para esto’ y cuando vos empezás a dar, a mirar la cosa desde otro lado, aparecen estas cosas, ¿no? que el mismo maestro es que propone alternativas para que ese chico no quede descolgado del grupo” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Programa; las negritas me pertenecen)*

En este intento por evitar “descuelgues” del grupo aparece nuevamente la tensión entre la integración de los alumnos en tanto iguales como punto de partida y la reducción de su alteridad para que se incorporen al grupo amplio. Ambos componentes conviven –no exentos de contradicciones- en la posición docente que se construye y en la serie que se configura en torno de la “enseñanza obstinada”. Los destinatarios de ella son alumnos diferentes que no son vistos como tales, y parecidos en términos de procedencia social, sin que ello sea problematizado.

En este marco, para instituciones con problemas matriculares como la Escuela del Proyecto, el “salir a buscar chicos” no tiene que ver con tornar la población más heterogénea, sino con resolver esas dificultades, que traen consigo la amenaza del cierre de grados. La mayoría de los docentes se imagina trabajando con más alumnos de las mismas características socioeconómicas. Sólo en un caso, una docente señaló que la escuela necesita trabajar con lo diferente, porque los estudiantes son todos parecidos, y que si entraran alumnos distintos ello enriquecería el trabajo cotidiano. Para el resto, la tarea con los alumnos está atravesada por la homogeneidad de los grupos en términos socioeconómicos y las variaciones en relación a los niveles de aprendizajes.

Cuando es visibilizada, la heterogeneidad se asocia a la “complejidad” de la tarea docente y a los estudiantes en relación con el conocimiento escolar. Para algunas docentes es problemática la diversidad de los alumnos en cuanto a trayectorias educativas y contenidos aprendidos, que obliga a una atención casi personalizada que complejiza el trabajo cotidiano en la institución. Coinciden en señalar que sus estudiantes necesitan que estén casi todo el tiempo siguiéndolos en su desempeño, y – aunque esta cuestión parezca propia de la tarea docente- viven esto como una situación particular y distinta a la de otras escuelas. Enfatizan que sus alumnos tienen características que hacen que les den mucho más trabajo. En la Escuela del Proyecto, el trabajo docente centrado en la atención particular de cada alumno constituía, antes de la implementación de la propuesta, un aspecto problemático para los maestros, al no haber instancias de trabajo y aprendizaje colectivos:

“...adaptación de sostén de situaciones de aprendizaje, una adaptación insatisfactoria totalmente. Atención a la individualidad, era todo atención a la individualidad, no había desarrollo grupal, nada de trabajo en común, yo creo que en ningún aula. Y capacidad de adecuación a los contenidos en relación a cada alumno ¿se entiende? Era un trabajo desgastante, agotador para no llegar a ningún lado. O sea, vos vivías adaptando a cada contenido a cada chico que tenías y tenías 8. Entonces, era una cosa que no terminabas nunca” (un docente en una jornada institucional, Escuela del Proyecto)

El intento de restitución de algo del orden lo común no suponía exclusivamente una preocupación por la experiencia escolar colectiva, sino que también se fundaba en una percepción de que el trabajo docente se había tornado desgastante e insatisfactorio por haber adoptado esta modalidad individualizante. La puesta en marcha de los proyectos institucionales habría colaborado para atenuar o revertir esta situación. Las tematizaciones y problematizaciones de orden pedagógico se entrecruzaban con preocupaciones relativas a la situación laboral de las docentes en la escuela. En el contexto del proyecto institucional, la modalidad de trabajo en taller encuentra su justificación en la posibilidad de resolver esta cuestión, relativa al trabajo personalizado con cada alumno, que se torna también individualizado. Las actividades organizadas en torno a proyectos constituyen un intento por restituir algo del orden de lo común en el trabajo del aula, al tiempo que habilita la introducción de los aportes que hacen los alumnos en el salón de clases a dicho trabajo.

El desarrollo de las iniciativas implementadas por los colectivos docentes se da en esta tensión, siempre por resolverse, entre sostener un ideal igualitario para los alumnos que instale algo del orden de lo común y la preocupación por considerar las situaciones de los estudiantes relativas a las trayectorias escolares. En esa trama, y como intentaré mostrar a continuación, los maestros desarrollan construcciones en torno de lo común que desmienten que la atención a las particularidades de los alumnos y sus problemáticas implique una renuncia a la enseñanza. En el “enseñar pese a todo” se expresa una apuesta –para algunos, irrenunciable- a la enseñanza del conocimiento escolar entendiendo que ella es el modo adecuado de democratizar y tornar más igualitarios los futuros de sus alumnos y de aportar a la construcción de una sociedad más justa. Sin embargo, esa justicia aparece asociada más a la redistribución que al reconocimiento. En el sostenimiento de la homogeneidad de los Otros, de que ellos no poseen diferencias y que hay que tratarlos de modo “común” –como equivalente a lo igualitario- quizás resida el aspecto más persistente de la forma escolar, aun cuando se desarrollen innovaciones institucionales que intenten alterar algunos de sus componentes.

De sobreedades temporarias y disputadas: lo común y la configuración de temporalidades diversas

Otra dimensión de la construcción de lo común que realizan las docentes reside en el modo en que piensan su trabajo con los alumnos e imaginan estrategias y alternativas para desarrollar la tarea de enseñanza, sin romper la lógica de trabajo en grupo amplio. Ello implica la configuración de otras temporalidades para las trayectorias educativas de los alumnos con sobreedad, que encuentran diferentes resoluciones en las escuelas que integraron el trabajo de campo. El trabajo con esta situación, un indicador que es consecuencia de la existencia de la gradualidad, atravesó un cambio cuando ésta se redefinió desde la Dirección General de Escuelas, pasando de dos a un año más de la edad teórica para estar en un grado. Ello provocó que aumentara exponencialmente el número de alumnos con sobreedad en las tres escuelas que integraron el trabajo de campo, alcanzando en ellas algo más del 10% de la población total de estudiantes, y que los docentes fueran en búsqueda de nuevas estrategias.

La gradualidad establece coordenadas para la sobreedad, pero no fija límites infranqueables para las docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo. Ellas construyen modificaciones de algunas pautas espacio-temporales de los procesos de escolarización frente a dificultades en la enseñanza (los mal llamados “problemas de aprendizaje”). La propuesta de la Escuela del Proyecto habilita la posibilidad de que un alumno esté con sus compañeros de grado/edad en determinadas aulas-taller y cambie de grupo para el caso de aquella área en la que encuentre dificultades. Por eso, un estudiante puede estar con un grupo en prácticas del lenguaje o ciencias, y luego cambiar a otro grupo, menor en edad, para trabajar ciertos contenidos de matemática. Así, las coordenadas temporales de trabajo en la Escuela del Proyecto no determinan el éxito o el fracaso en el aprendizaje. Por el contrario, se vuelve posible imaginar diferentes tiempos para los alumnos, habilitando que ellos se trasladen a otro grado menor si necesitan reforzar o revisar ciertos contenidos escolares. Esta movilidad entre grados es vivida con naturalidad por docentes y estudiantes, y el clima al interior del aula no se ve modificado cuando ella acontece.

Para dar cuenta de estas situaciones he construido la categoría de “*sobreedad temporaria*”¹⁶⁸, con el objetivo de dar cuenta de estas instancias provisorias e inducidas en las que se habilita a algunos alumnos a compartir determinadas clases con compañeros que son menores en edad. Ellas implican un modo de transitar los tiempos y espacios escolares distintos a los previstos tradicionalmente y con una atención puesta en darle un lugar central a la enseñanza de contenidos escolares legitimados en el diseño curricular. Refiriéndose a cómo se viven estos cambios, la directora señalaba:

“No, no llama para nada la atención porque trabajan por ciclo y muchas veces se dan clases compartidas. Dos o tres maestras juntas, dos o tres grupos para dar una clase en conjunto, ellos ya están habituados, a que comparten experiencias con 1ro, 2do y 3ro. Entonces no les llama la atención que en algunos momentos la maestra de ciencias y de lengua lleven a los dos grupos juntos y trabajen de determinada manera y que para algunas circunstancias la maestra llame a menganito y fulanito para reforzar la tarea que quedó incompleta. O sea, ya no les extraña a ellos eso. Por ahí les extraña a las mamás. Entonces a las mamás les tenés que explicar que es una tarea de apoyo porque el nene está flojo en esto” (entrevista a la directora, Escuela del Proyecto)

Estas estrategias diseñadas por las docentes suponen una alternativa al procesamiento tradicional que hacen las instituciones de los casos en que los estudiantes no alcanzan los aprendizajes o los niveles de asistencia mínimos:

“Este chico el año pasado vino el 50% de las veces. O sea, no alcanzaba a ser calificado. Entonces en Diciembre hay un período de compensación de una semana y en febrero, dos semanas. Ese periodo de compensación a vos te tiene que permitir que el chico recupere contenidos que no fueron aprendidos durante el año. En una semana o en dos semanas en febrero, vos no tenés tiempo y el chico tiene una inasistencia del 50%, no le podes dar el 50% del contenido, es obvio. ¿Entonces qué pasa? Tomas lo mínimo. Y el chico lo sabe, el chico lee,

¹⁶⁸ La categoría de “sobreedad temporaria” no implica que otros modos de sobreedad no sean, también, temporarios, sino que intenta poner el énfasis en lo provisorio e inducido de la situación de sobreedad, en el marco de la propuesta de la Escuela del Proyecto.

escribe, suma, resta. Y si vos le tomas una evaluación, esos contenidos mínimo los aprueba. Salvo que vos fuerces la situación para tomarle mucho más y sabes que los chicos fracasan. Entonces tomándole el mínimo, lo que necesariamente tiene que saber para pasar a 4to, el chico lo hace. Resulta que después en 4to va a estar en problemas, porque no está a nivel, porque hay cosas que no sabe, y empieza la frustración.” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

Las situaciones de “sobreedad temporaria” construidas por las docentes prevén la posibilidad de que un alumno asista un taller –por ejemplo, el de matemática- en un grado, y a los otros dos talleres en el grupo correspondiente a su edad. Las docentes intentan evitar situaciones de adecuación curricular o de meras promociones automáticas a fin de año a través de la definición de qué alumnos estarían en condiciones de asistir a un taller diferente al que les corresponde por edad. La permanencia en ellos puede durar semanas o meses, y es manejada por la docente de la materia, que tiene el panorama del trabajo en el área del conjunto de los tres grados que componen el ciclo. De este modo, las temporalidades aparecen subordinadas a los tiempos de los alumnos, y una consideración de los diversos ritmos de aprendizaje. Sin embargo, ello no implica un *laissez faire* pedagógico según el cual los docentes sólo esperan que esos tiempos se den, sino que intervienen activamente desde una posición de enseñantes para que los aprendizajes se produzcan.

La habilitación de diferentes espacios, tiempos y modos de circular por la institución rompe con un aspecto la tradicional organización graduada que nuclea a los grupos de alumnos en torno a las edades de la vida (Pineau, 2001a; Padawer, 2008), aunque no torna la iniciativa en una no graduación ni rompe con los pilares centrales del trabajo en aulas graduadas. En el caso de la Escuela del Proyecto, la construcción alternativa del tiempo y el espacio escolar supone coordinadas en donde haya mayores posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje que discuten algunas pautas de la graduación.

Las posiciones docentes respecto del trabajo con los alumnos con sobreedad no son homogéneas. En la Escuela del Programa algunos docentes sostienen que es importante que el alumno esté en el grado correspondiente a su edad, independientemente de si está alfabetizado o no. Estas afirmaciones se acompañan, en ciertos casos, de sugerencias o

estrategias tales como el tipo de trabajo extra-escolar que los estudiantes con sobreedad podrían hacer para tratar de ir de la forma lo más acompañada posible con sus compañeros. En otros casos, los docentes simplemente justifican esta posición señalando que lo fundamental es que los pibes “no sufran”, situación que se supuestamente se daría si estuvieran en un grado inferior. Otro conjunto de posiciones, por su parte, sostienen la necesidad de mantener al alumno con sobreedad en su grupo de edad porque, pese a no haber adquirido una serie de conocimientos escolares, tienen una experiencia de vida que, en algunos casos, excede la de los propios docentes:

“Mi idea es que el alumno, así no esté alfabetizado, esté en el grado que le corresponde. Y desde ahí, trabajar todo lo que necesite afuera. Pero que los chicos no sufran. Porque un chico de 9 años con un chico de 6 años, por más que quiera, no puede estar. Algunas maestras de la escuela con las que lo conversé opinan lo mismo. Porque con esto, los chicos se ponen mal. O sea, ¿cómo le vas a hacer eso, que tenga 14 años y esté en 4º grado? Aparte la experiencia de vida que ellos tienen es superior a la nuestra” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

En algunos casos, las propuestas para el trabajo con la sobreedad se afirman en la necesidad de cuestionar los motivos de la repitencia de los alumnos, aunque despliegan estrategias limitadas para la enseñanza del conocimiento escolar, que quedan restringidas a áreas y contenidos específicos, y pueden terminar cercenando lo que ellos pueden hacer:

“A Lucas lo han hecho repetir más de una vez por mala conducta. En cuarto y en quinto por ser insoportable. La verdad eso no tiene ningún sentido. Y por ahí con una propuesta interesante para el chico... Es así, con una propuesta de trabajo con el alumno la cosa cambia. Nosotros el año pasado con él lo terminamos de trabajar. El chico ya es más alto que yo, estaba en quinto, no le interesaba nada de lo que tenía que ver con la escuela. Él quería trabajar con el padre de albañil, era un grandote... Entonces al chico lo promocionamos, hicimos un trabajo con él, sabía mucho matemática porque iba al hipódromo con el padre, sabía hacer cuentas mentales mejor que yo, entonces hicimos el eje en matemática y trabajamos con él para resolver situaciones problemáticas.

Lo que sabía naturalmente de su práctica por haberlo ayudado al padre en albañilería, trabajar el problema y que pueda leer consignas y resolver consignas” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Estas posturas parecen ser críticas respecto de ciertos modos de proceder de la escuela e intentan alterar algo de esos “guiones” para incluir a aquellos en situación de sobreedad. Sin embargo, como señalé, reducen la resolución al trabajo sobre un contenido o área específica (hacer cuentas, leer consignas) sin que necesariamente ello abarque la incorporación de otros conocimientos escolares o saberes que los estudiantes portan. Asimismo, los cuestionamientos a la repitencia alcanzan también a las situaciones de ausentismo:

“Pero ahora, acá en esta zona, con chicos, con discontinuidad, con ausentismo esporádico o con ausentismo prolongado, enfermedades, situaciones de separación de padres, te puedo nombrar millones de causas por las cuales el chico no esta en la escuela presente. ¿Y vos le vas a poner sin calificar por ausencia? No, eso fue cambiando en concepto, nosotros lo fuimos cambiando. Entonces decir, bueno, de los días que estuvo en la escuela, qué pudo aprender. Esta bien, no es lo ideal, porque en realidad queremos que este 100% de los días en la escuela, porque eso mejora la calidad, elevas la calidad, pero entonces eso lo fuimos trabajando. Entonces en 2º ciclo, si vos tenes una maestra que conoce al de 4º, al de 5º y al de 6º, cuando vos haces este pasaje, promocionas un chico de 4º. Yo recién lo veía, cada vez que lo veo más alto, este año promocionamos a un nene de tercero a cuarto, a dos, a un nene y a una nena, no sabes, como han avanzado esos nenes. Y lo bien que les hizo pasar con chicos de su edad” (entrevista a la directora, Escuela del Programa)

En la Escuela del Programa, las posiciones respecto de qué hacer con la sobreedad son heterogéneas. Hay maestras que sostienen la necesidad de que los y las estudiantes repitan de grado argumentando respecto de la falta de “madurez” (biológica), y alegando que sólo así podrán alcanzar los contenidos mínimos. Por otra parte, un conjunto de docentes señalan que las inasistencias prolongadas pueden tener que ver

con dificultades en las familias de los y las estudiantes, o bien con su carácter de migrantes –en particular en el caso de alumnos bolivianos. En este caso, se oponen a que sus alumnos permanezcan en un grado inferior al que les corresponde por edad, afirmando que ello solamente suma dificultades en las condiciones pedagógicas de trabajo: frente a intereses diferentes entre quienes están en situación de sobreedad y quienes no lo están, la tarea áulica se torna aún más compleja. He intentado dar cuenta de esta situación construyendo la categoría de “*sobreedad disputada*”, para dar cuenta de la posición que sostiene a los estudiantes en el grado que les corresponde por edad en lugar de trasladarlos a otro grupo de menor edad por no alcanzar ciertos aprendizajes. Debaten, así, con los guiones tradicionales respecto de qué hacer con los estudiantes que atraviesan por situaciones de sobreedad. En el caso de la Escuela del Programa, han intentado desarrollar esta iniciativa construyendo parejas pedagógicas entre los maestros/as de la escuela y los residentes de un Instituto de Formación Docente cercano, que aceptó la propuesta de trabajo.

Una última posición respecto de qué hacer con la sobreedad que supone una resolución muy distinta a las anteriores, es la construcción de un grado aparte para los alumnos que están en esta condición. Éste se formó, en la Escuela del Asentamiento, con estudiantes que no estaban alfabetizados y, según una maestra, “un docente que pudiera contenerlos y tenerlos a todos”. Para ella, el hecho de que estuvieran con sobreedad en diferentes grados “dando vueltas” dificultaba la tarea, por lo cual se los juntó en un mismo grupo y se los puso a trabajar en actividades “que no los frustren y para que puedan avanzar”. Algunas docentes resaltan la mejora que trajo esta iniciativa, en términos de que los/as estudiantes que la integraron desarrollaron modos de trabajo más escolar, pudiendo permanecer en un salón y desarrollando las actividades que se les asignaban.

Sin embargo, la constitución de un grado aparte a modo de “gueto de sobreedad” no sólo supone una diferencia respecto de las propuestas de “sobreedad temporaria” y “sobreedad disputada”, sino que implica una vía de interrupción del carácter común e igualitario de la escolarización pública como espacio donde públicos diversos pueden encontrarse. Se instala un particularismo que, a modo de fragmento separado, rompe con la posibilidad de incluirse en un universal sostenido sobre la premisa del derecho a la educación y a la posibilidad de compartir el espacio escolar con Otros.

Las iniciativas de las docentes también se extienden a la configuración de espacios específicos para el abordaje de temas o cuestiones que algunos alumnos necesitan revisar. En la Escuela del Proyecto se armó un taller ad hoc para trabajar con tres alumnos de segundo grado con dificultades para la escritura. Se configuró un grupo de trabajo que integraba a la bibliotecaria de la escuela en donde ella trabajaba con los alumnos a modo de apoyo en algunos contenidos fundamentales de las cuatro áreas, con especial énfasis en la escritura. Al igual que en el caso de la redefinición de las coordenadas espacio-temporales, estas iniciativas dan cuenta de que el proyecto pareciera buscar alternativas y ensayar respuestas en la propia institución escolar, sin culpabilizar a los alumnos por los problemas en la enseñanza. Ellas expresan que la no adaptación al formato escolar tradicional no es vista como una anormalidad o una deficiencia de los sujetos estudiantes que no participaban de él en las formas previstas por los docentes. Las maestras y la directora responsabilizaron a dicho formato por la situación de desborde que la institución estaba atravesando y promovieron una innovación que alteró algunas de sus coordenadas más importantes. Estos talleres sostienen la enseñanza del conocimiento legitimado en el currículum como sinónimo de “lo escolar” y como tarea principal para las docentes. De modo similar, en el segundo ciclo de la Escuela del Programa, la maestra de prácticas del lenguaje implementó una “biblioteca del aula”, con el objeto de propiciar hábitos de lectura en sus estudiantes –y a partir de un diagnóstico inicial según el cual no tenían dichos hábitos:

“A principio de año al no tener el hábito era muy difícil. Entonces armé la biblioteca del aula. Me sorprendieron los chicos, porque esta es una escuela que nunca compra libros. Cuando comenzamos el año yo traje un libro de literatura de mitos, uno distinto para cada grado. Entonces se los empecé a leer, a traer a cada uno un juego de fotocopias. Y de un día para el otro empezaron a llegar los alumnos con libros. Y no lo podía creer, no lo podía creer... (...) Los fueron comprando, los iban pidiendo, no sé de dónde. Entonces como veían que sus compañeros traían, se los compraban. No me compre solo los míos, si no los que están usando los chicos de 6º también. A un nene le digo “no, pero este no es el tuyo” “no, no importa, están buenísimos estos libros” y yo casi me muero, casi me infarto” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Entre la “sorpresa” y el “infarto”, la apertura de espacios que dan cuenta de que otras posibilidades pueden acontecer, como el taller de escritura o la biblioteca del aula, suponen una apuesta por parte de los docentes que coloca a los niños en una posición de alumnos en tanto sujetos que aprenden a leer. Como he señalado, ella supone la idea de que ellos pueden, pero que también ellas como maestras también pueden habilitar y generar otros horizontes posibles. Posiblemente un cambio en la situación socioeconómica de las familias –en la que tiene un papel importante la Asignación Universal por Hijo¹⁶⁹– sea una de las razones para que los niños concurren a la escuela con su libro, pero de seguro no es la única. Es evidente, aquí, que se sintieron interpelados como estudiantes, y que las docentes se sintieron interpeladas como tales al ver que sus alumnos traían y llevaban los libros, y que además los leían con entusiasmo. La docente de Prácticas del Lenguaje relata el modo en que sus estudiantes se engancharon con “el placer de leer” justamente cuando ella comenzó a leerles más, en ocasión de la realización de algún proyecto específico. Allí, no sólo sus alumnos comenzaron a traer sus libros, sino que además le pedían algún otro de la biblioteca para poder llevarlo a sus hogares:

“Cuando se entusiasman con la lectura, bueno, con lo que te comentaba de los libros, vienen y “yo ya me lo leí todo”, ah yo, me dan ganas de llorar. “Y este no sabes qué bueno que está” y hacemos esa complicidad y los demás “ay ¿Cuál, cuál?”, cosa que acá, yo nunca los había visto. Siempre una estuvo pidiendo por favor que lo lean. Y bueno, que lo hagan naturalmente es un momento espectacular” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Entre esa emoción y lo “espectacular” de que lean tiene lugar la implementación de iniciativas que logran convocar a los estudiantes desde otro lugar. En segundo ciclo la misma docente implementó un taller de trabajo sobre las dificultades en la escritura, que coordinan con la bibliotecaria de la escuela, y que sigue pautas de trabajo similares al

¹⁶⁹ Al cierre del trabajo de campo tenía lugar la implementación de la Asignación Universal por Hijo, por lo que no he considerado específicamente el papel que pudo haber jugado en la habilitación de otros horizontes más igualitarios y las posiciones docentes que se construyeron en la trama de su puesta en marcha. Dejé para la continuidad de esta investigación, en los años 2013 y 2014, el abordaje de este problema.

taller de primer ciclo. Allí van alumnos que encuentran dificultades para conectarse con el trabajo en el aula o quieren abandonar el salón. Sin embargo, al “tallercito” van entusiasmados y siempre están preguntando cuándo les toca asistir. Los alumnos asisten con la bibliotecaria y una integrante del Equipo de Orientación Escolar, mientras que la docente del área se queda con el resto del grupo. El hecho de que cuatro alumnos asistan al taller implica no una diferencia respecto del resto. Ello es explicado al conjunto del grupo de la clase y son “muy comprensivos” entre ellos. La maestra siente que sus alumnos le encontraron el gusto a la lectura, que pueden leer, interpretar aquello que leen y disfrutarlo, cosa que antes no sucedía. Este espacio, que tiene lugar en la biblioteca de la escuela, se constituyó en un modo alternativo de incluirlos en el trabajo escolar en torno de los contenidos previstos por el currículum:

“Ellos van dos veces por semana a la biblioteca o al equipo y trabajan puntualmente sobre las dificultades de la escritura que tiene. Y claro, están más cómodos trabajando. Si no en la clase se ven observados por los compañeros que están haciendo una actividad distinta, o no pueden alcanzar la actividad que están haciendo los chicos. Actualmente van cuatro chicos de segundo ciclo. Y están muy a gusto. Justamente hoy, porque es después de las vacaciones y dicen ‘yo ya me tengo que ir, porque yo ya hice la tarea’. En otro momento si les pedías la tarea se escapan del salón” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Aunque no se pone en cuestión el canon del conocimiento escolar, estas iniciativas ponen sobre la mesa una discusión respecto de los modos de enseñarlo. Expresan una preocupación porque haya algo de lo expresivo, tanto en los proyectos como en los talleres, de modo tal que los alumnos se sientan convocados desde otro lugar y se entusiasmen con la tarea. Ello implica siempre elementos que tienen que ver con vencer sus posibles resistencias y lograr comportamientos deseados, pero también supone una serie de coordenadas ético-políticas respecto de modos específicos de asumir la responsabilidad docente.

Por otra parte, la construcción de tiempos y espacios escolares alternativos a los tradicionales suponen una consideración de la diferencia en las trayectorias escolares que no anula el horizonte de lo común sino que se integra de modo complejo a la

configuración de las posiciones docentes de las que he venido dando cuenta. Estas posiciones articulan, así, elementos paradójicos que parecen organizarse en torno de la enseñanza del conocimiento escolar: lo común, como aquello que es “lo mismo” y “para todos” , y la diferencia –sólo vinculada a las trayectorias escolares-, considerada sólo para buscar alternativas que garanticen mejores condiciones para que esa enseñanza tenga lugar.

Estas construcciones expresan una visibilización de dicha diferencia y de situaciones que las docentes incluyen dentro del orden de la desigualdad –la no apropiación de ciertos contenidos y saberes previstos por el currículum escolar y considerados fundamentales, como la escritura-, frente a las que han decidido ensayar una serie de alternativas. Éstas suponen, a su vez, que la diferencia y las situaciones de desigualdad son elementos respecto de los que resulta necesario hacer algo, instalando así una discusión con las pedagogías hegemónicas en la provincia durante el pasado reciente dictatorial y neoliberal, según lo analizado en el capítulo 3. Este “hacer algo” con la diferencia y con aquello considerado del orden de la desigualdad incorpora elementos fundantes del normalismo en nuestro país, referidos a la necesidad de desarrollar cursos de acción, aunque con un componente que tendía a congelar a la diferencia como peligrosa, amenazante, inferior y necesaria de ser acallada y anulada (Southwell, 2006). Sin embargo, al mismo tiempo supone una alternativa respecto de estos modos fundacionales, al plantear que las situaciones más igualitarias serán posibles al visibilizar y alojar a las diferencias en el proyecto institucional, sosteniendo también espacios y aspiraciones del orden de lo común.

Estos espacios y aspiraciones tienen que ver con la idea de que todos pueden aprender. Se plasman en la existencia de las aulas-taller y los diferentes modos de pensar los espacios y los tiempos en las tres escuelas, donde el trabajo colectivo en torno de las muestras y la producción ocupan un lugar central, habilitando que cada uno/a pueda traer al salón de clase lo que tiene para aportar. Ello no supone una mera celebración de las diferencias –no entra “cualquier cosa” al aula- sino que las maestras mantienen un trabajo que sigue las coordenadas del diseño curricular y que valora y prioriza la enseñanza del conocimiento escolar como elemento democratizador e igualador. De este modo, en la construcción de lo común se habilita un “nosotros” que implica incluir a todos y albergar los aportes que desde cada lugar cada uno puede realizar, pero también supone un “nosotros” que incluye a todos en el aprendizaje de contenidos escolares,

valorados por sobre otros saberes, como elemento de inclusión. El tratamiento de la sobreedad se inscribe, así, en la posición de “enseñanza obstinada” de la que antes di cuenta.

Los vínculos pedagógicos que se construyen no se fundan en el significante igualdad – omitido en los discursos docentes- sino que los enunciados anclan sentido en la noción de diferencia en relación a contemplar las trayectorias escolares diversas –aunque, como he mostrado, no así para incluir otros saberes distintos de los legitimados en el currículum escolar. La idea de la existencia de alumnos o grupos con “capacidades diferentes”, “sobreedad”, que aprenden y son evaluados de otros modos es la que se establece en torno de la noción de atención a las particularidades como modo de plantear el trabajo docente frente a la desigualdad social y educativa. Pese a la ausencia de la idea de igualdad en el discurso, estos movimientos apuntan a la construcción de algo del orden de lo común, siguiendo las inscripciones que aquí he analizado y en las que me detendré a continuación.

Ensayando otras formas de evaluación: sobre articulaciones y tensiones entre lo común y lo particular

En el marco de los procesos de escolarización, la evaluación ha constituido tradicionalmente un dispositivo en el que resultaba posible establecer una regla dentro de cuyos límites quedaban pautados la “normalidad”, la suficiencia, los aprendizajes “correctos” y los comportamientos “adecuados”, permitiendo dar cuenta de y explicitar a todos aquellos rasgos que se salían de esas fronteras. Como Michel Foucault (1985) señaló, en el examen se combinan los rasgos de la vigilancia jerárquica y de la sanción normalizadora. Constituyó, así, un dispositivo de reafirmación de aquellos parámetros definidos como comunes y establecidos para todos los alumnos, afianzando la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización. Además, se volvió uno de los pilares de la “gramática de la escolaridad”, que daban cuenta de lo que debía ser considerado una escuela auténtica (Tyack y Cuban, 1994).

La evaluación de los aprendizajes es un aspecto que tramita de un modo específico la cuestión de lo común en los procesos de escolarización. En el caso de las innovaciones institucionales que aquí estoy analizando, constituye otro de los puntos que han sido

revisados y una vía más a través de la cual las docentes desarrollan discusiones respecto del lugar de ese común y sus articulaciones y tensiones con lo particular. La manera en que los docentes resuelven la cuestión de la evaluación varía en las instituciones y da cuenta de diversas posiciones respecto de qué hacer y cómo albergar a la diferencia, aun cuando ella se limite a la apropiación de contenidos escolares.

En el caso de la Escuela del Proyecto, las maestras no toman pruebas en algún día específico del bimestre sino que evalúan diaria y permanentemente a sus estudiantes. Lo hacen llevando un registro del desempeño de sus estudiantes en un cuaderno, para luego ir definiendo las calificaciones en relación a los aprendizajes. Esta modalidad permite ir haciendo un seguimiento individual del desempeño diario de cada alumno, que se plasma en anotaciones a partir de las cuales luego se define la calificación:

“La evaluación es constante y lo que se hace es hacer un registro, escribo, tengo un cuaderno de cada grado y anoto lo que me llama la atención de ese día, de ese nene que nunca resolvió nada y resolvió, el nene que nunca se portó mal y ese día se portó mal, el nene que siempre se portó mal y trajo excelente la tarea. Esos registros a mí me ayudan mucho en cuanto al tema del aprendizaje” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

“Desterramos las pruebas de evaluación, los exámenes. Acá no se toma más examen. Acá se evalúa todos los días. Las maestras llevamos un registro evaluativo donde hacen apreciaciones escritas, y donde guardan trabajos de los chicos que tomamos como evaluación. Sí puedo darles un trabajo hoy de cualquier tema y en el momento en que lo corrijo, en vez de ponerle “muy bien”, le pongo la nota. Al sacar la presión del examen escrito, el chico hace la tarea como todos los días, pero quizás se lleva un nueve...” (entrevista a un docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

“Continuamente los evaluamos, permanentemente. Por ejemplo, en esto de los trabajos de la mitología, estaban haciendo las monedas de oro y pasadillos. Mientras ellos colocaban el hilito hablaban, y hablaban de todos estos temas. Entonces ¿uno que hace? Estás evaluando. Porque que estás escuchando y parece que están haciendo una actividad manual, pero se están contando todo lo de mitología que fueron aprendiendo. Así que esa es una de las formas de evaluar también. Oral o con lo que quedo plasmado en los afiches, las

maquetas, y todo lo demás que hagan” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

La modificación de algunas coordenadas en las que fue pensada tradicionalmente la evaluación supone una discusión en los modos de plantear lo común y lo particular en los procesos de escolarización. La modalidad construida por las docentes de la Escuela del Proyecto considera los puntos de partida de cada alumno al realizar relatos bajo la forma de registros que, si bien contienen criterios propios de cada docente respecto de lo que cabe esperar en relación a los aprendizajes y los comportamientos, no pautan taxativamente un estándar del modo en que suelen hacerlo las pruebas escritas. Estas últimas suelen implicar la sanción de un cierto cierre de algunos procesos –a través de la calificación–, pocas veces reversible, salvo en el caso de los llamados “recuperatorios” para situaciones de desaprobación. Por el contrario, los registros evaluativos que utilizan las maestras se componen de comentarios, indicaciones y marcas que tienen un carácter prospectivo y siempre abierto a la continuidad. Veamos algunos de ellos:

“18/8 – di ejercicios sobre fracciones, a varios les costó, lo planteo de nuevo para la próxima semana”

“Guido hoy pudo resolver solo los problemas (de matemática) que llevé”

“Hoy empiezo con radicación. Buena recepción”

“A Brenda le fue imposible hacer el ejercicio de ortografía. Repasará la próxima semana. El resto bien”

“Marcos sigue con problemas para trabajar en grupo. No hizo el trabajo práctico”

“Hoy reforcé con Juliana lo que di de medición la semana pasada, la próxima sigo”

(de los registros de evaluación de las docentes, los nombres de los alumnos han sido modificados, Escuela del Proyecto)

El modo en que se utilizan los registros evaluativos depende de cada docente. En algunos casos, los cuadernos contienen anotaciones referidas a cada alumno en particular, y con frecuencia diaria. En otros casos, hay anotaciones día por medio, o una o dos veces por semana, y también de carácter más general, referida al trabajo del grupo. Como puede observarse, en ellos hay observaciones generales acerca del trabajo sobre algunos temas y también comentarios puntuales sobre desempeños individuales de los alumnos. Por lo general, se inscriben siempre en una línea de continuidad que reconoce marcas anteriores – “...sigue con problemas para trabajar en grupo”- y también acciones a desarrollar en el futuro –“...reparará la próxima semana”. Ellas dan cuenta del intento por establecer una evaluación procesual que las docentes entienden como una “radiografía” de lo que va aconteciendo con cada estudiante. Señalan que esta modalidad no implica más trabajo y que, además, permite tener un panorama más claro a la hora de definir la calificación, y un mayor seguimiento del devenir de los proyectos. También es una contribución para los casos en que hay que replantear actividades o definir otras estrategias de enseñanza.

La opción por no tomar pruebas escritas es un rasgo compartido por las tres escuelas que integraron el trabajo de campo. Estas decisiones no responden a posiciones homogéneas. En algunos casos, la evaluación como tal aparece demonizada por su carácter punitivo. En otros, la no toma de pruebas es asociada a la posibilidad de una menor frustración de los niños en contextos de pobreza, argumentando en relación a las situaciones que, debido a esa condición, ya padecen. Si bien siempre resulta compleja la articulación de alguna modalidad con carácter “evaluativo” integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Achilli, 2010), las escuelas que integraron el trabajo de campo que llevé adelante ensayan alternativas frente a ello. En algunas ocasiones se prevé algún trabajo práctico para los grados más grandes, pero en todas las ocasiones hay una consideración importante en el trabajo oral y en el desempeño en la clase, considerando los puntos de partida de cada alumno. El modo de evaluación adoptado por los docentes de estas escuelas permite valorar la manera en que los estudiantes se van apropiando de los contenidos trabajados:

“La evaluación es diaria, en proceso. Trabajamos mucho evaluándonos nosotros mismos. Casi todas las tareas, todo lo que leemos, resaltamos, vemos que puso cada uno, lo que hubiésemos cambiado, vemos lo que puso un compañero y el otro y ahí ellos van evaluando lo que van haciendo. Y yo día a

día voy evaluando los progresos que va haciendo cada uno” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

A mí, con lo que ellos trabajan, en cuanto a participación que antes no lo hacían, tanto oral en el pizarrón y la resolución en las hojas en conjunto, con eso a mí me basta para saber en qué punto esta, si comprendió, si no comprendió, que le falta, que no le falta. Entonces no necesito de una evaluación escrita. La hago porque ellos me la piden ‘Seño, ¿Cuándo va a tomar una prueba?’, necesitan el numerito. Y lo hago de vez en cuando, pero es un trabajo, y si no, a los mismos trabajos prácticos les pongo una nota, no necesito de una prueba trimestral con todos los contenidos, con todo lo que di. Es más ni necesito decirle a ellos, “chicos, mañana tienen prueba”, yo les digo ‘Bueno, vamos a hacer este trabajo y va con nota` y se los tomo en el momento porque sé que lo van a hacer, no necesito decirles “prepárense que es trimestral” (Entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

Esta evaluación “en proceso” considera los modos en que cada estudiante se va apropiando del saber transmitido por la escuela e intenta dar cuenta de las diferencias, si bien tiene algunos matices. En particular, reconoce una instancia del orden de lo común, la apropiación del conocimiento escolar validado en el diseño curricular, que supone no dar un lugar central a otros saberes y modificar ciertas estéticas y modos de expresión que traen los estudiantes a favor de aquellos dominantes. En este marco, se construyen argumentos a favor de cuidar la expresión oral a partir de una mirada negativa acerca del modo en que se expresan sus alumnos

“Y como estoy en el segundo ciclo, yo exijo, porque tengo que exigir. Me parece que ya estás en 4º, ya tenés que saber buscar en el diccionario, ya tenés que saber leer bien, interpretar lo que leíste, comentar, opinar, justificar por qué te parece así, porqué no te parece de la otra manera. Ese tipo de conocimiento para que el día de mañana se puedan soltar y hablar, porque si no, te hablan todo a lo indio. Y yo no quiero que hablen precisamente eso (sic)” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

Las estrategias de evaluación adoptadas presentan algunos matices. Mientras que en la Escuela del Proyecto el colectivo docente adoptó una estrategia de registros evaluativos, en las otras dos escuelas las opciones siguieron otras vías. En el caso de la Escuela del Asentamiento, la evaluación se realiza en función de los niveles de avance de los estudiantes. Ello supone definir la promoción a los grados siguientes en función de la adquisición de contenidos definidos como mínimos y de cómo fue avanzando en relación con aquéllos que integraron la enseñanza desarrollada en el aula. La evaluación y la promoción también son variables en función de cada alumno. No hay un estándar en torno del cual contrastar los avances de cada uno, ni comparaciones horizontales entre los estudiantes, sino que se definen metas personalizadas para cada caso:

“Al evaluar los grados de avance, el chico, por ejemplo, que no va a ser un alumno 10, pero se esfuerza, llega, pero tiene un tope. ¿Por qué va a repetir? Si es un chico que llega a sus metas... Claro, lo comparo con otro que tiene 10, pero no es así. El chico pasa, tal vez sabiendo los contenidos mínimos, pero pasa. Y en otros lugares tal vez con eso no, tiene que llegar a eso, a todos esos contenidos, si no, compensar y repite. Se ve cómo fue avanzando en relación a lo que se le fue enseñando. Entonces la promoción se discute y se conversa en función de lo que el chico pudo avanzar con sus ritmos no de una meta que establece la escuela, que tiene que llegar a este punto y si no llego a este punto, repite” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Una escuela normal es estricta y rígida en el sentido de la graduación y de acuerdo a eso, a la promoción. En esta escuela se ve históricamente como el avance completo del chico. Por ahí tenés un chico que va pasando de grado y no va alcanzando las metas que en otras escuelas se piden para el pasaje. Y que a la larga termina aprendiendo de todos modos y llegan a 6to grado alfabetizado y lo que tiene que aprender, con diferencias en el proceso de avance. Se evalúan procesos de avance” (Entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

Esta modalidad de evaluación también prioriza que los estudiantes permanezcan con sus grupos de pares, “porque los contienen”, aun cuando no hayan cubierto el aprendizaje de los contenidos obligatorios. En primer ciclo, las docentes también “pasan de grado” con sus alumnos”, con el mismo objetivo. La postura de los docentes frente a un caso de un alumno que en otra institución estaría para repetir es “no cargárselo” al maestro que viene a hacerse cargo de ese grado sino hacerlo pasar y que la responsabilidad recaiga en el maestro actual, que pasa con ese estudiante, apostando a que vaya apropiándose de los contenidos escolares para su grado. “Pasar de grado con los alumnos” supone, así, la asunción de la responsabilidad por sus aprendizajes y una definición específica de algunas pautas laborales docentes. Las maestras que sostienen esta posición especialmente con alumnos que vienen de repetir en otras escuelas, por lo general por “mala conducta”, un aspecto que en las escuelas que integraron el trabajo de campo no es causal de repitencia:

“Los que vinieron ahora, los tres que me entraron a mí, estaban alfabetizados, pero venían de repetir, por la conducta, por faltar... Nosotras tenemos otros parámetros acá. Porque si el pibe logro un montón de cosas, por la conducta no lo podés hacer repetir” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

Esta modalidad de evaluación generó algunos reparos por parte de la inspectora del distrito, que no acordaba con estas decisiones tomadas por el colectivo docente. Las maestras entienden que ello se debe al alejamiento de los parámetros tradicionales para evaluar y calificar a los estudiantes, y para definir sus promociones. Los cuestionamientos también se suscitan cuando, en un segundo grado, sólo la mitad de los alumnos está alfabetizada, y los maestros no toman esta situación como un elemento que justifique la repetición del grado. Asumen que, de esta manera, “la evaluación no será punitiva”, y no castigará la “mala conducta” o el ausentismo escolar. En relación a este último punto, para las maestras la responsabilidad es de la familia y no del alumno en particular.

Para las docentes, esta modalidad de evaluación está asociada a la posibilidad de modificación de las prácticas pedagógicas y no en función de una calificación numérica para los estudiantes. La recolección de información que realizan cotidianamente habilita

la revisión y discusión de esas prácticas, definiendo también el repaso o la profundización de ciertos temas si hay alumnos que lo requieren. En estas concepciones, ensayan una posición que persiste en una definición de lo común como aquello que es lo mismo para todos, pero que prioriza a las trayectorias individuales en contextos de heterogeneidad grupal, considerando las diferencias en este sentido. “Lo común” en la evaluación no termina definiendo las promociones sino cuáles son los aprendizajes que el trabajo de enseñanza intentará producir. Su inscripción se asienta únicamente en la posibilidad de que el estudiante pueda continuar inserto en el colectivo de alumnos al que pertenece por su edad, aún en los casos de inasistencia prolongada, si es que hizo progresos respecto de los aprendizajes con los que había iniciado el ciclo lectivo. Estos parámetros se definen de forma personalizada de acuerdo a la situación de cada alumno:

“Yo me acuerdo que tuve un nene en 5to que nada, nada de nada. Venia de una escuela de Tigre. Ni el nombre completo sabía escribir este nene y estaba en 5to, ¿lo vamos a poner en 1er grado? Y le tenía que traer actividades, el mismo tema, le bajaba las actividades por decirlo de alguna forma, para que él pudiera hacer algo. Ahora no sé cómo está, pero por lo menos aprendió a leer. No manejaba la letra cursiva, pero por lo menos con la imprenta, vino así ¿Qué vamos a hacer? ¿Ponerlo en primero? ¿Avergonzarlo? Tiene 14 años este nene, ¿Qué, va a repetir 5to? Le cuesta, toda la vida le costó, el caso que hablaba recién. ¿Lo vamos a dejar hasta los 20 en 5to grado?” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

Para las docentes, el trabajo sobre grados o niveles de avance permite dar cuenta de una serie de situaciones que las pruebas tradicionales no contemplan al fijar en el lugar de “no aprobado” al alumno que las realiza. Las maestras no abandonan la tarea de evaluar, sino que lo hacen permanentemente a partir del trabajo diario de los estudiantes para considerar cuáles fueron los aprendizajes de cada uno de ellos. Los maestros denominan a esta modalidad “promoción acompañada”, en tanto en primer ciclo pasan de grado junto con un docente que tiene “continuidad pedagógica” con el grupo, y porque además la promoción se define con el equipo directivo y el Equipo de Orientación Escolar.

Los maestros de la Escuela del Asentamiento reconocen la importancia que suele atribuirse a las evaluaciones escritas y reconocen que ellos, como padres, también

suelen esperar los resultados de las pruebas de sus hijos, lo cual no habla de una situación de “incoherencia” en ellos, sino que da cuenta de lo que acontece cuando los sujetos ocupan diferentes posiciones –docentes de una escuela que atiende a sectores empobrecidos, o padres y madres de niños/as en edad escolar. A partir del mencionado reconocimiento, en contadas ocasiones toman algún ejercicio con formato de prueba escrita para satisfacer las expectativas de los padres y los alumnos.

Como ha podido verse, las revisiones de las modalidades de promoción de los alumnos que se encuentran frente a situaciones de “fracaso escolar” abarcan una variedad de iniciativas, que se extienden desde la anulación de las pruebas escritas y su reemplazo por los registros individualizados de cada alumno a cargo de los maestros hasta la utilización de ejercicios a modo de evaluación para definir la calificación bimestral. Las iniciativas despliegan una discusión respecto del papel de la escuela y los modos de evaluación en el contexto de las situaciones de desigualdad educativa por las que atraviesan los alumnos, plasmadas en situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar. Las posiciones docentes construidas suponen también discusiones respecto del modo en que sus propias prácticas pueden reproducir la desigualdad o habilitar otros horizontes posibles en sus estudiantes.

“Los pibes son de todas”. Sobre docentes que apuestan y alumnos (y docentes) que pueden

“...Y pensar que éstos eran los chicos que no podían...”

(comentario de una docente en una muestra escolar, Escuela del Proyecto)

Una inscripción más de la construcción de una noción de lo común es la asunción, por parte de las docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo, de que los alumnos son de todas, y no de alguien en particular. Esta idea está particularmente presente en la Escuela del Proyecto, donde la circulación de alumnos por aulas-taller y el trabajo docente a lo largo de un ciclo favorece el hecho de que varias maestras se encuentren con más de un grupo de alumnos. Sin embargo, también ha aparecido

mencionada en las entrevistas realizadas en las otras dos escuelas y en las prácticas registradas a través de las observaciones y notas de campo.

La idea de que “los pibes son de todas” rompe con una de las consecuencias principales de un rasgo central de la gramática escolar, que postula la existencia de grupos de edades a cargo de un maestro, que por lo general es el único en la escuela que conoce a sus alumnos, además del director. En las escuelas que integraron el trabajo de campo, sin plantear la existencia de otros modos de organizar la escolarización distintos a la enseñanza graduada, la idea de que los alumnos son de todos los docentes instala una noción de lo común para la experiencia escolar que se inscribe en las posiciones docentes frente a la desigualdad que aquí estoy analizando.

“Los pibes son de todas” tiene expresiones en diversas posiciones. En algunos casos, supone que la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes constituyen una responsabilidad colectiva a asumir por el conjunto de los docentes de la institución. En este marco, son habituales los intercambios respecto de la progresión en los contenidos de los estudiantes, las dificultades que surgen, la manera de trabajar articuladamente y las posibles resoluciones que estos problemas podrían tener:

“En el recreo de media mañana, cinco docentes se encuentran sentados en torno de la mesa que hace las veces de kiosco escolar para recaudar fondos para comprar un proyector. Una de ellas, de Matemática de primer ciclo, le comenta a otra, de Prácticas del Lenguaje acerca de las dificultades de dos alumnas para leer consignas, solicitando su asistencia. La docente de Matemática de segundo ciclo interviene como si conociera a las alumnas de las que están hablando, dando una sugerencia referida al trabajo oral en los problemas matemáticos. La docente de Prácticas del Lenguaje propone trabajar con las consignas de esa materia en su clase. Otra docente, de Ciencias, también comenta acerca de algunas dificultades para la lectura en su materia. En estos intercambios es imposible decir de quién son los alumnos, o de quién no lo son, ya que pareciera ser que la escuela es un gran grupo de alumnos a cargo de las seis maestras de grado” (nota de campo, Escuela del Proyecto)

“Acá no hay alumnos tuyos y alumnos míos. Los alumnos son de todos nosotros. Por lo general si hay algún problema tratamos de charlarlo y ver todos juntos cómo lo resolvemos, no hay esa cosa individual de que te encerrás en el aula y el grupo es tuyo... al contrario, ¿entendés?. Si bien cada uno tiene su grupo, los temas que surgen los vamos viendo entre todos” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Esta responsabilidad compartida no sólo expresa que los alumnos son de todos, sino que los docentes también son de todos los estudiantes. Una segunda posición asocia este compromiso al cuidado de los alumnos, el afecto y la escucha. En las tres escuelas ha sido común observar que los maestros conocen los nombres y las historias de los alumnos de grados distintos a los suyos –y no solamente de aquellos estudiantes que tienen o alguna vez tuvieron. Asimismo, los niños se vinculan con cada maestro como si fuera “su” docente, aparentemente sin distinción de grado:

“Nosotras conocemos las historias de todos; es raro que vos tengas un alumno que los demás maestros no sepan sobre su familia, las cosas que le pasan, si está viniendo o no viniendo a la escuela, si se enfermó o si a los padres les pasó algo” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Durante el recreo, algunas alumnas que deben ser de quinto o sexto grado se acercan a saludar y abrazar a las maestras allí presentes, que son tanto de primero como de segundo ciclo. Apenas se van, llega la directora, quien les hace un comentario respecto de la desaparición de una hermana de un alumno del hogar. Todas las maestras intercambian entre sí, como si conocieran la historia de cerca. Una de ellas relata que, en una ocasión anterior, la niña no había desaparecido sino que un familiar suyo la estaba “vendiendo” en un asentamiento cercano. Otra asiente diciendo que estaba al tanto, mientras que una tercera se manifiesta horrorizada. Una cuarta docente comenta que había estado hablando con el alumno en cuestión días atrás porque lo había notado muy extraño” (nota de campo, Escuela del Proyecto)

Estas manifestaciones están emparentadas con el modo en que los docentes conciben y asumen la responsabilidad adulta frente a sus alumnos. En algunos casos se realizan consideraciones respecto de que tal es el trabajo que como docente debe realizarse, y el que corresponde hacer. En otros, esa asunción se sustenta en el planteo de que los problemas, si existen, no son de los niños sino de los adultos. Esta posición se afirma en la idea de que es responsabilidad de “los grandes” –la familia, los docentes y directivos de una escuela- lidiar con y tratar de resolver las dificultades que se presentan en la cotidianeidad con los niños, y que por ello cabe preservarlos de que éstos tengan que enfrentarse a esta tarea. Algunos docentes incluso afirman que se trata de un derecho que los niños y niñas tienen de no ser cargados con una responsabilidad que no les corresponde. Otros, por su parte, revisan y reinterpretan lo que acontece cotidianamente en las instituciones a la luz de estas premisas, sosteniendo una posición más tradicional respecto de cuáles son los alumnos que un maestro debe tener a su cargo:

“Yo estoy convencida de que el problema es del adulto, no del pibe. Y muchos chicos que con 17, 18, terminan la escuela de adultos hoy por hoy, no es el fracaso del alumno, es el fracaso del adulto. Es el fracaso del adulto. Hay que tomar la responsabilidad, yo digo ‘a ver, vos que estas en la escuela, estas a cargo de un grado, tu responsabilidad ahora es tu grupo’ ¿Por qué tiene que tener dos, tres, cuatro pibes dando vueltas por toda la escuela, por todos los grados? O sea, vos como responsable y adulto ¿Dónde estás? Algunos profes dicen ‘Lo que pasa es que los chicos cada vez menos posibilidades tienen’ y le digo ‘pero si vos estás a cargo, ¿de qué manera vos le estás dando posibilidades?’ y me dice ‘Yo no quiero trabajar con estos chicos’. Una barbaridad, yo lo veo de una forma totalmente opuesta” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

“Este año se planteó la necesidad de un apoyo para el área de lengua porque los chicos no saben ni leer ni escribir. Inmediatamente se armó un proyecto con el Equipo de Orientación y vamos a hacer un taller de alfabetización a contraturno, y los 8-9 chicos de segundo y tercero se quedan hasta las dos y media de la tarde. (...) Había pibes en quinto que escribían con mayúscula imprenta que no estaban alfabetizados, copiaban. De 2008 a 2009 repitieron 23 chicos en la escuela. De 2009 a 2010 sólo una –debemos ser la única escuela

del distrito que tiene una sola repitencia. Y no es que los hayamos pasado así nomás. Es que se evaluó diferente. El fracaso no es de los pibes, era nuestro” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

Las asunciones respecto de la diferencia que debe sostenerse con los alumnos no son homogéneas. Mientras algunas docentes intentan construir una posición de diferencia y de autoridad cultural frente a los estudiantes que viven en condiciones de pobreza, otros optan por aproximarse a ellos en calidad de iguales que transitan por las mismas problemáticas. La siguiente docente plantea que suele explicitar su condición de “igual” a los alumnos en términos de pobreza, aun cuando sus condiciones de vida no sean similares a los sus estudiantes:

“Somos todos pobres. Esa es una de las cosas que yo en primer momento cuando hablo con ellos, les digo ‘Miren chicos, acá somos todos iguales, porque somos todos pobres, yo también soy pobre por eso estoy trabajando, porque si yo hubiese tenido mucho dinero, estaría en un shopping, viajando por todos lados, estaría durmiendo hasta las 11 de la mañana. No, yo necesito trabajar para poder vivir. Entonces yo también soy tan pobre como ustedes’. Un día me decía un alumno ‘¿Qué comió seño, que comió anoche usted?’ ‘un guiso de arroz’; se dio vuelta y me dijo ‘¿Cómo que un guiso de arroz?’ ‘Si, arroz con pollo’ le digo, ‘¿Por qué?’ ‘¿Pero usted come guiso? Yo pensé que ustedes los maestros no comían guiso’ ‘¿Y qué pensaste que comíamos nosotros?’ ‘No, todos los días asado, todos los días carne al horno’ ‘No gordo, a mi me pasa lo mismo que a vos que a veces el pan que quedo del día anterior, lo paso por la tostadora o lo caliento con la plancha y lo como igual, estoy en tu misma situación’ Y es como que ahí ellos un poco se tranquilizan también. Es como que no hay demasiada diferencia” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

“*Son pobres como yo*”. En estas construcciones la propia situación de pobreza o próxima a la pobreza de la docente aparece homologada a la de los alumnos, definiendo otras posiciones frente al trabajo con niños de sectores populares. Si bien ello no

implica necesariamente la dilución de un trabajo intelectual y pedagógico, sí alteran el modo en que se construye la autoridad adulta y la diferencia respecto de las nuevas generaciones. La explicitación de una equivalencia de situaciones –aun cuando ésta tenga lugar o no- entre docentes y alumnos opera acortando la distancia entre ellos y homologándolos como si fueran lo mismo (“todos pobres”, por lo tanto “todos iguales”, y por lo tanto “todos lo mismo”).

Aun sosteniendo diversos modos de vincularse con sus alumnos, los docentes afirman que hay un compromiso mayor por parte de sus alumnos respecto del trabajo escolar y que ello tiene que ver con la apuesta que han desarrollado y sostenido a que ellos aprendan. Esta posición se expresa en la apertura de una serie de espacios institucionales y la habilitación de trayectorias escolares específicas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Los maestros reconocen que en estas modificaciones han podido ver que sus alumnos, aquéllos que antes del proyecto “no podían”, y con los que era “imposible trabajar”, pueden aprender y vislumbrar que otros futuros estén habilitados para ellos.

Las docentes pasaron de considerar la imposibilidad a ver la posibilidad en sus alumnos. Varias maestras reconocen que solían sostener que “con estos pibes no se puede, no son capaces”. Hoy ellas mismas son las que sostienen que con ellos sí se puede, que revisan ese prejuicio inicial y que afirman su sensación de estar enseñándoles. ¿Qué cambió para que se produjera esta modificación en la posición docente construida por las maestras? En algún punto, el desarrollo de iniciativas frente a situaciones de desigualdad social y educativa parecería haber contribuido a habilitar la revisión de ese prejuicio y a reemplazarlo por una confianza en la capacidad y las posibilidades de los alumnos. Esta confianza convive en las posiciones docentes de forma contradictoria con la mirada culpabilizadora y prejuiciosa del contexto familiar y cultural del que provienen los alumnos. Así, al tiempo que se desarrollan perspectivas cuasi deterministas sobre la influencia de las condiciones de pobreza en los aprendizajes, también se ensayan modos de habilitar otros futuros en contextos de desintegración social y respuestas a situaciones inéditas que las maestras nunca antes habían imaginado. En tiempos de ausencias de certezas y en los que la autoridad pedagógica, se encuentra fuertemente cuestionada, las maestras ensayan alternativas desde las que sostienen posiciones de autoridad y de apuesta frente a sus alumnos, que ahora “pueden”.

Las docentes también pueden. En las situaciones de clase registradas, y aunque con matices, fue posible observar que la situación de precariedad laboral y material no constituyen un obstáculo insalvable para la enseñanza como vía de ofrecer lo que las maestras consideran lo más importante que tiene para dar la escuela a sus alumnos. Las pésimas condiciones edilicias, los magros salarios, la falta de recursos –muchas veces suplidos por los propios docentes- no se tornaron un límite imposible de franquear para desarrollar la tarea de enseñar. Las docentes preparan sus clases y asumen la tarea de desarrollarlas, sin transferir este trabajo a sus alumnos y limitarse a la “facilitación” y mera “coordinación” de puestas en común. El esfuerzo por poner públicamente disponibles una serie de conocimientos escolares y por democratizar el acceso a ellos constituye una de las iniciativas más importantes respecto de lo que las maestras consideran que cabe hacer frente a situaciones que conciben como de desigualdad. Estas iniciativas se basan en dos premisas. La primera de ellas es que dicho acceso tiene carácter emancipatorio. La segunda, que todos los alumnos pueden ser educados. Sobre esta última se asienta la apuesta, que el trabajo de campo ha podido registrar en una amplia variedad de situaciones, de que los alumnos aprendan y la afirmación de que pueden hacerlo.

Educar es dejar una marca en el Otro, aunque ello puede suceder anulando o considerando su diferencia y lo que tiene para aportar. En el caso de varias de las iniciativas que fueron registradas en el trabajo de campo en torno de la construcción de lo común, esta consideración aparece en ciertos momentos a la hora de plantear los procesos de escolarización, y está ausente en otros. En particular, permanece ausente una discusión respecto de qué enseñan los saberes convalidados y si es válida otra forma de entender el mundo más allá del “Dragón Galés”. Las presencias o expresiones de la inclusión de los aportes del otro ingresan solamente en el marco de una propuesta metodológica específica –los proyectos, las formas de evaluación, los talleres-, donde algunas diferencias relativas a las trayectorias escolares aparecen contempladas. Sin embargo, y como veremos a continuación, ellas son producidas como ausentes al construirse ponderaciones negativas de las marcas culturales que los alumnos portan y los medios sociales de los que provienen, situaciones a ser “corregidas” a través de la enseñanza del conocimiento escolar.

DE ALUMNOS “CARENTES” Y DOCENTES INVOLUCRADOS: SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS PEDAGÓGICOS DESIGUALES

Escuela y afuera: de sospechas y vínculos por reconstituir

“Desde afuera, la escuela parece un penal. Las paredes altas, de cemento, se ven interrumpidas únicamente por ventanas minúsculas, de unos 20 o 30 centímetros cuadrados, cubiertas en su totalidad por un enrejado que deja espacios tan pequeños que no cabría un dedo de una mano. Son ventanas que no se abren, sino que simplemente se componen del vidrio y la reja. La puerta está casi de costado, escondida y posee el mismo enrejado. Adentro de la institución, algunos sectores están divididos por algunas puertas de reja, como si se tratara de una cárcel, aunque las autoridades de la escuela han eliminado algunas de ellas para tratar de cambiar esta apariencia, que aún se mantiene” (Nota de campo, Escuela del Asentamiento)

La trama de sentidos que se construye entre la escuela y el afuera escolar ha constituido uno de los elementos que estructuraron los modos en que se planteó la relación entre escolarización y desigualdad. Como hemos analizado en el capítulo 3, en los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, la constitución de una mirada sobre el exterior –las familias, el contexto social y cultural del que provenían aquellos a los que estaba dirigida la escuela- en clave de peligrosidad, amenaza e inferioridad resultó en la configuración de una serie de prácticas homogeneizantes –y nucleadas en torno de parámetros del orden de lo común definidos por la moral, el gusto y la estética burguesa dominante- que procuraron acallar, borrar y eliminar las diferencias. Así, la institución de un valor de la igualdad equivalente a la homogeneización estuvo estrechamente asociado al modo en que, desde la escuela, se pensó el afuera escolar y, con él, qué hacer con aquello considerado desigual y necesario de ser modificado (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Las claves en las que se leyó el contexto social y cultural más amplio en el que estaba inserta la escuela configuraron una exterioridad –en la que los elementos antes mencionados se volvían

equivalentes- que a su vez constituía la identidad escolar y los significados que se articulaban en torno de ella. La propia noción de la escuela como “santuario”, impulsora de valores “fuera del mundo” (Dubet y Martucelli, 2000; Dubet, 2004), cerrada respecto de un exterior amenazante (Pineau, 2001; Trilla, 1985; Varela y Álvarez Uría, 1991) es heredera de estas concepciones. En este marco, la configuración de una alianza con la familia (Narodowski, 1994) para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar fue uno de los pocos puentes que la escuela tendió hacia el afuera, aunque sobre la base de la operación civilizatoria y normalizadora que se sintió llamada a cumplir (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Pineau, 1997). Dicha alianza no fue estable ni estuvo exenta de múltiples complejidades (Cerletti, 2005, 2010).

La mirada de las docentes sobre el contexto familiar de los alumnos organiza diversos modos de construcción de las relaciones entre la escuela y el afuera. En algunos casos, prima una situación de apertura por parte de la institución escolar, que abarca a la inclusión de padres y madres en diversas actividades como las muestras escolares y otras que se dan en el espacio escolar, y la disposición de puertas y ventanas abiertas. En otros casos, las escuelas parecen pequeñas fortalezas o cárceles destinadas a contener la supuesta “peligrosidad” que proviene del exterior, y ello se traduce en el modo en que se dispone la arquitectura escolar, como puede observarse en la cita del inicio.

En ocasiones, las docentes atribuyen a las familias, casi de modo determinante, el hecho de que algunos de sus alumnos tengan hábitos de trabajo “escolares” o aspiraciones de continuar estudios universitarios:

“Tenemos el caso de una nena que los padres son muy idealistas, que también podrían llevarla a otro tipo de escuela, pero sin embargo vienen a ésta y apuestan a ésta y bueno, ella te dice ‘yo voy a ser paleontóloga’ y le interesa mucho, y le gusta y profundiza en los temas que le interesan. Y eso está bueno también que los chicos puedan ver que sirve para algo. Los ideales que tienen en la casa influyen” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

“Yo creo que Natacha tiene un contexto familiar contenedor, en donde le dan bola a la cuestión educativa. Por algo va a las clases, al comedor y lleva las

tareas y prácticos. Porque viene de familia. A la hermana también, no le daba, pero vos veías que de la familia... Claro, es la hermana de Natacha. Pero vos ves que de la familia hay una cierta cosa, de que hay que estudiar, hay que ir a la escuela, hacer la tarea (una docente de primer ciclo en una jornada institucional, Escuela del Proyecto)

Para algunas docentes, el “contexto familiar” puede determinar lo que los chicos pueden hacer, pero también ampliar y potenciar lo que la escuela puede ser. Vinculan esta potencia a las producciones que suelen tener lugar para las muestras y cierres de los proyectos de las áreas, y el modo en que éstos convocan a las familias a estimular a los alumnos a desarrollar las tareas que deben realizar y a asistir el “día de la muestra”. Esta asistencia, por lo general, superaba el centenar de personas en las tres escuelas en cada una de estas ocasiones, lo cual era definido como “maravilloso” e “inesperado” por las docentes.

Pese a estas posturas, la mayoría de las maestras de las tres escuelas que integraron el trabajo de campo construyen una relación con las familias caracterizada por la distancia y el reclamo de mayor involucramiento, dos elementos que conviven paradójicamente en las posiciones docentes construidas frente a la desigualdad. Enfatizan que les molesta y enoja que se acerquen a la escuela estando “a la defensiva” o “reclamando todo el tiempo”, argumentando respecto de la “mala influencia” que varias de las familias supuestamente ejercerían sobre sus hijos. El prejuicio sobre el supuesto “perjuicio” del contexto cultural y familiar se extiende aquí a una noción según la cual pareciera que las familias no tuvieran derecho a acercarse a la escuela pública con sus inquietudes, opiniones o expectativas relativas a la escolarización de sus hijos. Así, expresiones que dan cuenta de que los padres y madres se interesan por la educación de sus hijos, y que contrarían las concepciones que las docentes tienen sobre la cuestión, terminan siendo recibidas con molestia e irritación, y en algunos casos como una “invasión” de un territorio propio. Estos acercamientos a la escuela son también respondidos “a la defensiva” por parte de las docentes, en lugar de desmontar la noción de que los padres y madres no se ocupan adecuadamente de la escolarización de los niños,. Estas tensiones también dan cuenta de la necesidad, por parte de los docentes, de construir y reafirmar su autoridad diariamente a través de la explicación y justificación de las

decisiones que se toman respecto del trabajo con sus estudiantes, en tanto no hay una legitimidad garantizada de antemano y de carácter trascendente.

Estas situaciones asociadas a los reclamos parentales eran mayores, en las tres escuelas, antes de la implementación de las innovaciones institucionales. Las quejas parentales tenían una carga de enojo y se dirigían al modo en que las docentes trabajaban, a los útiles que se perdían o a la manera en que las maestras se ocupaban de o cuidaban de los alumnos. Sumado a ello, paradójicamente algunos docentes evaluaban críticamente la falta de participación de los padres en términos de un mayor involucramiento, y en ciertos casos ligaban esta situación a la recepción de planes por parte del Estado, desde una mirada que tendía a fortalecer los prejuicios negativos sobre las familias:

“Sería ideal que vengan todos y participen en la reunión de padres. Cómo les informas a todos, si no vienen todos, de lo que vos haces, de lo que su hijo está logrando. Cómo cambias esta cabeza, que recibe todo así del estado, a que se tiene que preocupar por su hijo, que tiene que movilizarse, viene con un mapa y que se hagan fotocopias, que no recaiga todo sobre nosotras. Un compromiso con la escuela. ¿Cómo le cambias la cabeza a ese papá? Que tiene 500 planes dado por el gobierno” (una docente en una jornada institucional, Escuela del Programa)

Las docentes comparten la idea de que la relación entre los padres mejoró sustantivamente luego de implementadas las innovaciones institucionales. Esta sensación convive con las expresiones de molestia y enojo antes reseñada y configuran los modos complejos en que las maestras se vinculan con las familias. Los padres y madres de los alumnos se acercan a la escuela predominantemente para hablar con los docentes e interiorizarse respecto los aprendizajes de sus hijos. Esto es vivido por parte de las docentes como un cambio importante valorándose positivamente que los padres conozcan mejor las características del proyecto institucional. La relación de distancia se torna un tanto más flexible cuando se trata de que las familias brinden su apoyo a las actividades e iniciativas que desarrollan las escuelas, que tenderían a fortalecer el vínculo entre ambas instituciones. En este sentido, las muestras (Escuela del Proyecto), ferias (Escuela del Programa y Escuela del Asentamiento) suelen ser ocasiones en que los padres se interiorizan más acerca de ellas. Sin embargo, dichas ocasiones suelen ser

las únicas que los maestros habilitan para que las familias de los alumnos se acerquen a la escuela. Pese a que las docentes manifiestan recurrentemente que esperan un “mayor compromiso” por parte de los padres y madres de sus alumnos, no organizan reuniones, salvo excepciones y pese a que algunos maestros manifiestan que les parece importante hacerlas. Aun así, esperan un mayor involucramiento y confianza por parte de ellos respecto del trabajo que los docentes realizan. Lo que las docentes esperan de las familias pareciera dar cuenta de una concepción de “familia escolarizada”, que conoce los códigos (escolares) en que tiene que moverse y cuáles son las coordenadas de funcionamiento de las instituciones educativas.

Estas sensaciones de satisfacción por la participación de algunos padres y el reclamo de mayor involucramiento pueden ser leídos en términos del intento, por parte de los docentes, de restituir algo de la legitimidad de su trabajo en relación a las posiciones de las familias. El hecho de que, previo a la implementación de las iniciativas, percibieran que en las escuelas “no se enseñaba” sino que “sólo se contenía” iba de la mano con una asunción de que el lugar que tenían como docentes se encontraba desautorizado. Esta pérdida de legitimidad iba asociada a que, para los docentes, no era posible reconocer un trabajo específicamente pedagógico en la tarea que desarrollaban y en los resultados que era posible mostrar a los padres.

Con la implementación de las iniciativas, las docentes perciben otra actitud por parte de los padres, un mayor acercamiento de algunos en relación al desempeño de sus hijos en la escuela o bien para conocer las producciones exhibidas en las muestras y ferias que organizan las instituciones. Según las maestras, en el presente los padres conocen mejor las iniciativas institucionales, y hasta han participado activamente de actos escolares organizados por ellas. Estos hechos acompañan la sensación de una recuperación de la legitimidad del trabajo docente por parte de las maestras, que ellas expresan en términos de “acompañamiento” y “reconocimiento” por parte de los padres.

Los padres también comenzaron a enviar materiales para el trabajo cotidiano de sus hijos, cuestión que antes no sucedía, y que se suma a los esfuerzos de los docentes por procurarse herramientas didácticas de trabajo en el aula. Hojas de resma de papel, reglas, compases, transportadores, cuadernos, útiles que antes la escuela distribuía entre sus alumnos porque no llegaban desde sus casas, comenzaron a ser parte de lo que ellos

empezaron a llevar a la escuela, a medida que los docentes se los pedían. Para las maestras este cambio es atribuible a una mejora en la situación socioeconómica y laboral de las familias de los alumnos, y en particular a la existencia de la Asignación Universal por Hijo. También a la modificación en la relación entre los padres y la escuela y, en particular, a los cambios en el reconocimiento al trabajo de los docentes. No me propongo aquí juzgar los resultados de la implementación de las iniciativas desarrolladas, pero sí cómo las posiciones docentes que las organizan tienen un pilar en el mejoramiento de los vínculos entre familia y escuela y en la recuperación de la legitimidad del trabajo docente, elementos que se asocian estrechamente a la reposición de lo escolar que he analizado en el capítulo anterior.

Como he adelantado, las posiciones respecto de la apertura de la escuela a las familias no son homogéneas: algunos docentes sostenían con firmeza que no había que realizar reuniones de padres y que había que intentar poner “distancia” debido a que se sentían hostigados por los reclamos parentales. Otros maestros, de la misma escuela, abogaban por convocatorias de los padres a los actos y a las entregas de los boletines, junto con alguna reunión durante el año, para informarlos respecto de la marcha del proyecto y que, conociéndolo, reduzcan su nivel de reclamo. En ocasiones, los mismos docentes que, en el devenir cotidiano, negaban la posibilidad de convocar a los padres a la escuela, eran los que en las jornadas institucionales se quejaban por el “poco interés” parental y promovían que se los convocara en algunas ocasiones:

“Era la primer semana de clases cuando yo hice la reunión, ni bien empezaron las clases. Los hice cargo a muchos de ellos que habían sido ex alumnos de esta escuela cuando la escuela tenía 35 alumnos en cada aula, que son padres de los chicos. De que recordaran esta escuela, comprometerse con la escuela, de acercarse. Le damos una pizquita de confianza de decir bueno, a ver, que nos permitan demostrarles que con este proyecto iba a haber un cambio y los padres lo que hicieron fue mirarme así y saltaron ‘mi marido puede venir a pintar’, después en el año no vino nadie ¿no? Pero bueno, por lo menos estuvo el ofrecimiento” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Yo les pedí confianza y les conté como era el proyecto, que no se los habíamos explicado bien el año pasado porque no había habido ni muchas reuniones ni por ahí nosotros tampoco lo teníamos bien claro, fui honesta con ellos. Y sobre todo les pedí la colaboración de que era muy feo que se quedaran chusmeando en la puerta, tirando tierra para adentro de la escuela, se los dije así. Porque nos desacreditaban y porque no nos daban una cuota de confianza y si ellas mandaban a sus hijos a esta escuela porque confiaban en el personal que había acá adentro” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Programa)

Confianza e involucramiento, tales las demandas de las docentes a los padres que, en el sentido en que son planteadas, parecen dirigirse a recomponer algo del vínculo con las familias. Las maestras consideran que es momento para avanzar en ese sentido porque “algo ha cambiado” en la escuela desde la implementación de las iniciativas institucionales. El brusco descenso en los niveles de repitencia, los mejores logros en los aprendizajes y las muestras como exhibición del importante caudal de producción que implican los proyectos son los exponentes que, para las docentes, justifican hablar de que se ha producido una modificación importante en el cotidiano escolar, y en ese marco es que se vuelve posible situar dicha alianza en el horizonte de expectativas

En el contexto de intentar restituir estos vínculos, los docentes reclaman el acompañamiento, compromiso y apuesta de los padres, afirmando que sin ello resulta difícil producir algunos cambios esperados en las instituciones y lograr cierta estabilidad en los proyectos en curso. Algunos señalan que sienten “un vacío” respecto de la colaboración de los padres mientras que otros se sienten apoyados por ellos a través de la cooperadora o en las muestras (Escuela del Proyecto) o ferias escolares (Escuela del Programa y Escuela del Asentamiento). En algunos casos, y diferenciándose de la posición que sostenía no convocarlos, ciertos docentes imaginan estrategias para hacerlo y afirman la importancia de conversar con los padres argumentando que, si se los convoca y se les explica una situación problemática, ellos colaboran haciéndose cargo de la parte que les corresponde. Incluso, algunos maestros y maestras se han encontrado con padres y madres para intercambiar con ellos respecto de cuestiones específicamente pedagógicas, como por ejemplo cómo elegir libros para comprarles a sus hijos e hijas cuando las editoriales van a las escuelas.

“Carentes”: acerca de los modos de nominar a los estudiantes que viven en condiciones de pobreza

El diseño e implementación de las propuestas que vengo analizando se fundó sobre una mirada estereotipada y negativa sobre el contexto familiar y cultural de los alumnos que viven en condiciones de pobreza. Esta perspectiva habilita diversas posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Por un lado, algunas que enfatizan una distancia en la construcción de la autoridad pedagógica y que promueven la apertura de otros futuros para los niños y niñas que transitan las escuelas. Por otro, y sin que excluya elementos de la anterior, una posición civilizatoria, que construye el lugar de la escolarización en oposición al contexto extraescolar de socialización de alumnos y sus familias, por ser considerado culturalmente inferior y/o supuestamente peligroso o amenazante.

La mirada que las docentes desarrollan sobre el contexto familiar y cultural de los estudiantes se expresó fundamentalmente en dos ideas, en torno de las cuales se aglutinan una diversidad de posiciones. La primera de ellas es la asunción de que la composición de las familias de los alumnos resulta un obstáculo para los aprendizajes, frente al cual la escuela debe operar para poder erradicarlo. Por ejemplo, en la Escuela del Proyecto y en la Escuela del Asentamiento, las docentes hicieron referencia a lo inconveniente de la composición familiar de los alumnos y al hecho de que ellas influyen negativamente en las posibilidades de aprender de los alumnos. En la primera de ellas, cuando en 2008 se elaboró el diagnóstico institucional que luego dio lugar al proyecto elaborado por las docentes, se definieron columnas de fortalezas y debilidades que incluían, en este último caso, a la “familia denigrada y disfuncional”. El hecho de que existieran familias ensambladas o con alguna de las figuras parentales en situación de encierro suponía un obstáculo para el desarrollo de la tarea de enseñanza. Estos supuestos circularon también en una serie de reuniones institucionales realizadas en 2010 y 2011. Diversidad en la composición familiar y desigualdad quedan, así, emparentadas en estas concepciones.

Estas posiciones no son homogéneas y presentan algunos matices. Algunos docentes de las mismas instituciones se empeñan en aclarar que el futuro de sus pibes “no está jugado” por las situaciones familiares complejas que atraviesan. En la Escuela del Programa, en una muestra de Escuelas PIIE que reunió a varias instituciones de la región, un rincón referido al día de la familia mostraba diferentes tipos de familia y estaba encabezado por un cartel que decía “cada familia es distinta y a todas las une el amor”, acompañado por dibujos que mostraba diferentes composiciones familiares. Pese a ello, los docentes de la institución definen a sus alumnos como una población “complicada”, argumentando que ello se debe a que sus papás realizan trabajos en la construcción, son changarines, cartonean o cirujan. Muchos viven de planes sociales y, quienes pertenecen a la comunidad boliviana, por lo general trabajan en algún taller de costura o en alguna verdulería, situaciones que para los docentes implican algunos obstáculos para los aprendizajes. El tipo de trabajo que realizan los padres y, de modo más general, la procedencia de los alumnos, constituye un factor para definirlos como “complicados” y suponer que el hecho de que aprendan se tornará más difícil o menos probable.

La segunda expresión de la mirada de las docentes sobre las familias tienen que ver con la consideración de que ellas “no atienden suficientemente” a sus hijos en tanto alumnos y que no los “estimulan” adecuadamente, fundamentalmente debido a las condiciones de pobreza en las que viven. Las maestras asumen que hay una “desatención” o un “desinterés”, construyendo una mirada estigmatizadora y culpabilizadora sobre los grupos familiares que se añaden a los prejuicios analizados:

“Hay muchos casos en que para mí, para la tarea escolar, sigue habiendo falta de atención familiar. Eso yo todavía lo veo como una debilidad. No veo que haya un logro y una modificación grossa. Hay un cambio de más respeto si se quiere. De que no me meto en la escuela, que no sé qué están haciendo. Están más tranqui, no vienen a dirección, pero está en proceso puede ser. No veo que en todos los casos estén atentos familiarmente a lo que aprenden los chicos. Veo que el cambio ha sido de los chicos” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Los grupos son muy de barrio, muy de barrio. Son chicos que tal vez no tienen ningún tipo de estimulación de la casa. Por ahí están mucho tiempo en la calle y bueno, vienen acá y es como se encuentran con que tienen que hacer cosas que no están para nada familiarizados. No tiene el hábito de que en la casa lean el diario, que se yo, el tema de la lectura, no es algo cotidiano” (entrevista a un docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

“Esta es una comunidad bastante difícil. No solo tienen ese tipo de carencias, más que por ahí tenemos chicos que los papas están presos, que hay muchos padres separados y no se hacen cargo de sus hijos. Es una comunidad media problemática (...) Entonces los chicos se dedican andar mucho en la calle y bueno, con la consecuencia que trae todo este tipo de cosas” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Programa)

Estimulación, y límites, tales las “faltantes” en el hogar que la escuela debería reponer, de acuerdo a la mayoría de las docentes entrevistadas. Tal como también han mostrado otras investigaciones referidas al trabajo docente en contextos de pobreza (Achilli, 2010), las diversas composiciones familiares que escapan al modelo “tradicional” son asociadas a la ruptura de los lazos parentales, el descuido y la desatención de los niños. En el caso de nuestro trabajo de campo, las posiciones oscilan entre la resignación – “con el entorno que tienen no se puede hacer nada”- y la restitución de aquello que falta, a través de alguna iniciativa en el ámbito escolar. Dichas posturas no son fijas ni monolíticas. Escapan a este arco unas pocas docentes que desarrollan una mirada que procura comprender el significado de las vidas de los estudiantes y centrarse en lo que la escuela tiene que ofrecer, sin responsabilizar a las familias del fracaso escolar de sus hijos e hijas. En el caso de la primera de las posiciones mencionadas, la sensación es que no es posible hacer nada para influir en la vida familiar de los alumnos –asumiendo que debe actuarse sobre ella. Abundan, en las entrevistas, relatos de docentes que dicen estar abrumados con situaciones muy duras de alcoholismo, violencia familiar y adicciones en los hogares, frente a las cuales sienten que se torna imposible “contener” a los pibes y las pibas que asisten a la escuela:

“Hay situaciones de alcoholismo en la cual el marido le pega a la mujer, entonces el pibe está en el medio, se mete y toma partido de una de las partes y resulta que esa de las partes después empieza a llenarle la cabeza al pibe en contra del padre. Entonces el pibe no quiere venir al colegio porque tiene miedo de dejarlo con la madre. Nos ha pasado la semana pasada. Ese pibe esta hace dos semanas sin venir al colegio. O viene los días que el padre específicamente no está porque se fue a hacer una changa. Entonces ese día viene. Como que él sabe que se va y no vuelve hasta que él vuelve del colegio. Esas situaciones hacen de que la influencia del colegio sea en parte, no se pueden solucionar todas acá” (docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

En el caso de la segunda posición, el planteo es que la escuela debe ser un lugar abierto a las problemáticas sociales que atraviesan a alumnos y alumnas. Ello se expresa en diversos cursos de acción por parte de los docentes. Por un lado, se suele conceder un momento durante la jornada escolar –preferentemente el principio- a que los alumnos se expresen respecto de lo que les sucede y cuenten algo de lo que les ha venido aconteciendo. Las estrategias aquí son variables. Mientras que en la Escuela del Proyecto esto sucedía en el grupo amplio, tornando públicas las situaciones contadas por los alumnos, en la Escuela del Programa y en la Escuela del Asentamiento los docentes solían tener conversaciones aparte, casi “en privado”, aunque dentro del aula, con algunos alumnos respecto de algo que les había acontecido: un tío que había sido llevado preso, un padre que se había quedado sin trabajo, una madre que se había ido de casa, una hermana menor que había desaparecido del hogar, alguna actividad realizada el durante el fin de semana:

“Siempre tienen que tener un espacio, porque ellos siempre te cuentan tal cosa. Algo que hayan hecho el fin de semana, o el sábado a la noche o algo que haya pasado en el transcurso antes de que llegaran acá, o algo bueno o malo, o un cumpleaños, o alguien que fue a visitar a su papá que está privado de la libertad, y está feliz. O alguien que te cuenta “recién fui a pescar con mi tío”. Tenés que darle ese espacio donde ellos te puedan contar. Vos te acercas un poquito a ellos y ellos saben que pueden confiar. Entonces cuando yo digo que se terminó, listo, hablamos de todo, ahora nos ponemos a trabajar con lo que

necesitamos y terminó. No hay cuestionamiento de parte de ellos, no. Listo y seguimos con lo que tenemos que hacer” (entrevista a docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Hay pibes que han sido expulsados, te digo expulsados de distintas escuelas. Hace poco nos trajeron un pibe que lo sacaron de un lado, que lo sacaron del otro, de cuatro escuelas mínimas lo sacaron. El chico vino acá, los primeros días sí, quería hacer de todo. Y hoy por hoy el pibe está sentado y trabaja y labura un montón y está tranquilo. Bueno, no sé, yo voy y lo abrazo y le pregunto, hablo y le pregunto por Pocho. Porque está viviendo con un señor que no es su papá y va a visitar a una señora que ni siquiera es su mamá y no sabe nada de sus padres. Todo lo he conseguido a través de la charla, de sentarme con él en el recreo, “vení, sentate acá al lado mío, contame ¿Qué hiciste? ¿Qué pasó?” (entrevista a docente de primer ciclo, Escuela del Programa)

En el intento por cubrir una “carencia” (de afecto, de cuidado) se juegan también inscripciones pastorales, redentoras y relativas a las figuras de docente asociadas al sacerdocio (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Hunter, 1998; Popkewitz, 1998; Tenti Fanfani, 1988). Se trata de “salvar a las almas débiles” de los alumnos, inscribiendo su debilidad en términos de la supuesta falta de cariño y de estímulo en los hogares. En este sentido, el involucramiento docente también se expresa en la participación, a través de la preocupación, el interés, la escucha y –a veces- el consejo, de situaciones que hacen a las vivencias extra-escolares de sus estudiantes.

Estas instancias configuran situaciones que he denominado como de “*afectividad habilitante*”. Con esta categoría me refiero a la posibilidad de permitir a los alumnos un espacio de toma de la palabra y de relato de lo que les pasa cotidianamente que, al mismo tiempo, se torna una estrategia de trabajo cotidiana. Este espacio habilita que otras cosas acontezcan, distintas a las que parecían definidas de antemano para los alumnos que viven en condiciones de pobreza, y posibilita que se incluyan en las actividades escolares de otro modo. Afecto y posibilidad quedan, de algún modo, enlazados en torno de la inclusión dentro de algo del orden de lo común en el ámbito escolar. En los intercambios informales mantenidos con las docentes había una

coincidencia unánime en cuanto a la presencia del componente de la cotidianidad de los estudiantes en las clases:

Salimos del aula con la docente, detrás de los alumnos. Ellos van corriendo hacia el patio para tener el recreo. La maestra me hace un comentario respecto de la baja temperatura, al que asiento -efectivamente, era una mañana muy fría. Le pregunto cómo vio la clase, y si resultó como la había preparado. Me dice que sí y añade que, igualmente, siempre hay momentos de la jornada que no forman parte de la planificación pero que ella reserva para acercarse a los alumnos, saber cómo están, conocer si tuvieron algún problema, etcétera. Señala que ella se siente involucrada con “la realidad” de sus alumnos, y que hacerlo de esa manera, además, es fundamental para sostener un buen vínculo y luego poder trabajar bien en la clase. (de las notas de campo, Escuela del Asentamiento)

En las tres escuelas, las salas de dirección y de maestros de las escuelas se constituyeron en espacios donde estas cuestiones transitaban con un mayor grado de confidencialidad entre alumnos y docentes, y en algunos casos directivos. El acercamiento de los estudiantes a estos lugares iba in crescendo, a medida que iban notando que allí podían expresar aquello que les ocurría, desde golpes que habían recibido en la casa hasta una bolsa conteniendo cocaína que supuestamente una madre había dejado, accidentalmente o no, en la mochila de una alumna. Las docentes asumen como un logro y una consecuencia de las iniciativas institucionales que implementaron que los alumnos se acerquen y depositen su confianza en ellas para contarles lo que les acontece.

En el marco de la preocupación orientada a reponer aquello que el contexto sociocultural de los estudiantes supuestamente no provee, algunas docentes resaltan el modo en que la escuela produjo transformaciones en las familias. En las tres instituciones, y en particular en la Escuela del Asentamiento, sucede que los padres y las madres de los/actuales alumnos/as fueron asistieron también a ellas como estudiantes. Las docentes señalan que la acción escolar fue educando a la familia desde que ella ingresó en la escuela, varios años atrás, y ello repercutió en que hoy los padres y las madres cuiden mejor a sus hijos/as, los/as acompañen en lo que les sucede, consideren la cuestión de la higiene y estén presentes para cuando la escuela los convoca:

“Desde la parte de la higiene, desde la parte de la familia, recién ahora están como mejorando la situación. Cuando yo vine recién a esta escuela, nosotros teníamos desde que era la... de la escuela, era una atención más del barrio, de la villa, o sea, era la atención de la escuela. Era muy desde el momento que entraba hasta el fondo, hasta el comedor, todo lo mismo, las puertas todas rotas, el techo, era un caos. Y de a poco, es como les digo yo, fuimos educándonos y educando a la familia. Nosotros fuimos logrando eso que por hoy vienen muchas familias con los chicos, hay muchas familias que están detrás de los chicos, que los están acompañando y es lo que queremos, que todas las familias estén. Yo estoy completamente segura que tuvo un papel muy importante, porque hoy por hoy alumnos que yo tengo son hijos de ex alumnos” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

En estas posiciones la familia ocupa el lugar de una faltante –de atención, de estimulación, de espacios para la consolidación de hábitos de lectura y escritura, de rutinas y prácticas orientadas al aprendizaje- que la escuela viene a cubrir. La “carencia” queda asociada a aquello del orden de la desigualdad, y es expresión de cómo las docentes entienden a esta última. Para las maestras, el contexto familiar y cultural del que vienen los niños afecta decididamente sus posibilidades de aprendizaje, aunque no de modo determinante. En ello reside la posibilidad de las iniciativas institucionales registradas durante el trabajo de campo, que al tiempo que intentan habilitar horizontes más igualitarios para los alumnos de la escuela se fundan en prejuicios y miradas negativas sobre sus familias y el contexto cultural del que provienen. Esta conjunción contradictoria de concepciones democratizadoras y autoritarias de algún modo han estructurado la historia del trabajo docente en nuestro país. Como he analizado en el capítulo 3, el discurso del normalismo estuvo estructurado en torno de una mirada respecto del derecho que los niños y niñas tenían a recibir la educación escolar a la vez que también de una mirada negativa respecto del contexto del que provenía el alumno, considerado peligroso, amenazante, inferior y, en todos los casos, necesario de ser eliminado en tanto elemento integrante de la “barbarie”.

Los alumnos también son interpelados desde el lugar de la carencia. Las docentes de las tres escuelas no los consideran parte común de la población de estudiantes de la

provincia sino que los conciben como estudiantes “especiales”, que requieren una atención “muy individualizada” debido a las circunstancias en las que viven y “todas las cosas que les faltan”. Afirman que la escuela es el único espacio que puede albergarlos y proporcionarles aquellos estímulos que señalan como ausentes en el entorno familiar, y que por ello lo que suceda en la institución escolar tiene un papel determinante. En definitiva, el planteo consiste en señalar que la causa de los problemas educativos de los niños en condiciones de pobreza está en el nivel socioeconómico de sus familias.

La interpelación a los alumnos en términos de carencia ha sido una característica importante del discurso reformista de los '90 en América Latina, que en función de esa situación planteaban la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para “atender” a estos niños y concebían a los maestros como técnicos a los que había que capacitar para trabajar con ellos (Martinis, 2006b). Se sustituye, así, al sujeto de la educación por el niño “carente”, alumnos a los que “les falta” un entorno más estimulante, más educativo, más culto, más inclinado a inculcarles aquellos valores y disposiciones que pondera la escuela. Los hogares parecen, así, lugares “sin cultura”, en donde no se desarrollan prácticas de lectura y escritura, entre otras necesarias para los aprendizajes. En este caso que estoy analizando, la carenciano siempre construye un mero lugar de “contención” y “asistencia” por parte de los docentes, que asumen en algunos casos una posición de enseñanza, pero sí justifica el modo en que esta última es entendida y las iniciativas que modifican algunos rasgos del formato escolar.

En este caso, la “carencia cultural” no supone una imposibilidad irreversible de aprender, pero sí una serie de obstáculos que la escuela debe sortear y contribuir a que el alumno deje atrás, tornándose un individuo más “completo”, menos “carente”. Este discurso sobre la carencia construye una asociación casi determinista entre pobreza y bajo rendimiento académico. Como “tienen poca estimulación en la casa”, en la escuela les va mal, no aprenden, y no incorporan fácilmente las pautas de comportamiento y trabajo escolar. Los bajos niveles de ingreso, las condiciones de hacinamiento, los modos en que se construyen las familias, el estado conyugal y la forma de constitución de la pareja de los padres, el hecho de que alguno de ellos se encuentre en situación de cárcel y los niveles instrucción parentales son algunas de las razones que las docentes esbozan como obstáculos para el desarrollo de los aprendizajes. En virtud del modo en que se piensa el entorno del que provienen los alumnos, se plantean alternativas

referidas a la extensión del horario escolar como un modo de vencer los obstáculos culturales que los “carentes” portan y vencer la influencia negativa de sus hogares:

“Pensando en los chicos ¿no?... estar más horas para los chicos sería excelente. Porque estar ocho horas esos chicos en la escuela sería lo ideal. Para este grupo de chicos (...) Por la forma en que están constituidas las familias, no tienen apoyo en la casa, no les pueden brindar. Entonces ellos acá, es lo que se llevan de la escuela” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Proyecto)

La propuesta de extensión de la jornada escolar a ocho horas diarias, que el Estado provincial lanzó y a la que adhieren las maestras, parece también perseguir el objetivo de alejarlos de los peligros de la marginalidad. En el planteo de los docentes hay una preocupación marcadamente normalista: poder quitar a los niños de lugares perniciosos para su formación y situarlos en la escuela, donde es posible rescatarlos y permitirles desarrollar aprendizajes. Asimismo, la construcción del niño “carente” fija al sujeto alumno a esa posición e instala una diferenciación y un quiebre respecto de lo que se considera un alumno “normal”, pasando así a ser considerado un desigual: otro ubicado en escalón social y cultural inferior. La propuesta tendría el propósito de ayudarlo a “subir” ese escalón y poder retornar a la condición de normalidad perdida debido al entorno familiar y social supuestamente perjudicial del que provienen. La escuela formaría parte de una estrategia de compensación de esas “deficiencias”, siendo la propuesta de jornada completa una idea dirigida a aquellos que presuntamente necesitan más tiempo para aprender, construyéndose una mirada naturalizada al respecto. Se plantea implícita o explícitamente que un control sobre una porción más extensa del tiempo de los niños y una mayor exposición al conocimiento escolar será una estrategia clave para poder resolver la insuficiencia cultural atribuida a los alumnos y las desigualdades en los ritmos de aprendizaje. Estas condiciones generadoras de la desigualdad se atribuyen a espacios y sujetos fuera de la escuela. El trabajo docente consiste en enfrentarlas para contribuir a su anulación, y ello puede incluir la construcción de “otra escuela”, alterando algunos rasgos del formato escolar tradicional para promover la integración de los niños “carentes”.

En las concepciones de algunos maestros está presente la idea de que la situación de pobreza producía un nivel cultural “inferior” o “atrasado”, además de una carencia casi total de afecto y cuidado. Estas nociones devienen en explicaciones respecto de lo que la educación escolar puede o no puede hacer con los alumnos. En algunos casos, las posiciones docentes giran en torno de brindar la cultura “elevada” que les falta a los alumnos. En otros, dichas posiciones se reducen a cubrir la faltante de afecto, a veces sin perjuicio del sostenimiento de la enseñanza y otras veces abandonando esta tarea y reduciendo su trabajo a la “contención” o la “tarea social”.

Las docentes asumen que deben transmitir sus alumnos esta “alta cultura”, asumiendo que la que éstos portan es de menor valor, inadecuada, insuficiente o peligrosa, siguiendo un significado de igualdad educativa que organizó el trabajo docente en los orígenes del magisterio en nuestro país, como he analizado en el capítulo 3. Se legitima el lugar del sistema educativo como proveedor de un conjunto de saberes supuestamente más importantes que los que se tienen y que no se poseen, y en torno de estas coordenadas se desarrollan reformas a la organización espacio-temporal de la escuela.

Las posiciones docentes frente a la cuestión de la “carencia” no son homogéneas sino que reconocen diferentes inscripciones. En algunos casos, se construye una posición de resignación frente a situaciones que se suponen inmodificables y determinantes del fracaso escolar. En otros, la asunción de una carencia es disparadora de la afirmación de la centralidad de la enseñanza como trabajo a desarrollar por los docentes y como tarea que puede habilitar otros futuros posibles en los alumnos y alumnas de sectores empobrecidos. Por último, y sin perjuicio de que también esté presente como componente en las posiciones anteriores, hay quienes intentan suplir la carencia con “afecto”, asumiendo que lo que los estudiantes necesitan es que se les brinde cariño. Veamos algunos ejemplos de ellas:

“Y la esta población... lamentablemente hay muchos chicos que van a terminar 6to grado y no van a poder seguir con la secundaria. Y se van a dedicar ¿al rubro de qué? Recoger cartones, vender botellas, por lo menos que tengan una noción de cuánto dinero podes llegar a cobrar, si lo están estafando, si no lo están estafando. Por lo menos brindarle esas pequeñas herramientas. No sé, yo lucho todavía con eso. Es como que hay muchas cosas tecnológicas, nuevas,

pero ellos no van a estar a su alcance” (entrevista a docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Una compañera que ya no está más en la escuela solía decir “pero no podés ignorar que acá a los chicos los amamos”. ¡Pero ese no es un argumento profesional! Si hay un maestro que no quiera a los chicos, está en el lugar equivocado. Pero el amor que yo le tenga a los chicos no es suficiente, yo estoy para otra cosa. Estoy para enseñar. Yo puedo querer mucho a los chicos pero no enseñarles nada, y estoy haciéndoles un mal que después cuesta remontarlo y a veces hasta no se remonta. Pero vos no venís a la escuela a querer a los chicos. Si un médico dice “yo quiero a mi paciente, pero lo dejo morir”, estamos en la misma, no pasa por ahí la cuestión” (entrevista a docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

“Y mirá, uno acá cumple un montón de roles. Acá el rol de la maestra tradicional se perdió. Vos acá sos mamá, abuela, tía, sos enfermera, cumplís un montón de roles. Si está triste es porque le duele el estómago, si está alegre porque es el cumpleaños, un montón de cosas. Vos no venís solo a enseñar contenidos, estás trabajando con seres humanos, tienen un montón de cosas a favor y en contra, y según el grupo que te toque será la propuesta que vos le puedas brindar a ellos. A estos chicos les falta afecto, entonces no es enseñar y nada más sino que darles cariño es fundamental. Entonces no es solamente dar contenidos, acá hay un montón de cosas que se juntan” (entrevista a docente de primer ciclo, Escuela del Programa)

En el marco de esta heterogeneidad de vínculos construidos en torno de la “carencia”, algunas docentes, cuando se les pregunta por momentos gratificantes, aluden a la posibilidad de brindarles afecto a alumnos que suponen necesitados de cariño, en tanto éste estaría supuestamente ausente en los hogares de los que provienen, donde “no se les presta atención” y en los que predominaría “mucho violencia”. Estas situaciones originan que los alumnos sean afectuosos con ellas en la escuela y también explicarían situaciones de conflicto o violencia física con sus compañeros. En algunos casos, las aspiraciones combinan el brindar afecto con el desarrollo de la enseñanza, aunque en otros estas posiciones se asumen antagónicas: “Enseñar porque somos docentes, y no

brindar cariño, porque no es nuestra función, aunque por supuesto que queremos a los chicos, si no, no seríamos docentes”. En otros, se renuncia a la aspiración de que los alumnos desarrollen un trabajo escolar pero se intenta influir sobre sus conductas y transformarlas a través del afecto:

“Acá en la escuela Tincho no trabaja, pero con él logramos que se sentara y que prestara atención, que no pelee. Necesita mucho cariño. Bueno, pero él ya tiene toda una trayectoria que creo que es desde 1ro o 2do grado que viene con lo mismo. Y bueno, se citan a los padres, a los tíos, a los abuelos, y vos hablas con los papás y te da lástima y decís, ‘pobre criatura, es el resultado de años de abandono’. Llega un momento que si ellos no cumplieron el rol que les corresponde como familia, la escuela es muy poco lo que puede hacer. Y entonces te parte el alma que no tengan ni un poquito de tiempo para dedicárselo al hijo. Que se yo, ese tipo de cosas son difíciles.” (entrevista a docente de primer ciclo, Escuela del Programa)

La necesidad de cariño aparece emparentada a la “lástima”, la asunción del abandono y la consideración de que los alumnos son “pobres criaturas”. Estas concepciones son disparadoras de diferentes resoluciones, como las que he venido analizando hasta aquí, y otras que suman otros elementos. En el discurso de los docentes el hecho de que sea posible hacer un “lazo afectivo” con los alumnos se vuelve fundamental, tanto como recompensa o gratificación o bien en tanto estrategia de trabajo. En algunos casos, como hemos visto, ello se reduce a lograr que los alumnos mejoren su conducta o desarrollen actitudes esperadas por los maestros. En otros casos, se vuelve una estrategia para que desarrollen el trabajo escolar planteado. Como señalan algunos estudios (Abramowski, 2010) el afecto aparece, así, puesto al servicio de regular las conductas de los alumnos y conseguir una serie de comportamientos esperados dentro y fuera del aula. He intentado dar cuenta de estas prácticas con la categoría de “*afectividad estratégica*”. Se trata de técnicas propias del poder pastoral, orientadas a gobernar a los sujetos alumnos de un modo constante, sin que ello excluya la anteriormente mencionada posición de “*afectividad habilitante*”. Como decía una docente, “si vos vas desde lo afectivo, lográs un montón de cosas”. El hecho de “quererlos” y hacérselos saber se vuelve, así, imprescindible:

“Tiene que ver mucho el cariño, el respeto. Que él sepa que vos le pones límites, que vos lo retas, pero que vos lo querés. Y ellos sienten eso. Ellos sienten cuando el maestro los estima y los quiere, y cuando no los banca, ellos saben...” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

En la importancia otorgada a que el cariño esté presente a ambos lados de la relación pedagógica –que provenga tanto de las docentes como de los alumnos- se entrecruzan algunas asunciones sobre el medio familiar y sociocultural del que provienen los estudiantes con una serie de premisas relativas al modo en que se construye la relación entre afectividad y trabajo escolar. Respecto de la primera cuestión, las maestras comparten la noción de que los chicos “están faltos de cariño”, “necesitan afecto” y que “no lo tienen en sus casas y por eso son tan demostrativos acá”. La interpelación al medio familiar en términos de carencia instala una justificación respecto de por qué sería importante brindarles cariño a los niños. Además, los docentes explicitan el supuesto de que el cariño y el aprendizaje están en una relación casi directamente proporcional, donde el espacio para alojar los problemas sociales o las carencias que las docentes suponen podría contribuir a un mejor trabajo escolar por parte de los alumnos:

“Y... hay problemas sociales por ejemplo, que viene de familias que son muy disfuncionales o que los viejos por ahí son alcohólicos o que tienen algún otro tipo de problemas (...) Hay otros chicos que vienen de los hogares, que te comentan toda su vida y te hace un poquito pelota. Pero bueno, vos lo tratás de ayudar. La mejor manera para mí es brindarle cariño y después viene de la mano el aprendizaje. Si vos te haces el rudo y te haces el reo y que no te importa lo que le pasa, generás en el otro, como todo, generás en el otro mucha bronca. Y entonces no sirve eso. Lo que sirve es, no te digo a tal punto que seas como el amigo, pero sí, escucha, escuchar lo que le pasa, tratar de darle algún consejo y darle inmediatamente el contenido, o sea, conocimiento” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

La construcción de estrategias en el trabajo con alumnos que viven condiciones de pobreza está imbuida de una fuerte carga emocional por las situaciones sociales que

atraviesan los alumnos. Frente a situaciones atribuidas al medio familiar del que provienen los alumnos, la posición docente que despliegan los maestros resulta de un complejo entrecruzamiento de una serie de prejuicios negativos relativos dicho contexto, el afecto a sus alumnos, el sostenimiento de las tareas de enseñanza –“darles inmediatamente el contenido”- y la habilitación de un espacio para alojar aquello que les acontece –“escuchar lo que le pasa”, “tratar de darle algún consejo”- que implica la asunción de una posición adulta frente a un Otro respecto del cual se tiene una responsabilidad, y que muchas veces es alojado en esas situaciones de escucha. En este sentido, es insuficiente concluir que la entrada de la afectividad en las relaciones pedagógicas tiene que ver exclusivamente con que las maestras “quieren” a sus alumnos, sino que su inscripción también implica una serie de asunciones respecto del lugar que deben asumir como docentes frente a las nuevas generaciones y respecto de la enseñanza como tarea central de su trabajo. En estas construcciones frente a situaciones concebidas como de “carencias” se refuerza la profunda imbricación afectividad-vocación, que se vincula estrechamente con los momentos fundacionales de la docencia como trabajo (Achilli, 1987; Alliaud, 1993; Batallán, 1992; Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 1992). Por otra parte, la afectividad parece integrar nociones respecto de qué es ser un “maestro bueno”, constituyendo un componente que investigaciones sobre la biografía escolar de docentes noveles han encontrado como modos particulares de pensar el oficio (Alliaud, 2004).

Asimismo, la mayoría de las docentes manifiesta sentirse querido por sus alumnos, y atribuye a este cariño un papel fundamental para el desarrollo de su trabajo. Otorgan importancia al hecho de que sus estudiantes se preocupen –y hasta se enojen- cuando ellos faltan, y que les hagan notar que los respetan. Las maestras desarrollan explicaciones que ligan este afecto a la supuesta “falta de cariño y de atención” en los hogares de sus alumnos:

“Hay uno, Agustín, que está desde el año pasado en segundo, viene por mala conducta, estuvo en la calle. Y yo falte un día, y no avisé, fue un imprevisto, y tuve que faltar. Al otro día estaba enojado conmigo. Bueno, “¿Qué pasa Agustín?”, “No, vos faltaste y ni me avisaste, no avisaste nada”. Y yo claro, no aclare ese día por qué había faltado, porque generalmente les aclaro, me pasó tal cosa, se me enfermó mi nena, pasó tal cosa o tenía que ir al médico o surgió algo. Y yo digo, mira vos, hacía 20 días que estaba en la escuela, mira vos el

lazo que hizo. Él le había quedado eso de que había faltado y no había avisado. Claro, lo abandone por un día” (entrevista a docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

Las docentes valoran como gratificantes momentos en que sus alumnos los “hacen reír”, el “afecto que nos dan, hasta el más rebelde te da”, “la complicidad con los chicos”, poder “charlar con ellos de muchas cosas” y el “respeto mutuo”. Relatan que su atención suele verse requerida por varios alumnos y alumnas que necesitan contarles algo o ayuda por parte de ellas. Las conversaciones con ellos acerca de lo que les acontece cotidianamente es una oportunidad para que tomen la palabra y traigan aquello que les sucede adentro de la escuela. Al mismo tiempo, este accionar se inscribe en un prejuicio sobre la carencia y en una estrategia de disciplinamiento de las conductas que no termina de situar a los pibes y pibas en un lugar de sujetos de derecho y con derecho a la palabra.

En términos generales, las docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo no poseen una mirada determinista en relación con las condiciones de pobreza y su vínculo con la escolarización, y allí reside una de las condiciones de posibilidad de la variedad de iniciativas institucionales que emprenden para el trabajo con situaciones del orden de la desigualdad. Sin embargo, los maestros despliegan una concepción de la pobreza como portadora de comportamientos homogéneos en sus alumnos, como si las características culturales estuvieran definidas a priori. Estas “similitudes” entre los estudiantes no son puestas en cuestión, no sólo para revisar este prejuicio sino también, como antes señalé, para aspirar a que una población más heterogénea asista a la escuela. Asimismo, esta mirada sobre la pobreza ordena algunas nociones relativas al modo en que el contexto familiar y cultural de los alumnos limita u obstaculiza sus posibilidades de aprendizaje. La distancia que establecen los docentes hacia los alumnos promueve un vínculo de afectividad a la vez que genera una asimetría infranqueable.

Docentes que se involucran, mandatos que sobreviven

La cotidianeidad de las instituciones que integraron el trabajo de campo está cargada de urgencias y emergencias. Las docentes están sujetos a atender multiplicidad de tareas y

funciones que trascienden la especificidad del trabajo de enseñanza, intensificándolo y recargándolo mientras se mantienen su precariedad salarial y la falta de recursos materiales. Las situaciones de pobreza, las ausencias los días de lluvia, por inundación de sus hogares, o por falta de zapatillas, configuran marcas que ponen en crisis el mandato normalista y homogeneizador acerca de las amplias posibilidades de la escuela pública para transformar las realidades de sus alumnos y promover condiciones de ascenso social. Ese mandato sobrevive, aunque disuelto en algunos elementos que se rearticulan para desarrollar estrategias frente a las situaciones de desigualdad que los docentes ven. A diferencia de otras investigaciones que han relevado sensaciones de imposibilidad de desarrollar un trabajo pedagógico con sectores que viven en condiciones de pobreza debido a las condiciones materiales y de infraestructura (Achilli, 2010), el trabajo de campo realizado brinda algunos elementos que muestran que esta situación no es vivida por los docentes como un obstáculo insalvable para desarrollar la tarea de enseñanza. Aunque se ha señalado que las condiciones materiales e infraestructurales hacen a las características del aprendizaje y las actividades pedagógicas, no sería posible plantear que los recursos materiales no constituyen un elemento determinante en la limitación del trabajo pedagógico. Por el contrario, en el trabajo cotidiano los docentes intentan poner en marcha una serie de desafíos al contexto en que trabajan en donde se sostiene la posibilidad de otros futuros para sus alumnos.

Algunos de los elementos de aquel mandato posiblemente sean sostenidos porque operan como una especie de guión que permite imaginar y prefigurar el trabajo cotidiano frente a la desigualdad, y construir respuestas frente a ella, aunque dicha supervivencia no se expresa en la permanencia de elementos en estado puro sino de hibridaciones y complejos entrelazamientos. El normalismo contiene componentes moralizantes y relativos a privilegiar lo que una escuela puede ofrecer, aun cuando ello se haga en oposición a un exterior considerado inferior. En algunos casos, como muestran ésta y otras investigaciones (Thisted y Redondo, 1999; Redondo, 2004), el propio discurso normalista habilitó la construcción de otras realidades y la posibilidad de cuestionar las fijaciones que produce la pobreza, situando a los niños en su condición de alumnos, y a los alumnos en su condición de niños.

Los vínculos de afectividad que los maestros construyen con sus alumnos dan cuenta de posiciones de involucramiento frente a situaciones concebidas como del orden de la

desigualdad. Varias de las docentes entrevistadas viven dicho involucramiento en términos de un compromiso personal con sus alumnos. Éste se traduce en el diseño y desarrollo de las tareas específicamente escolares que les proponen a sus estudiantes, que parece encontrar una porción de su fundamento en el mencionado compromiso y no sólo en el hecho de que se trata del trabajo que les corresponde realizar como docentes. También se expresa en la participación en situaciones que trascienden el trabajo pedagógico en sentido estricto:

“Me siento comprometida en serio con los chicos. No es que estoy dando esto porque se me cantó. Estoy dando en función de tal cosa o de lo que va a venir, a quinto lo preparo para un sexto, un cuarto para quinto y así, estoy dando y previendo y fijándome en lo que va a venir, qué me va a servir, y qué les sirva a ellos también. Y que todo para ellos tenga un significado y que les quede algo de los cuadros que hicimos, el coso del mundial, el logo. Además te digo, no sé si terminaran en remera y en camperita, no sé en qué va a terminar, pero yo se lo voy a hacer a los egresados, les voy a hacer la remera o el buzo. Siento ese compromiso, además lo hablé y lo piden...” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

“Hemos tenido chicos que vengan (sic) y digan “Seño, mañana es mi cumple” “que lindo, ¿vas a comer torta?” “No, mañana mi mama trabaja”, o no tiene plata... “Bueno, no vas a faltar mañana” y vos le traes la torta y hacemos una fiestonga`” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“El día de pascuas compramos huevitos para todos y hemos hecho rifas para juntar plata o hemos puesto de nuestro bolsillo. O sea, acá se da más de lo que se recibe” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Programa)

Comprometerse, involucrarse y dar. El trabajo docente en las experiencias registradas está atravesado por el contacto con el dolor de sus alumnos, sus historias de vida, las condiciones de pobreza extrema en las que viven, las situaciones de violencia psicológica, física y sexual por las que pasan, el hecho de que alguna o las dos figuras parentales esté en conflicto con la ley y encerrada en una cárcel, afectando el ánimo de

los docentes. Frente a esta situación, algunas sostienen una posición de escucha mientras otras optan por dedicar su atención a iniciar o proseguir la clase “porque si no es todavía peor”, aunque a veces conjugan este accionar con momentos de escucha. En todos los casos, éstos parecen conformar una “posición multicultural”, entendiendo por ella el privilegio de la atención a la diversidad y a las problemáticas sociales que atraviesan a los alumnos, sin abordar concretamente los conflictos que supone el contacto con la alteridad ni ensayar formas de enseñanza de aquellos saberes que no integran el “conocimiento escolar” legitimado por el currículum escolar. Por el contrario, las instancias de escucha a los alumnos suelen tener la intención de reducir los niveles de conflictividad y tornar más gobernable el cotidiano escolar para desarrollar una serie de intervenciones.

Los vínculos que las docentes construyen con sus alumnos abarcan también una serie de momentos que aquellos identifican como gratificantes, y que también constituyen expresiones del involucramiento docente. La adquisición de hábitos escolares de trabajo y la resolución de situaciones de “mala conducta” son algunos de ellos. En otros casos, el involucramiento implica acciones tales como el salir de la escuela para esperarlos y la gratificación por la satisfacción de los alumnos frente a este hecho:

“Yo tenía chicos muy traviosos, que por ejemplo iba a la esquina a esperarlos porque no venían. Hablo de chicos de sexto grado, bastante traviosos y vos los veías, te esperaban, te daban un beso y te decían ‘¡Ah, viniste Señor!’ . Todas esas cosas son gratificantes. Fijate qué travioso, me está esperando en la esquina. Eso es gratificante. Bueno, algo de mí le llegó” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

“Algo de mí le llegó” es una premisa que da cuenta de la satisfacción que provoca en los docentes “trascender” de algún modo en sus alumnos. Son numerosas las situaciones en que los docentes dan cuenta de la intención de “estar” y “permanecer” con sus alumnos a través de enseñanzas, gestos, actitudes. Una docente de la misma escuela contaba, entre lágrimas, que tenía una alumna que le ordenaba el escritorio y que un día le dejó una nota que decía “Señorita: siempre voy a estar para ordenarte el escritorio”, y que así como sus alumnos siempre están ahí por ella, ella iba a estar siempre para ellos. En este sentido, parecen sostenerse utopías individuales más que un proyecto utópico

colectivo. Aunque algunos docentes reconozcan la inexistencia de un sueño utópico que los incluya en relación al futuro de sus alumnos, sentirse proyectados en su educación da sentido a su trabajo. Las posiciones no son homogéneas: mientras que algunos buscan la trascendencia a través del afecto o de la incorporación de determinadas actitudes o valores, otros docentes centran esta búsqueda a través de la enseñanza:

“A mí siempre me gustaron los chicos. Prefiero estar con los chicos a estar con los grandes. Y verlos trabajar, poder disfrutarlos a ellos, verlos cómo avanzan, cómo progresan en sus actividades, poderles enseñar (sic) de alguna manera, o sea, guiarlos a que ellos aprendan, es espectacular. No tiene comparación con nada. Y ver el proceso y que realmente funcione está buenísimo. Yo les hablo muchísimo, hablamos. Y bueno, como que nos vamos entendiendo lo que ellos quieren, trato de transmitir. Y bueno, ellos, la gran mayoría lo están, creo yo, lo que yo veo, es que lo están captando. Y eso es lo que a mí me gusta siempre de ser maestra. Poder darles, transmitir algo y que ellos lo puedan adquirir, comprender y que vayan aprendiendo, enseñarles” (entrevista a una docente, Escuela del Proyecto)

“Por ahí lo que han aprendido, no los 30 chicos, 25, pero es gratificante que trabajaste durante todo un año y que a fin de año estén bien pedagógicamente ¿no? que hayas logrado, no solamente por parte del docente, si no, de la familia y de él mismo. Que hayan logrado superarse, eso está bueno” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

En las utopías individuales que se sostienen también se incluyen elementos diversos como el aprendizaje de valores, que los alumnos alcancen modos de vincularse con los demás que no estén atravesados por la agresión, que incorporen cuidados relativos a la salud y modos de administrar el dinero, que logren ir a la universidad y que “aprendan cosas para defenderse en la vida”, entre los que se cuenta “que se quieran a sí mismos” y el derecho a reclamar. Se mezclan cuestiones que pueden incluirse en toda socialización escolar –el derecho al reclamo– con otras propias de la socialización familiar que, de acuerdo a los maestros, este ámbito no atiende. Las utopías, así, incorporan aspectos prospectivos, pero en algunos casos se fundamentan en los prejuicios respecto de las “faltas” y fallas del contexto cultural que antes analizamos. En

algunos casos las utopías aparecen entremezcladas con visiones deterministas sobre los vínculos entre pobreza y posibilidades de aprendizaje, afirmando que las condiciones de pobreza son un obstáculo para poder trabajar, desde la escuela, las cuestiones que integran dichas utopías. Finalmente, las formas de involucrarse también llevan inscriptas componentes éticos que advierten respecto de reducirlas a lo exclusivamente afectivo y que dan cuenta de la complejidad de las posiciones docentes que se construyen.

El involucramiento personal de las docentes a través de la afectividad reconoce otra inscripción: la alta valoración a que los alumnos también les demuestran cariño. El hecho de que los alumnos sean “afectuosos” integra las “fortalezas” de los diagnósticos institucionales 2008 y 2009 de dos de las tres escuelas que integraron el trabajo de campo. Asimismo, a lo largo de las entrevistas y las conversaciones informales, las docentes dan cuenta de que el modo en que viven la cuestión de los afectos con sus alumnos es de ida y vuelta: se trata no sólo de darles cariño sino también de recibirlo y sentirse queridas por parte de ellos:

En una jornada institucional una docente toma la palabra y dice “...Sirve saber que a una la recuerdan bien. Y esto cambió. En 2008 cuando egresaron los chicos de 6to grado escuchábamos ‘por fin nos vamos de esta escuela de mierda’. Hoy no se quieren ir. En 2010 un grupo de alumnos vino a decirme si no quería pasar con ellos a la secundaria”. se le quiebra la voz y se emociona. Vuelve a hablar “Lo que pasa es que el anterior 6to andaba mal porque había una maestra que ya se fue y que no estaba comprometida. En cambio este 6to grado dice que me va a extrañar. Un alumno hasta me dijo si no podía repetir, porque yo era la única que lo escuchaba”. Se emociona nuevamente y dice “Es que una como maestra puede hacer cosas que no puede hacer desde afuera”. Otra docente, entre lágrimas, dice, “lo bueno de esto es que ellos probaron que podían pedir ayuda, y que se dan cuenta del compromiso que vos tenías para con ellos” (registro de una jornada institucional)

Estas ocasiones de alegría y emoción para los docentes son también integradas por escenas en donde alumnos de años anteriores y que ya no están con ellos van a saludarlos y les comentan diversas cuestiones relativas a sus vidas. Se sienten

satisfechos por el hecho de que los estudiantes sigan “contando con ellos” para aquello que les pasa y continúen demostrándoles afecto y reconocimiento. El cariño de los alumnos y las expresiones de “confianza” por parte de ellos se suma a las situaciones gratificantes que los docentes dicen vivir, en el marco de vínculos en donde sienten que se “apropian” de sus estudiantes, percibiéndolos como “suyos”:

“Hoy me dejaron una carta ahí en el escritorio que decía que aunque los haga renegar, ellos me quieren igual. Y siempre, cuando yo les digo ‘cinco minutos menos de recreo’, me hacen corazones, y me ponen el nombre de los 20, y saben que pueden salir al recreo. Entonces, bueno, ‘está bien’, digo. Por más que uno les diga, por ahí no es de mala que uno lo diga, es por el bien de ellos” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

“Con lo que me encuentro es que me tienen bien conceptuada, en el hecho de que la señorita puede resolver tal y tal cosa, la señorita nos va a acompañar en tal y tal cosa y eso me resulta tan gratificante, que puedan confiar en mí. (...) A mí me parece que es lo que tengo yo, yo llego a un grado y son mis chicos. Me apropio de algo porque es mío, no sé, son míos y bueno, me molesta que los reten. Yo puede hacer un montón de cosas, pero no permito que los demás lo hagan. No sé porque, me apropio, es como que son míos y tienen que hacer tal cosa” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Programa)

La importancia de la presencia del cariño se inscribe en múltiples expresiones de emoción durante las entrevistas, en pasajes donde las docentes cuentan que quieren a sus alumnos, que sienten cariño por ellos –algunas agregan que también sienten orgullo– y que valoran enormemente la posibilidad de verlos felices como momento más gratificante de su trabajo como maestras. Cuando se les pregunta por este momento, algunas de ellas aluden a lo bien que se sienten viendo “sus caritas contentas” cuando realizan algún paseo o festejan los cumpleaños del grado. La dimensión vocacional y pastoral de esta posición se exagera en los casos en los que afirman no esperar retribuciones por aquello que les brindan a los alumnos:

“Todos los días hay algo... Para mí venir a trabajar es gratificante, venir a trabajar al lugar que me gusta, para mí es gratificante. Pero yo no espero que

venga el papá y me abrace, ni tampoco el alumnos, eso es algo que lo va aprendiendo conmigo. Después solito nomás lo tengo pegado, agarrado”
(entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

Otro aspecto del involucramiento personal de las docentes se refiere a la provisión de materiales para el trabajo en la escuela. El contar con materiales para el trabajo en el aula y para repartirles a los alumnos forma parte de las responsabilidades que los docentes asumen en las posiciones que construyen. Incorporan, así, no sólo la materialidad de parte de su salario sino el compromiso personal que supone involucrarse en garantizar la dotación de recursos y útiles didácticos. En el caso de la Escuela del Proyecto, los maestros suelen comentar que los consiguen “a pulmón”, pagándolos de su bolsillo o recaudando fondos a través de la cooperadora o el kiosco en los recreos, que ellos mismos se encargan de gestionar a tal efecto. En la Escuela del Programa también hay un kiosco cuya finalidad es recaudar fondos para comprar un proyector. Con él, la intención es hacer un ciclo de cine abierto a la comunidad para así, con lo recaudado, poder cambiar los pizarrones de tiza por los de fibrón, que para los docentes son mucho más higiénicos. En el discurso de los docentes aparece el alto grado de involucramiento con la provisión de materiales didácticos:

“Yo compré lápices gordos, para poder dibujar, compre una cajita de lápices, sacapuntas. Las reglas si, son de acá de dirección que nosotros las tenemos. Que eso nosotras las juntamos con la cooperadora. Y compramos, hicimos una compra de cartulinas, crayones, de todo y eso se fue repartiendo por los grados. Pero se va a ir gastando, o se va perdiendo ese tipo de material. Y de alguna manera lo tenés que reponer. Plasticola por ejemplo yo compro la de litro, trato en cada mes a ver qué es lo que me falta en el salón para comprar. Compró plasticola, compro los potes de témpera, me gaste \$160, me hice una compra de \$160 nada más que de témpera en potes grandes. Y lo tengo ya dentro de mi salón. Es una cuestión de no salir rápido a las corridas e ir a comprar. Encima está todo tan lejos, tenés que agarrar la bicicleta e ir para el centro para ir a comprar. Y hasta que vaya y vuelva, ya perdés como media hora y te quedan 10 minutos para terminar una tarea. No, a mi no me gustan esas cosas, es como si

fuera tirar a la más chanta. Y eso no me gusta. Me gusta tener mis materiales”
(entrevista a una docente, Escuela del Proyecto)

“Y si vos vas a la casa de mi vieja es toda una habitación llena de cajas, de libros y de revistas y de recortes periodísticos y todo lo habido y por haber. Por ahí en la calle, vos ves que tiran cosas, que decís, “uh, la pucha, te pueden servir para el día de mañana”. Que se yo, tonterías, por ejemplo una estantería de mimbre, yo ya tenía pensada que me la llevaba hoy pero va a ser imposible para poner ahí los tarritos de coso, de pinceles, reglitas, y todas esas cosas. Cartones que tiran, de hecho a mi me dicen la cartonera y no tengo ningún problema, lo asumo” (entrevista a una docente, Escuela del Asentamiento)

¿En qué coordenadas es posible leer estas disposiciones inscriptas en altos grados de involucramiento con los proyectos que llevan adelante las instituciones? Por un lado, los altos niveles de compromiso docente con el “mandato” a llevar adelante datan de los orígenes de la profesión, donde los maestros y maestras desarrollaban al máximo la misión civilizatoria y moralizante que el Estado les había encomendado (Alliaud, 1993; Birgin, 1999)¹⁷⁰. Por otro lado, el involucramiento que estoy analizando puede leerse como una reformulación de los términos de la idea de vocación. Ésta ya no se reduciría a un llamado interior que motiva la elección de una profesión ni al sostenimiento de acciones civilizatorias de carácter “misional” por las que no cabría esperar retribución alguna, sino que implicaría nuevos modos de compromiso con el trabajo docente. Ellos adquieren un cariz particular en la tarea con alumnos de sectores que atraviesan situaciones de desigualdad social y educativa. Así, la vocación no queda desplazada como algo propio de los orígenes del trabajo de enseñar, sino que se llena de nuevos significados. Como antes señalé, en ellos se entrecruzan e hibridan paradójicamente componentes afectivos y de orden ético-político.

La totalidad de las docentes entrevistadas aluden a la “vocación” cuando explican por qué eligieron ser docentes. La mayoría de ellos llegó a la escuela eligiéndola al tomar el

¹⁷⁰ Recuérdese el caso antes citado de la normalista Rosa del Río, directora de una escuela pública de Capital Federal, que pagó de su bolsillo al peluquero del barrio para que rapara a los alumnos, muchos de ellos hijos de inmigrantes, y que tiempo después compró cintas argentinas para que cada uno de ellos las usara en un desfile por la conmemoración del Día de la Independencia (Sarlo, 1998).

cargo titular. En algunos casos, los motivos de elección tuvieron que ver con lo “desafiante” de la situación que se había planteado con la población de estudiantes que asistía a la escuela y las problemáticas sociales que la atravesaban. En otros casos, como el de la Escuela del Proyecto, la institución fue seleccionada porque había comenzado a difundirse la propuesta que se estaba implementando y los resultados que se habían ido obteniendo, situación que parecería dar cuenta de una mejora en la reputación de la escuela en el barrio. El plantel de docentes allí es relativamente nuevo en su conformación: salvo tres maestras, las restantes entraron a partir de 2009, una vez puesto en marcha el proyecto institucional.

Las docentes señalan que no se trata sólo de que están de acuerdo con el proyecto y trabajan para él en la medida de sus posibilidades, sino que sienten que el proyecto les pertenece y que por ello se involucran “absolutamente”, “sin medias tintas”. Este involucramiento “total” que perciben constituye una de las inscripciones centrales de la noción de vocación antes mencionada. Cuando se les pregunta por la dimensión vocacional de su decisión de ser docentes y cómo ella está presente en el trabajo cotidiano, desplazan algunos elementos tradicionales del término –el carácter “misional” y elevado de la tarea a desarrollar- hacia ideas más vinculadas con el compromiso y la responsabilidad para con los niños y niñas que son sus alumnos y alumnas. Sostienen, como hemos señalado, otros elementos históricos del componente vocacional en la docencia, relacionados con la idea de que la docencia constituye un lugar desde el cual es posible hacer algo para alcanzar transformaciones en las coordenadas de desigualdad en las que se inscriben sus alumnos.

El involucramiento personal tiene registros en la palabra de los docentes, pero también en una serie de acciones que integran la cotidianeidad del trabajo en las escuelas. En una de ellas, la postal común en los recreos es la de las maestras reunidas en un rincón intercambiando sobre diversos aspectos de la marcha del proyecto institucional:

El recreo de treinta minutos que tiene lugar en la institución cada día a media mañana reúne al total de los alumnos de la escuela en el amplio patio de la institución. También reúne a la totalidad de las docentes, que se congregan en un rincón a observar a sus alumnos y conversar entre ellas. Los intercambios suelen alternar entre narraciones acerca de vivencias cotidianas de las docentes y conversaciones respecto del trabajo docente en la escuela. Esta última

cuestión, que es la que más espacio tiene en los intercambios, incluye comentarios respecto de los aprendizajes de los alumnos, situaciones familiares por las que atraviesan los estudiantes, el modo en que los padres y madres se vinculan con la escuela, como así también preguntas y circulación de información acerca de cómo se está enseñando un determinado tema, el grado de avance en las planificaciones, la articulación de las diferentes áreas en torno de un proyecto, la resolución de un conflicto al interior de un grupo, etcétera. En este sentido, lo pedagógico y escolar ocupa una buena parte del recreo como ocasión de encuentro entre las docentes, espacio que se torna una especie de “sala de maestros a cielo abierto” (nota de campo, Escuela del Proyecto)

El involucramiento también tiene su expresión en el plano de lo sentimental. Frente a la pregunta de qué se siente trabajar en esta escuela, una docente responde emocionada y entre lágrimas

“Orgullo total. ¿Y por qué me emociono? Porque es sumamente grato. Estar en un lugar en donde vos podés hacer muchas cosas. Ahora estamos perfilando para hacer la muestra de ciencias, estamos pensando todo, o sea, cómo la vamos a hacer magnífico ahí. Que vengan y te digan “mira qué bueno esto”, eso es tan lindo y vos te sentís bien, te sentís reconfortada. Por eso es que yo me siento, me pongo la camiseta de la escuela. Me siento muy identificada con esta escuela y con los problemas de cada uno de los chicos. Y tratar de solventar, descubrir esos problemas de los chicos. Yo al menos trabajo así. Y los chicos mismos vienen y me dicen “che seño, esto, cómo podemos hacer, qué hacemos”. O sea, ellos mismos también te van generando movimientos que si o si tenés que hacerlo. Y está bueno. Perdón que me emocione como una tonta” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Proyecto)

Otras docentes respondían a la misma pregunta haciendo alusión a la sensación de bienestar que le producen trabajar en la escuela y al compromiso personal para con ella:

“Me siento muy bien, aunque esté enferma me dan ganas de venir a trabajar porque con los chicos se trabaja bien, podés aplicar bien el nuevo diseño

curricular, no tenés que te presionen con los tiempos (...) Yo me siento bien y podés aplicar bien el diseño, porque no tenés esa presión, como se debe trabajar. Me siento cómoda, no presionada. Siento que el proyecto es flexible de verdad, que es aplicable, que no es un proyecto que ahí quedo, que lo podemos adecuar, porque hay diversidades de alumnos acá.” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Programa)

“Yo me siento bárbara. Cada vez mejor, cada día me comprometo más con el proyecto. Te estimula que todos estén tirando para el mismo lado. Cómo todos se comprometen” (entrevista a una docente de primer ciclo, Escuela del Asentamiento)

El involucramiento con la escuela se expresa, en algunos casos, en términos de “fanatismo” y del “amor” por lo que se hace:

“Yo soy muy fanática de la escuela. Yo caigo a las 7.15, cuando tengo que entrar a las 8. Así que de temprano yo ya estoy en la escuela. Vengo, tomo mate, espero a mis compañeras, a las chicas, a la secretaria que viene 7.30, y entra a las 8 y 7.30 está acá. No sé, yo amo esto, te digo que si a mi me tienen que sacar de la escuela ahora de acá, de esta escuela... yo por ahí con el puntaje que tengo, puedo ir a cualquiera de las escuelas urbanas, donde tenés... en cuanto a los padres, en cuanto al lugar, que lo pedís y lo tenés. A mi no me sirve eso, he trabajado, pero no me sirve. Yo creo que este es mi lugar” (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela del Asentamiento)

Si bien hay algunas voces disonantes, que enfatizan que, como docentes, van a cumplir el trabajo que les corresponde hacer “sin mezclar con cuestiones de otro orden”, hay una fuerte presencia del componente afectivo y del involucramiento personal en lo que afirman las maestras. Esta presencia tiene su condición de posibilidad en las lecturas que los maestros hacen de las situaciones de pobreza en las que viven sus alumnos. Al mismo tiempo, son discursos que circulan con fuerza en momentos de una progresiva *afectivización* de las relaciones pedagógicas (Abramowski, 2010), donde la cuestión afectiva está adquiriendo cada vez mayor centralidad en el lenguaje que intenta explicar

lo que acontece en el mundo escolar, como así también los problemas que lo atraviesan –incluidos aquellos del orden de la desigualdad- y las resoluciones que son posibles de imaginar. El imperativo de “conocer a los pibes”, saber qué les sucede y qué sienten, a la vez que la necesidad de contenerlos porque algo “les falta” –el afecto, el cariño-, se inscriben en este marco y, como hemos visto, aparecen como pasos casi fundamentales para que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles. En este marco, es el *afecto magisterial*, como aquél específico que los docentes sienten por sus alumnos (Abramowski, 2010), el que se expresa.

El brindarles afecto a los alumnos se inscribe no sólo en concepciones respecto de sus “carencias”, sino también en el hecho del “gusto por los chicos” y la “vocación” a la hora de elegir la carrera docente. La primera cuestión se asocia a cualidades que supuestamente un “buen” docente debe tener y que varios de los maestros entrevistados dicen reconocer como tales, aunque –como hemos visto- en algunos casos hubo otros que cuestionaron estas posiciones. Ello también se evidencia cuando los docentes señalan que sienten placer y satisfacción ejerciendo el trabajo de enseñar, un afecto “correcto”, esperado y hasta dado por supuesto. Asimismo, la vocación aparece mencionada en el reconocimiento de cuáles fueron los motivos que orientaron la elección de la profesión (Alliaud, 2005).

En las tres escuelas que integraron el trabajo de campo, no todos los docentes desarrollan iguales niveles de compromiso con la tarea en la institución. Algunos han hecho referencia al hecho de que varios compañeros han pedido licencia o han cambiado de escuela a partir de ciertas dificultades para adaptarse a las innovaciones institucionales que se construyeron. En este sentido, la incorporación o no al “tren del proyecto institucional” funciona como un una suerte de filtro o bisagra a partir de la cual se define la continuidad de los sujetos docentes en las escuelas. En ellas también se produce una diferencia entre quienes optan por seguir cursos de “capacitación” y quienes deciden no hacerlos, fundamentalmente por tratarse de instancias a contraturno del horario escolar. Por otra parte, algunos han sostenido posiciones de compromiso e involucramiento que los han llevado a buscar alternativas para hallar espacios para la conversación, el intercambio y el trabajo colectivo. En dos de las tres instituciones, las reuniones del equipo docente se organizaron los días sábados, de modo tal que la mayoría o todas puedan asistir y también de sortear el obstáculo de no poder encontrarse durante la jornada escolar.

Como ha podido verse, las posiciones docente que construyen las maestras incorpora diversas nociones de la afectividad que conviven solapándose y que configuran lo que he denominado “afectividad habilitante” y “afectividad estratégica”. Ellas dan cuenta de componentes ético-políticos y de posturas militantes que se entrecruzan con otras que se reducen a la provisión de cariño, la “lástima” por los pibes y pibas, y el reponer aquello que se supone ausente. Esta trama, signada por la complejidad, da cuenta de diversos modos de asumir el trabajo docente, construir los problemas que se presentan en torno de él e imaginar posibles respuestas, como así también de las concepciones respecto de lo que la escuela y las docentes pueden y deben hacer en relación con sus estudiantes y con las situaciones de desigualdad social y educativa por las que atraviesan.

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo me propuse dar cuenta del modo en que las configuraciones en torno de lo común y de vínculos pedagógicos desiguales constituyen dos rasgos nodales de la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Ellos implican una multiplicidad de relaciones caracterizadas por las paradojas y las diversas hibridaciones que dan cuenta de su provisoriedad en tanto construcción identitaria. La consistencia, la linealidad y la simplicidad no son atributos de esa composición. Ella está siempre rodeada de elementos residuales y emergentes que amenazan permanentemente la estabilidad de su configuración y que son relativos a otros elementos de la definición de posición docente que he planteado. Las reapropiaciones de la historia de la regulación del trabajo de enseñar por parte del sujeto docente, los múltiples vínculos con los saberes y su enseñanza, las relaciones con las nuevas generaciones configuran un magma inestable y difícil de asir, en permanente movimiento y nunca solidificado.

En este capítulo he intentado mostrar que las definiciones en torno de lo común constituyen un elemento inescindible de la posición docente que los maestros y maestras construyen, y a la vez son consecuencia de esa construcción. En este proceso de configuración mutua, los docentes participan de luchas por la hegemonía en cuanto posibilidad de fijar temporalmente articulaciones de sentido en torno de lo común en la

educación escolar. Ello conlleva un movimiento de constitución –también provisoria- de un universal que implica la producción de diferencias y relaciones relativamente igualitarias o desiguales entre sujetos y saberes.

En la construcción de posiciones docentes que he podido registrar, lo común incorpora elementos que lo tornan equivalente a lo mismo. Ello supone la distribución y la habilitación de la posibilidad de acceder al conocimiento escolar legitimado en los documentos curriculares. La posición de “enseñanza obstinada” que he identificado en coincidencia con investigaciones previas (Redondo, 2004) se funda, en el caso del trabajo de campo que llevé adelante, en la enseñanza de los saberes consagrados por el currículum escolar. Ella se emparenta con “dar lo mismo a todos”, premisa que supone, en ese “todos”, que los alumnos también son pensados como lo mismo.

La opción por la Leyenda del Dragón Galés condensa estas significaciones. Ella supone una apuesta que se afirma en la distribución de algo considerado valioso, en tanto lejano y desconocido por los alumnos, sin discutir el status del conocimiento escolar. Al mismo tiempo, descuida una dimensión de la justicia, como el reconocimiento (Fraser, 2000), que habilitaría la consideración de las diferencias entre los alumnos y alumnas y lo que ellos podrían aportar a la relación pedagógica. La justicia termina asociada a la homogeneidad: lo Otro es lo común, no lo diferente, que termina por no ser reconocido. Esta reducción de las diferencias a “lo mismo” aparece también en el modo en que los docentes conciben a sus alumnos: son todos iguales porque todos tienen problemas, viven en condiciones de pobreza y son “difíciles”. Las diferencias entre ellos permanecen invisibilizadas. También queda construida como ausente la problemática referida al no ingreso de estudiantes de otras procedencias sociales al ámbito de las escuelas públicas que integraron el trabajo de campo.

La serie que se configura y que compone la posición docente consiste en la asociación entre Enseñanza (obstinada) del conocimiento (escolar) como sinónimo de lo común y de lo mismo – alumnos que no tienen diferencias entre sí – igualdad como ausencia de diferencias en ellos y como ampliación de sus horizontes culturales. En esta construcción se hibridan elementos de la tradición normalista que organizaron y organizan el trabajo docente en nuestro país a la vez que se conjugan posicionamientos que discuten los postulados de una escolarización “a demanda”, hegemónicos en el período neoliberal (Pineau, 2007a). Asimismo, estas iniciativas parecerían ensayar una

alternativa a la secundarización del lugar del conocimiento relevada por investigaciones previas acerca del trabajo docente en contextos de pobreza (Achilli, 2010), contradiciendo algunas posiciones que afirman que los maestros no enseñan contenidos escolares al trabajar con sectores populares (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

La consideración de las diferencias aparece a la hora de plantear diversas vías para el desarrollo del trabajo escolar. Sin romper con la organización graduada ni con el grupo amplio, se habilitan distintos modos de resolución de tareas y diferentes temporalidades para los estudiantes. Las docentes también despliegan estrategias que conciben como de “atención personalizada” de los alumnos, que son vistos como heterogéneos sólo en términos de trayectorias escolares y contenidos aprendidos. En estas estrategias se destacan las construcciones en torno de lo que he denominado “sobreedad temporaria”, “sobreedad disputada” y “gueto de sobreedad”, que dan cuenta de diversos modos de resolución de una consecuencia de la graduación escolar, discutiendo algunas de sus pautas. También implican apropiaciones específicas de los documentos ministeriales que alientan al desarrollo de vías de acción para trabajar con estas situaciones. Al igual que en el caso del capítulo anterior, estas prácticas de recepción dan cuenta del peso del discurso curricular en las construcciones que los docentes desarrollan frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Ellas también son un modo de incluir a los alumnos en ese horizonte “común” en torno del conocimiento escolar y de lo que los colectivos docentes definen como lo que la escuela tiene para ofrecer. Otro tanto puede decirse de la apertura de espacios específicos, como los talleres destinados al abordaje de temas que algunos estudiantes necesitan revisar, o el desarrollo de diversas modalidades de evaluación, que también instalan algunas discusiones (aunque implícitas) al canon de la forma escolar aunque sin quebrantar su hegemonía. La atención a algunas dimensiones de las particularidades de los alumnos no debilita sino que fortalece el sostenimiento de la enseñanza como sinónimo de la tarea a desarrollar como constitutiva del trabajo docente. La consideración de lo plural, aunque restringida, se entrama con la intervención y las modalidades que las docentes ponen en juego. Queda aquí pendiente una preocupación aportada por Serra (2003b): cómo ampliar y extender este restringido reconocimiento de las diferencias del que he dado cuenta sin que ello implique una reducción del encuentro con la cultura que la educación proporciona y donde debe inscribir su diferencia, y cómo el respeto por los rasgos culturales no se tornan en un límite para la educación.

Asimismo, las posiciones docentes dan cuenta de la asunción de una responsabilidad ética para con los alumnos y alumnas. Ella reconoce diversas dimensiones, que conviven en la construcción de dichas posiciones. Por un lado, las preocupaciones sostenidas respecto de que los alumnos aprendan el conocimiento escolar. Ello queda asociado a la posibilidad de revertir las situaciones de desigualdad educativa identificadas. En segundo lugar, y en estrecha conexión con lo anterior, un conjunto de preocupaciones relativas al modo en que se convoca a los alumnos y la necesidad de que ellos se sientan entusiasmados/llamados/estimulados en relación al trabajo escolar a desarrollar. Los talleres y los proyectos desarrollados van en este sentido. En tercer lugar, una asunción de la responsabilidad colectiva por la cotidianeidad de los alumnos y alumnas: “los pibes son de todas”. Esta premisa condensa las significaciones en torno de la posición ética que desarrollan las docentes en torno de sus pibes y el modo en que se plantean el trabajo con ellos. Ello implica el conocimiento de sus historias, el cuidado cotidiano, la preocupación tornada explícita, el acercamiento para saber acerca de sus problemas, y también una responsabilidad relativa a proporcionarles herramientas para que aprendan el conocimiento escolar. Que los pibes sean de todas, y que todas sean de los pibes, no se agota en un posicionamiento afectivo reducido a la distribución de cariño y a la dimensión afectiva, sino que es del orden de la ética y estructura y organiza las posiciones docentes construidas. Aun con la heterogeneidad que las atraviesa, hay una asunción compartida respecto de cómo ellas habilitaron la posibilidad de pensar que “los alumnos pueden”. Y, junto con ellos, los docentes también comenzaron a poder.

Estas posiciones se asientan en premisas respecto de la “carencia” cultural y afectiva de los alumnos que incorpora rasgos históricos del discurso normalista desplegado desde los orígenes del magisterio en nuestro país. Ella es disparadora de las múltiples “obstinaciones” por la enseñanza y de las miradas discriminatorias sobre las familias de los alumnos, con las que mantienen una relación paradójica oscila entre restablecer una alianza que nunca se afirmó sobre tierras estables (Cerletti, 2005; 2010) y sostener una distancia supuestamente óptima para mantener a los padres y madres alejados de la cotidianeidad escolar. Las ferias y muestras anuales rompen –con los límites propios de iniciativas que se caracterizan por lo esporádico- con esta paradoja. Estas asunciones respecto de la “carencia” de los alumnos también implican el despliegue de posiciones no homogéneas ni excluyentes sobre el desarrollo de la afectividad, de las que intenté dar cuenta con las categorías de “afectividad habilitante” y “afectividad estratégica”.

Este componente, en efecto, se inscribe en series distintas y puede asociarse a la posibilidad de que los alumnos se sientan incluidos en el trabajo y la cotidianeidad escolares, como así también a instancias en donde se procura que sus conductas, disposiciones y actitudes se orienten en un sentido determinado.

El intento por cubrir una presunta “carencia” se inscribe en las posiciones docentes acompañando compleja y paradójicamente a las preocupaciones de orden ético de las que antes di cuenta. De allí la opción que tomé por reunir el análisis de ambas dimensiones en un mismo capítulo, en lugar de hacerlo por separado. Asimismo, refuerza la intención por transmitir la “alta cultura” escolar, en detrimento de las pautas culturales de los alumnos, que permanecen silenciadas e invisibilizadas. El “involucramiento” docente que he analizado se nutre de la multiplicidad y heterogeneidad de posiciones que antes mencioné abarcando preocupaciones éticas, normalistas, pastorales y paternalistas. Recoge componentes vocacionales propios de la construcción histórica del trabajo docente al tiempo que reformula algunos de sus elementos en torno del “compromiso” con las iniciativas y proyectos institucionales y con los pibes que asisten a las escuelas.

CONCLUSIONES

Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa

A lo largo de esta tesis he intentado aproximarme a los vínculos entre trabajo docente y desigualdad desde un problema específico: la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Para ello, en la primera parte he recorrido una serie de fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan esta opción, al tiempo que he presentado un conjunto de discusiones desarrolladas por el campo educativo respecto de los vínculos entre escolarización, trabajo docente y desigualdad, entre las que se destaca la necesidad de pensar a esta última como una relación y no como un estado fijo, inmutable y establecido de antemano. También resultó de especial relevancia para este trabajo considerar los múltiples vínculos posibles de establecer entre la educación escolar y el “contexto” de pobreza, mostrando que ello supone una serie de asunciones que en parte componen la posición docente y que pueden dar lugar a una heterogeneidad de respuestas frente a la desigualdad social y educativa.

En la segunda parte, he analizado el modo en que históricamente se configuraron las relaciones entre escolarización, trabajo docente y desigualdad desde la discursividad oficial, deteniéndome en cuatro momentos de condensación de las discusiones. Cabe destacar aquí el modo en que la construcción del significante igualdad resultó siempre un aspecto nodal de las configuraciones discursivas en el contexto de proyectos societales marcadamente excluyentes –el de fines del siglo XIX, el de la última

dictadura y el de la pasada década del '90. Abordé cómo el discurso pedagógico actual ensaya una reformulación de los vínculos mencionados a partir de la equivalencia discursiva entre igualdad e inclusión, y de cadenas de significantes que tienen entre sus elementos a la centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” –tales como la sobreedad y la repitencia- y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares, como así también la restitución de ciertos significados relativos a lo común y la afirmación del derecho social a la educación. Las posiciones docentes construidas se configuran relacionándose de modo complejo con la historia del trabajo de enseñar, las sedimentaciones de diversos elementos en el tiempo y las políticas docentes del presente, desarrollando diversas hibridaciones que –no exentas de vínculos paradójales- organizan el modo en que los docentes viven, piensan y asumen su trabajo.

De esta última cuestión he intentado dar cuenta en la tercera parte, a partir del análisis del trabajo de campo realizado en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires que trabajan con estudiantes que viven en condiciones de pobreza. Allí procuré dar cuenta de que los sujetos maestros/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa que suponen una particular lectura de esos problemas y concepciones específicas respecto del sentido de su tarea en las que se entrecruzan sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas, coloniales y normalizadores. En ese marco, analicé los modos en que las iniciativas desarrolladas por los colectivos docentes de esas instituciones suponían una discusión, en términos pedagógicos, del formato escolar tradicional; la manera en que ellas implicaban una construcción, siempre en curso y provisoria, de lo común, lo escolar y la enseñanza; y cómo ellas prefiguraban vínculos pedagógicos a partir de particulares consideraciones respecto de la desigualdad que, en un número de casos, estaban atravesados por la noción de una “carencia” en el otro. Estas dimensiones de la construcción de una posición docente ponían a jugar un conjunto de elementos que la componen: los vínculos con los saberes y su enseñanza, los modos en que los sujetos docentes piensan y asumen su tarea, las relaciones con las nuevas generaciones en tanto esos “Otros” a los que pasarles la cultura, problematizaciones respecto de lo que es posible y deseable hacer con el formato escolar, y concepciones relativas a qué situaciones son del orden de la desigualdad y qué sería posible y deseable hacer con ellas.

Una posibilidad analítica abierta por la categoría de posición docente respecto de otros modos de referirse al trabajo de enseñar (por ejemplo, los que lo enuncian como un “rol” o una “función”) es la de haber podido considerar la heterogeneidad de modos en que los elementos que la integran se despliegan y la imposibilidad de determinar estas definiciones a priori. Considerando las dimensiones de la posición recién mencionadas, el análisis realizado permitió dar cuenta de una amplia variedad de posicionamientos, concepciones y preocupaciones respecto de qué hacer con el formato escolar y qué cuestiones pueden habilitarse o no desde él, dando cuenta de una multiplicidad de invenciones respecto de los tiempos y espacios escolares, el abordaje de las trayectorias de los estudiantes y las modalidades de evaluación. También tornó posible considerar las múltiples y complejas hibridaciones que se desarrollan para configurar nociones específicas relativas a lo común y a la construcción de vínculos pedagógicos desiguales basados en supuestos acerca de la “carencia” cultural y afectiva de los alumnos y alumnas. En este sentido, la categoría de posición docente permitió también considerar las dimensiones éticas del trabajo de enseñar, procurando no reducirlo a sus componentes sindicales o relativos a las condiciones laborales.

Una cuestión que fue posible de tornar visible es cómo en las posiciones docentes de las que di cuenta se producen articulaciones paradójicas y dinámicas –difíciles de asir e imposibles de establecer a priori- entre el compromiso ético y la voluntad obstinada de desarrollar la enseñanza “más allá del contexto”¹⁷¹, y una serie de reducciones desplegadas para llevar adelante esa tarea¹⁷². Las iniciativas desarrolladas por los colectivos docentes muestran que las situaciones de pobreza en las que viven los alumnos y la precariedad que atraviesa cotidianamente su trabajo en las instituciones no son un obstáculo insalvable e irresoluble para habilitar otros horizontes y futuros en sus pibes. Las alternativas ensayadas introducen interrupciones en las series organizadas en torno de la desigualdad social y educativa, desafiando los límites a las posibilidades de educar y consolidando diversas formas de afirmar una mayor vigencia del derecho a la educación de los estudiantes. Con la categoría de “enseñanza obstinada” he intentado dar cuenta de tal situación. En estas relaciones emerge un sujeto pedagógico de la posibilidad (Martinis, 2006b), definido por la habilitación a “poder” a pesar del

¹⁷¹ Incorporo aquí la sugerente fórmula planteada por Martinis (2006b).

¹⁷² Esta tensión, que fue construida en el análisis del trabajo de campo, será objeto de futuras investigaciones.

contexto y más allá de él. Esta posición discursiva no sólo alcanza a los alumnos sino también a las maestras: los pibes pueden, y las docentes también comenzaron a definirse a sí mismas por poseer esta capacidad.

Sin embargo, en un número de ocasiones esa capacidad de “poder” más allá del contexto y a pesar de las situaciones de pobreza también es a pesar de los pibes y sus diferencias. En el desarrollo de las iniciativas institucionales, las maestras desplegaron una serie de operaciones para llevar adelante la tarea de enseñanza. Una de ellas es la reducción de lo común a “lo mismo”, expresado en un tratamiento homogéneo de los alumnos a la hora de plantear la enseñanza. Ello se evidencia no sólo en los obstinados intentos por dar a todos el mismo contenido”, sino también por las definiciones en torno de este último. Se privilegian allí las prescripciones del diseño curricular y los conocimientos consagrados y legitimados en él por sobre otros saberes y pautas culturales, que quedan silenciados, negados y producidos como ausentes. La habilitación de otros horizontes más democratizadores queda, así, asociada a la distribución de un tipo específico de conocimiento, el escolar, prefigurando una actividad de enseñanza que -en el caso de las iniciativas ensayadas- parece encontrar en la negación de las diferencias una de sus condiciones de posibilidad.

Estas operaciones poseen matices que la categoría de posición docente permitió visibilizar. Las iniciativas desarrolladas por los colectivos de maestras desplegaron diversos modos de abordar las diferentes temporalidades y trayectorias escolares. Las categorías de “sobreedad disputada”, “sobreedad reforzada” y “gueto de sobreedad” dan cuenta de estrategias diferentes para el trabajo con una consecuencia de la graduación escolar, como es la sobreedad. Al mismo tiempo, las innovaciones puestas en marcha incluyeron diversos modos de vinculación con el conocimiento (escolar) que habilitaron la posibilidad de que los pibes puedan incluirse. El trabajo por proyectos, las muestras trimestrales y los talleres sobre un contenido en particular dan cuenta del modo en que se tramitó esta dimensión específica de la construcción de una posición docente. En ella cobró un peso importante el razonamiento específicamente “escolar” –siguiendo el análisis presentado en el capítulo 4-, que organizó los modos en que se plantearon los problemas y las respuestas e invenciones frente a ellos. De la misma manera, la alteración de algunos parámetros del formato escolar tradicional –pautas relativas al tiempo y el espacio- no ponen en crisis a la forma escolar sino que son expresión de su

capacidad de establecerse como referente ineludible para pensar lo educativo (Vincent, Lahire y Thin, 2001).

A través del trabajo de campo realizado he podido dar cuenta de que, en la construcción de las posiciones docentes, tiene un peso importante la existencia de un proyecto institucional que enmarque las iniciativas y la presencia de un directivo que traccione hacia su desarrollo. En las tres escuelas esta presencia fue fundamental en el diseño y la puesta en marcha de las innovaciones pedagógicas. En algún punto, el hecho de que las instituciones “puedan hacer” en términos de que los colectivos docentes fueron convocados a elaborar los proyectos mencionados constituyó una condición de posibilidad para que otras situaciones puedan acontecer en la cotidianeidad institucional. Las variaciones y heterogeneidades en las posiciones no se corresponden con las diferencias entre una escuela y otra, ni pueden ser consideradas únicamente del orden de la gestión institucional. Sin embargo, es innegable que las posiciones docentes que analicé han estado atravesadas por la dimensión institucional y por una serie de definiciones tomadas por las escuelas y sus colectivos docentes respecto de qué hacer frente a las situaciones de desigualdad social y educativa con las que trabajaban diariamente. La existencia de un proyecto colectivo organizó la construcción siempre inconclusa de las identidades individuales, posibilitando que los grupos de maestras, aún con diferencias, puedan ordenarse detrás de una propuesta colectiva surgida desde una instancia relativamente horizontal y “desde abajo”.

¿Significa ello que las políticas de “autonomía” institucional facilitan la producción de alternativas? ¿Querría esto decir que resultó deseable que se desarrollen tales políticas? Y, en todo caso, ¿supone esta situación un escenario homólogo al promovido en el marco de las reformas de la década del '90 en nuestro país? El trabajo de campo que realicé permite concluir que no hay tal homología. Si bien es posible observar una cierta continuidad en el aliento y la convocatoria a que las escuelas desarrollen proyectos institucionales –que, efectivamente, constituyeron un marco en el cual se desarrollaron las iniciativas-, las experiencias analizadas acontecen en coordenadas claramente diferentes respecto de aquéllas promovidas en la década del '90 en nuestro país.

Sucede que la dimensión institucional no alcanza para dar cuenta de la construcción de posiciones docentes. A ella debe sumarse la fuerte presencia, en esas configuraciones, de las políticas docentes desarrolladas por el Estado Nacional desde 2003 en adelante.

Dicho de otro modo: a diferencia de la década del '90, caracterizada por un corrimiento estatal respecto de garantizar la plena vigencia del derecho a la educación, fue posible observar en los últimos nueve años un Estado más presente y marcadamente activo y productivo en términos de significaciones y sentidos en torno de la educación pública. En especial, la idea de “centralidad de la enseñanza” y la equivalencia trazada entre los significantes igualdad e inclusión constituyeron dos pilares de las regulaciones del trabajo de enseñar que no quedaron en los documentos oficiales sino que también fueron constitutivos de las posiciones docentes de las que pude dar cuenta. Un Estado más presente a través de las nociones mencionadas traccionó los proyectos e iniciativas institucionales, convocando a los colectivos docentes a adoptar las pautas y premisas de la discursividad oficial.

Estas posiciones docentes, configuradas en la trama que se hilvana entre la construcción de las identidades y los intentos por dominar la indeterminación de lo Social, estuvieron atravesadas por las interpretaciones, apropiaciones y reformulaciones de las pautas estatales acerca del trabajo de enseñar contenidas en los documentos oficiales. A las dimensiones institucionales, de proyecto colectivo, y de las concepciones de los docentes sobre su propia tarea, debe añadirse el modo en que las premisas y significados que son puestos a circular por el Estado integran la construcción de posiciones docentes y delinear sentidos respecto de qué situaciones son del orden de la desigualdad social y educativa y es preciso resolver.

El trabajo de campo realizado me permitió dar cuenta de una alta presencia de dichas premisas y significados, aun cuando las maestras definan el vínculo de las instituciones con el Estado como distante. En los discursos docentes hay una ausencia de la política como dimensión de la enseñanza y de las políticas como organizadoras de las regulaciones del trabajo que sería fructífero seguir profundizando en futuras investigaciones. Sin embargo, en las iniciativas desarrolladas mantienen discusiones pedagógicas –por ejemplo, con algunos parámetros del formato escolar tradicional- y asumen de forma relativamente implícita posiciones ético-políticas respecto de la enseñanza que no deben soslayarse.

En estas posiciones ha aparecido una idea central, relativa a que ser docentes es enseñar. El marco teórico y metodológico adoptado en esta tesis advierte respecto del riesgo de dar por supuesta esa noción o de desarrollar el trabajo de campo con ese significado

fijado de antemano para luego desplegar el análisis. Por el contrario el hecho de que ser docentes equivalga a enseñar resulta una construcción que, como parte de la posición, sostiene un conjunto de configuraciones novedosas que aspiran a que dicha enseñanza vaya “más allá del contexto”. Los modos distintos de pensar el trabajo de enseñar, el tiempo y el espacio escolares, las temporalidades y los problemas relativos a la desigualdad educativa se inscriben en la línea de intentar producir alternativas al formato escolar tradicional, construyendo otras formas de albergar a las nuevas generaciones, de vincularse con ellas y de intentar desarrollar el trabajo de transmisión cultural. Esas alternativas también posibilitaron otro abordaje de las situaciones de desigualdad social y educativa, que en los modos de trabajo tradicional suelen situar en el lugar del “fracaso escolar” a quienes viven en condiciones de pobreza y son pibes que trabajan en los trenes y en las esquinas, cuidan a sus hermanos o están internados en hogares, y que atraviesan situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar. Los modos de pensar otros posibles formatos escolares implican una interrupción de esa serie y el armado de otra diferente en torno de la enseñanza de los contenidos escolares, los procesos de aprendizaje del conocimiento legitimado en el currículum, la asociación mutua entre niño y alumno como dos categorías que se constituyen mutuamente y que implican el trabajo escolar en las horas de clase y el juego durante el recreo, el cuidado y la responsabilidad adulta por parte de las maestras y el desarrollo de la actividad, la creatividad y las diversas modalidades expresivas que he analizado. La construcción de esta otra serie es una tarea profundamente ética y política, y remite a una presencia importante de las políticas docentes, aun cuando estas cuestiones no aparezcan del todo visibilizadas en los discursos de las maestras.

En esta habilitación de una serie de posibilidades para los alumnos usualmente obturadas por el formato escolar tradicional parece prevalecer la idea de que todos y todas pueden aprender (los contenidos escolares) y que algunas dificultades que habitualmente se les endilgan a los estudiantes están vinculadas a las reglas que estructuran dicho formato. En este movimiento parecen tornarse visibles una serie de temas y problemas que permanecían soslayados antes de la implementación de las iniciativas institucionales: qué configuración de tiempos escolares darse, qué distribución de espacios escolares habilita mejores aprendizajes y cómo organizar el trabajo docente de manera tal de potenciar la propuesta contenida en los diseños curriculares. Estas definiciones constituyeron modos específicos de abordar situaciones

que, desde las posiciones docentes construidas, configuraban situaciones de desigualdad educativa. También expresaron los modos en que las docentes procuraron que otros futuros acontezcan en los niños y niñas que asisten a las escuelas, dando cuenta de inscripciones específicas en la manera en que los consideran sujetos de derechos.

Tensiones, matices y complejidades en torno de la posibilidad

“Los pibes pueden” fue una idea que condensó una serie de significaciones en las posiciones docentes, de las que he dado cuenta hasta aquí. Sin embargo, a ello debe agregarse la noción de que “las maestras también pueden”. Aunque ellas perciban que no están preparadas para los desafíos que se les presentan en el trabajo con situaciones de desigualdad social y educativa, las iniciativas elaboradas y puestas en marcha dan cuenta de que esa sensación no se tradujo en una imposibilidad. Es cierto que las posiciones docentes construidas tienen lugar en una época caracterizada por la “desinstitucionalización” (Dubet y Martucelli, 2000), donde no existe un fundamento sólido que permita a los sujetos maestros responder fácilmente¹⁷³ a preguntas tales como cómo hay que educar a los niños (Zizek, 2003). Sin embargo, los colectivos docentes han avanzado en definiciones que se sustentan en discusiones respecto de qué hacer con la escuela y con los pibes y que incorporan, de manera híbrida, superpuesta y paradójica, elementos de la tradición normalista que resultan una condición de posibilidad para las invenciones que se ensayan. Dicho de otro modo: en un momento de ausencia de certezas, las maestras construyen algunas apropiándose de viejos significados relativos a la vocación y el trabajo docente y de nuevos sentidos puestos a circular por las políticas oficiales. Estos procesos interrumpen el desamparo, la imposibilidad, la “no preparación”, la supuesta ausencia o ineffectividad de las tradiciones, y complejizan los procesos a través de los cuales las maestras construyen su propia identidad. En un contexto donde pensar la formación de otros y otras resulta complejo porque se desvanecieron los apuntalamientos culturales y sociales propios de épocas de mayor solidez, las intervenciones de los docentes de las escuelas que

¹⁷³ Aunque muy posiblemente ello nunca haya sido fácil y siempre haya estado cargado de múltiples complejidades.

integraron el trabajo de campo constituyen una respuesta alternativa al imperativo de abstenerse propio de las sociedades de riesgo (Beck, 1997).

En la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad tienen un peso importante algunos elementos de la tradición normalista que se hibridan con otros, complejizando esta configuración. Entre los primeros, cabe destacar el sostenimiento de lo que una escuela puede y debe ofrecer, independientemente de las demandas familiares o comunitarias, entablando una discusión con posicionamientos desplegados en el contexto neoliberal relativos a una escolarización “a demanda” (Pineau, 2007a). En las escuelas que integraron la investigación que desarrollé, la apuesta a que los pibes aprendan y el sostenimiento del trabajo en torno del conocimiento escolar se fundan en el convencimiento de que la escuela debe dar aquello que es lo mejor que tiene para ofrecer. Este posicionamiento se acompañó de una apuesta obstinada por la enseñanza del conocimiento escolar como modo de aproximar a los estudiantes a otros universos culturales, no exenta de ribetes moralizadores respecto de qué debe ser un “buen alumno”: callado, atento y laborioso en las horas de clase, con gusto por las actividades escolares propuestas, y reservando los momentos de juego y esparcimiento para el recreo. En este movimiento se asoció lo democratizador a la puesta a disposición de formas culturales legitimadas en el currículum escolar, en detrimento de otras, tornándolas la “misma” y la “común” para todos y todas. Se inscribe en el modo en que históricamente la escolarización ha resuelto el problema del conocimiento a través de dicho currículum: enseñar aquello que es lejano a las pautas culturales de los alumnos sectores populares como vía para habilitarles otros futuros posibles, aun cuando ello se haga anulando, descartando o invisibilizando esas pautas.

El discurso normalista también parece organizar, en parte, las concepciones en torno de la “carencia” cultural y afectiva de los alumnos, que explicaría el supuesto desinterés y desatención por parte de las familias. El trabajo de campo me permitió dar cuenta de diversos posicionamientos que se despliegan frente a esta idea, que se diversifican entre la resignación, el sostenimiento de la “enseñanza obstinada” y la provisión de afecto, aunque estas respuestas –en particular las dos últimas- conviven en la mayoría de los casos. Estas resoluciones prefiguran tensiones entre la “carencia” y la posibilidad que no están determinadas a priori.

La reducción de los alumnos a la carencia supone una operación que dota de un sentido específico al oficio docente. Posiciona a los docentes como “dadores” (de aquello que los alumnos no tienen) y enlaza la afectividad con el compromiso con la tarea y la enseñanza, reformulando así viejas nociones en torno de la vocación. Los alumnos son interpelados como sujetos que deben dejarse enseñar, cuidar y querer, situaciones frente a las cuales se construyen posiciones específicas. Ellas se configuran de modo relacional con las construcciones respecto de los alumnos que realizan los docentes. Así, y de la misma manera que lo señalado por otras investigaciones sobre el trabajo docente en contextos de pobreza (Achilli, 2010), frente a los niños “sin hábitos” se constituye un maestro civilizador, moralizador, que intenta instituir una serie de disposiciones y pautas de comportamiento. Frente al niño “carente” se prefigura un maestro “dador”, que intenta suplir el afecto que supuestamente los alumnos no tienen en sus hogares. Frente a la noción de que los alumnos tienen capacidades y posibilidades cuando se los pone a crear, se configura una posición de maestro generador de enfoques alternativos en el contexto de los proyectos institucionales de los que fue posible dar cuenta a lo largo del trabajo de campo que llevé adelante. El brindarle a las nuevas generaciones aquello que no tienen –afecto, hábitos, conocimiento escolar- es constitutivo de las posiciones docentes que se configuran. Como he señalado, el contexto se vuelve algo pensado como obstáculo para las posibilidades de educar, aunque no como un límite infranqueable.

Esto deja habilitada la posibilidad de que la escuela pueda ser un espacio público de construcción de alternativas, donde los niños sean sujetos pedagógicos alumnos, y un lugar de producción relevante de aprendizajes y de experiencias colectivas de carácter transformador para los estudiantes y para el trabajo docente. Las posiciones docentes de las que pude dar cuenta dejan habilitada una discusión con otras investigaciones en las que se concluye que los docentes no otorgan centralidad a la enseñanza de conocimientos que consideran relevantes (Tenti Fanfani, 2005).

Una conclusión importante del trabajo realizado es la necesidad de superar concepciones dicotómicas o binarias que buscan fijar a los docentes a posiciones determinadas a priori, estáticas y excluyentes entre sí. Por ello, el análisis procuró alejarse de intentar dilucidar si los maestros enseñan o asisten, si poseen vocación o no, si realizan un trabajo o desarrollan una profesión. La investigación me permitió dar cuenta de que el trabajo de enseñanza en las escuelas no tiene un sentido unívoco sino

que supone una serie de reapropiaciones, desplazamientos de sentido y construcciones de significado por parte de los sujetos docentes que asumen una variedad de expresiones y especificidades.

Algunos trabajos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) han opuesto el acto de brindar afecto a la tarea de enseñar, señalando que la opción por el primero repercute en la disminución del trabajo de enseñanza de contenidos socialmente válidos. Sin embargo, el trabajo de campo que desarrollé permitió dar cuenta de la imposibilidad de sostener una adscripción fija a alguna de las posiciones, y que plantee entre ellas una relación inversamente proporcional. Por el contrario, las posiciones docentes relacionales y dinámicas constituyen un ejemplo del modo en que en ellas se pueden conjugar un fuerte sostenimiento de la afectividad como parte de la tarea pedagógica y una irrenunciable determinación a enseñar como actividad central del trabajo docente. Como señalan algunos analistas del oficio docente, resulta apresurado oponer enseñanza y afecto –y plantear una antinomia entre enseñar y cuidar- (Alliaud y Antelo, 2009), como así también sostener la existencia de modelos “puros” o esenciales de maestros, en tanto diversos elementos conviven y se hibridan de manera compleja y a veces paradójica en las posiciones docentes. En el caso de la investigación realizada, enseñanza y cuidado estuvieron mutuamente implicados.

Si bien algunos analistas han sostenido que las escuelas para sectores concebidos como “carentes” tienden a sustituir la enseñanza por el asistencialismo (Tenti Fanfani, 2006), el trabajo de campo realizado muestra que ambos componentes conviven en una compleja relación. En las experiencias analizadas es posible observar cómo, pese a la construcción de una “carencia” en los sujetos alumnos que asisten a las escuelas, los docentes que trabajan en ellas sostienen una posición de enseñanza de los conocimientos escolares como modo de enfrentar esa situación. El trabajo de campo que llevé adelante permite dar cuenta de que en algunas instituciones se preservan los espacios de aprendizaje como estrategia de igualación frente a la desigualdad social. Asimismo, se desarrollan, en algunos casos, otras formas de denominar a los sujetos y explicar sus realidades, y otros modos de pensar los tiempos y espacios escolares. En ellos, las posiciones docentes sostienen un análisis crítico del papel de la escuela e intentan potenciar lo que ella puede hacer en la escolarización de sus alumnos. El reposicionamiento del conocimiento escolar y de la enseñanza como tarea docente parece habilitar otros modos de configuración de las identidades docentes y las de los

alumnos como sujeto de los aprendizajes, instaurando otros significados para los procesos de escolarización de los que son parte.

Estas discusiones también advierten respecto de la posibilidad de sostener con contundencia que, para los docentes, lo bueno pedagógico sea prioritariamente lo bueno psicológico y no tanto lo bueno ético o lo bueno político (Abramowski, 2010). Según fue posible observar en la investigación, en las posiciones docentes frente a la desigualdad no hay una oposición tal entre la configuración de lo afectivo y las definiciones ético-políticas respecto de qué hacer frente a esas situaciones. Por el contrario, ambos planos conviven, a veces solapándose, otras interactuando contradictoriamente, estructurando las posiciones que los docentes construyen.

La dimensión vincular y afectiva como uno de los elementos nodales del oficio de enseñar apareció asociada a las concepciones que los docentes sostienen sobre la “carencia” cultural y afectiva de los alumnos en su contexto familiar, como así también de una progresiva afectivización de las relaciones pedagógicas (Abramowski, 2010). Sin embargo, estos escenarios parecen no agotar las explicaciones relativas al papel del afecto en las posiciones docentes, que también encuentra otras expresiones. Por un lado, el afecto también aparece como una herramienta para lograr algunas conductas, actitudes y disposiciones deseables por parte de los alumnos. Estas emociones, de las que también se derivan estrategias de enseñanza y propias de una “afectividad estratégica”, tienen una historicidad que nos remite a los orígenes de la profesión, donde aquélla era una vía para lograr el dominio sobre los alumnos y desarrollar la tarea de moralización que se les había encomendado. Por otro lado, y sin la exclusión de lo anterior, la afectividad de los vínculos también tiene un papel en la habilitación de la palabra de los alumnos, a través de la generación de espacios donde ellos pueden tomarla y contar lo que les acontece, procesos que he incluido dentro de la categoría de “afectividad habilitante”.

Asimismo, el trabajo de campo realizado permitiría sostener que no es posible afirmar con tanta certeza que lo afectivo sea lo que va quedando del oficio (Abramowski, 2010), en tanto, al menos en el contexto de las escuelas investigadas, también cobran fuerza otras posiciones docentes frente a la desigualdad, como el sostenimiento de la “enseñanza obstinada” del conocimiento escolar pese a las diversas dificultades que se presentan, la construcción de un particular modo de autoridad adulta y la configuración

de nuevos compromisos con la profesión que desplazan y también recuperan algunos elementos de la construcción histórica de la vocación docente.

La investigación me permitió dar cuenta de que la idea de “vocación”, a veces algo denostada, no constituye una pieza de un pasado lejano¹⁷⁴ sino que fue activamente reincorporada y reintroducida en las construcciones que las docentes desarrollaron. En el modo en que ellas viven el ser profesionales se introducen disputas en torno de la profesionalidad docente. En el caso de la escuela analizada parece ponerse en juego una noción de compromiso con la tarea y de responsabilidad con un proyecto que sitúa a la enseñanza en el centro que desplaza viejas significaciones asociadas a la idea de “vocación”, a la vez que recupera algunos de sus componentes moralizantes, misionales, autoritarios y militantes. En algunos casos se sostienen posiciones que ligan la docencia a una segunda maternidad (Birgin, 1999), y a través de las cuales se procura suplir el lugar del afecto supuestamente ausente en el hogar, moralizando el mundo infantil (Morgade, 1994). Siguiendo algunos análisis sobre la configuración del oficio docente, en estos casos prevalece una noción de maestra buena que construye vínculos cercanos con sus alumnos y se siente gratificado cuando es reconocido. (Alliaud y Antelo, 2009). La vocación sobrevive en estas gratificaciones y también en el compromiso personal de los maestros con las iniciativas que llevan adelante y las situaciones por las que atraviesan cotidianamente sus alumnos.

Este compromiso adquirió dos formas novedosas en las posiciones docentes de las que pude dar cuenta en la investigación. Una de ellas es la *colectivización*, por parte de las maestras, de ciertos procesos, dinámicas y prácticas cotidianas. En las tres escuelas que integraron el trabajo de campo se desarrollaron invenciones a través de las cuales las docentes buscaron desarrollar intercambios y conversaciones para, de forma colaborativa y horizontal, hallar respuestas frente a situaciones que, enfrentadas individualmente, serían irresolubles y, en algunos casos, hasta arrasadoras. Las múltiples escenas de reuniones de docentes en pasillos y recreos, transformados en “salas de maestros a cielo abierto”, dieron cuenta de estos intentos por tornar colectivos algunos aspectos del trabajo caracterizados por la individualidad y de producir, en ese

¹⁷⁴ Debo la introducción de esta discusión a una serie de intercambios posteriores al panel “Políticas educativas y trabajo docente” en el que presenté avances de esta investigación y que se desarrolló en agosto de 2010 en el marco del VIII Seminario de la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO), en la Universidad Mayor de San Marcos y la Universidad de Ciencias y Humanidades de Lima, Perú.

marco, respuestas y estrategias frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Las maestras introdujeron, así, una disputa a las pautas tradicionales de organización del trabajo docente en las escuelas.

La segunda inscripción del compromiso sostenido desde las posiciones docentes tiene que ver con el desarrollo de formas de autoridad adulta que implican modos de entender y desplegar la responsabilidad por las nuevas generaciones. “Los pibes son de todas” es una idea que condensa el modo en que las maestras sumaron, a las apropiaciones de elementos históricos de la tradición normalista, especificidades propias e invenciones desarrolladas al calor de la puesta en marcha de las innovaciones institucionales. Implica, también, una puesta a disposición de los Otros: los pibes son de todas, pero también las maestras son de todos los pibes. Supone un modo de tramitar el modo en que las docentes a veces asumen tareas de otros profesionales en el trabajo cotidiano, pero también una manera de entender y concebir la relación con las nuevas generaciones y los vínculos que deben establecerse con ellas, una de las dimensiones de las posiciones docentes que he analizado.

Algunos analistas han sostenido que el “declive de las instituciones” promueve que éstas hayan dejado de apoyarse en normas y valores sociales trascendentes, produciendo modificaciones en el hecho de que el rol docente predominara sobre la personalidad y en que el maestro encarnara principios que lo excedían (Dubet y Martucelli, 2000). En la actualidad, sostienen los autores, las relaciones interpersonales estructuran las situaciones pedagógicas, alentando un acortamiento de las distancias y un conocimiento del alumno que reemplaza el papel importante que antes tenía la autoridad. Sin embargo, el trabajo de campo de esta investigación muestra que, pese a la progresiva “afectivización” de las relaciones pedagógicas (Abramowski, 2010) y de las resoluciones inmanentes de los problemas educativos, los docentes no renuncian a dar a la construcción de autoridad un lugar importante en la configuración de respuestas frente a la desigualdad social y educativa. En todo caso, estos procesos complejizan el trabajo con los otros, inscribiendo nuevas y viejas contradicciones producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de principios y valores (Dubet, 2004). En dicho trabajo se prefiguran iniciativas como las que he analizado, en las que los docentes construyen, ensayan, reformulan y afianzan el modo en que desarrollan su oficio en tiempos de mayor incertidumbre.

Lo señalado hasta aquí hace posible considerar una última conclusión de este trabajo. La investigación posibilitó no sólo una aproximación a la heterogeneidad de posiciones docentes en el trabajo con situaciones de desigualdad social y educativa, sino también entablar una discusión con aquellas perspectivas fundadas en el “déficit” o la “imposibilidad” de los maestros. Como he señalado en el capítulo 2, algunos estudios señalan un desfase entre sus saberes y los problemas que deben enfrentar en el salón de clases, o que hacen falta docentes que construyan autoridad y que enseñen -cuestión que estaría supuestamente vedada-, o que las condiciones de pobreza y precariedad que atraviesan al trabajo docente constituyen un impedimento para el desarrollo de la enseñanza, o que con algunos pibes “no se puede”, entre un sinfín de imposibilidades sustentadas en una posición construida entre el lamento y la soberbia académica¹⁷⁵, escasamente cruzada por problematizaciones teórico-metodológicas y en absoluto fundada en investigaciones empíricas. Desde ella, se pretende decir todo lo que los sujetos docentes “no son”, “no tienen” y “no pueden”, y brindar algunas recetas para colmar ese supuesto vacío que esas propias perspectivas construyen.

Un análisis que discuta estas viejas y nuevas teorías del déficit no sólo debe estar atento a ellas sino desarrollar miradas más rigurosas y más respetuosas de lo que muchos y muchas docentes hacen día a día. Ello no implica en absoluto una posición laudatoria de cualquier iniciativa ni una desatención a los matices que toda posición docente tiene, y que esta tesis aspiró a mostrar, pero sí supone una perspectiva más atenta a no producir como ausentes un conjunto de experiencias que, llenas de heterogeneidades, muestran que los y las docentes hacen, pueden, enseñan, desafían los límites “del contexto”, construyen formas de autoridad adulta y se hacen cargo de la tarea de pasarles algo de eso que consideran valioso a las nuevas generaciones. Tornar visibles los modos en que cotidianamente los maestros y maestras se apropian, redefinen y disputan las regulaciones de su trabajo y construyen posiciones quizás pueda resultar un aporte para desarrollar comprensiones acerca de los vínculos entre trabajo docente, escolarización y

¹⁷⁵ Siguiendo el sugerente planteo de Diker (2005b), la soberbia de la pedagogía consiste en jactarse de poseer lo que no posee, lo que nunca podrá poseer del todo, en particular lograr estimar las posibilidades de aprender de los sujetos y las posibilidades que cada uno tiene, de tornarse algo distinto a lo que es o insistimos en decir que es. Esta acción se funda en una posición autorreferente, que no reconoce a los demás como semejantes sino como inferiores en términos del valor y del saber que poseen, y que se expresa en señalarles a los docentes lo que hacen mal, lo que no saben, y decirles lo que deberían saber y hacer (Diker, 2005b).

desigualdad, en tanto tarea ineludible para habilitar y configurar otros horizontes, irrenunciablemente más justos y más igualitarios para los pibes y pibas en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOWSKI, Ana (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós. Buenos Aires.

ACHILLI, Elena (1987) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente N°1. Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, Elena (1994a) “Taller de Educadores. Un espacio para reformulaciones de la práctica docente”, en *Revista Escuela Mía*. Asociación del Magisterio de Santa Fé, Delegación Rosario. Rosario.

ACHILLI, Elena (1994b) “Escuela y pobreza urbana. Acerca de los procesos constitutivos de la identidades escolares”. IV Congreso Argentino de Antropología Social. Olavarría.

ACHILLI, Elena (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural (Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social)*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCU). Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario y Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

ACHILLI, Elena (2000) *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario.

ACHILLI, Elena (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

AGUILA, Gabriela (2007) “La dictadura en perspectiva regional: la provincia de Santa Fe entre 1976 y 1983”, en RÍOS, Guillermo (comp..) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. AMSAFÉ. Santa Fé.

ALLIAUD, Andrea (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

ALLIAUD, Andrea (1992) “Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión”, en Revista Argentina de Educación. Año X – N° 18. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

ALLIAUD, Andrea (2004) La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (mimeo).

ALLIAUD, Andrea (2009) “La maestra modelo y el modelo de maestra”, en ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

ALLIAUD, Andrea y DUSCHATZKY, Laura (1992) “Introducción”, en ALLIAUD, Andrea y DUSCHATZKY, Laura (comps.) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. IICE – Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2005) “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”, en Revista Linhas. Vol. 6 N° 1. Universidade do Estado de Santa Catarina. Brasil.

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2008) “El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de futuros docentes”, en BRAILOVSKY, Daniel (coord.) Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Novedades Educativas. Buenos Aires.

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel (coords.) (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/CLACSO.

ALTHUSSER, Louis. (1970) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (2006) “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”, en FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Noveduc. Buenos Aires.

ANTELO, Estanislao (2005) “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar) en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) Educar: ese acto político. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

ANTELO, Estanislao (2007) “Variaciones sobre el espacio escolar”, en BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.) Las formas de lo escolar. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

ANTELO, Estanislao (2009) “Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado”, en ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2009) “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”, en ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2009) op. cit.

APPLE, Michael (1986) Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Madrid: Morata.

ARFUCH, Leonor (1995) La entrevista, una invención dialógica. Paidós. Barcelona.

ARFUCH, Leonor (2002) Identidades, sujetos y subjetividades. Prometeo. Buenos Aires.

ARROYO, Mariela (2004) “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”, en TIRAMONTI, Guillermina (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial. Buenos Aires.

AVALOS, Beatrice (2006) “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”, en TENTI FANFANI, Emilio (comp.) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI. Buenos Aires.

ÁVILA, Olga Silvia (2007) “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”, en BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.) Las formas de lo escolar. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

BAEZ, Jesica (2010) “Abismos Injustos. Acerca de la distancia entre chicos-as y adultos-as respecto de cómo abordar la sexualidad en la escuela media”, en MOREY, Patricia y BORJA, Adriana (comps.) Teoría social y género: polémicas en torno al modelo teórico de Nancy Fraser. Catálogos. Buenos Aires.

BALL, Stephen (2002). “Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”, en NARODOWSKI, Mariano, NORES, Milagros y ANDRADA, Myriam (comps.) Nuevas tendencias en política educativa, Buenos Aires: Granica.

BARRANCOS, Dora (1996) “Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la asociación de bibliotecas y recreos infantiles (1913 – 1930)”, en MORGADE, Graciela (comp.) Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870 – 1930. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BARROSO, Joao (2005). “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

BATALLÁN, Graciela (1999) “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, N° 14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BATALLÁN, Graciela (2007) Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Paidós. Buenos Aires.

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger (1976) *La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI*. Madrid.

BECK, Ulrich (1997) *La modernización de la política. Hacia una teoría de la modernización reflexiva*.

BERTELLI BUSQUETS, María (2008), “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela” en BERLELLI, Gasché, Podestá (coord.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito-Ecuador. Ediciones Abya-Yala.

BHABHA, Homi (2002) *El lugar de la cultura*. Manantial. Buenos Aires.

BÉJAR, María Dolores (1992) “Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, 1936 – 1940”, en *Mitos, altares y fantasmas*. N° 12 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.

BERNETTI, Jorge y PUIGGRÓS, Adriana (1993) “Las reformas del sistema educativo”, en *Cultura política y Educación (1945-1955)*. Tomo V de *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Galerna.

BIRGIN, Alejandra (1997) *Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.

BIRGIN, Alejandra (2000) “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Gentili, P. y Gaudencio, F. (comp) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Ed. CLACSO, Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra (2006) “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en TERIGI, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE – Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra (comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Paidós. Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés; TIRAMONTI, Guillermina (1995) “Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar”, en *Revista Contexto e educação*, Río de Janeiro, Brasil.

BIRGIN, Alejandra; DUSCHATZKY, Silvia y DUSSEL, Inés (1999) “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”, en *Revista Propuesta Educativa* N°19, Ed. Novedades Educativas.

BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo (1999) “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”, en Cuadernos de Educación Año 1 N°2, Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra; ANTELO, Estanislao; LAGUZZI, Guillermina; y STICOTTI, Daniel (2004) “Introducción”, en BIRGIN, Alejandra; ANTELO, Estanislao; LAGUZZI, Guillermina; y STICOTTI, Daniel (comps.) *Contra lo inexorable*. Escuela de Capacitación CePA. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra y SERRA, María Silvia (2012) “Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas”, en BIRGIN, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación*. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio. Paidós. Buenos Aires.

BORDOLI, Eloísa (2006) “Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio”, en MARTINIS, Pablo (comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros. Montevideo.

BOLÍVAR, Antonio. (2005) “Equidad educativa y teorías de la justicia” en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*. Vol. 3. N° 2. Disponible en <http://www.rinace.net/reice.htm>.

BOURDIEU, Pierre y DE SAINT MARTIN, Monique (1975) “Las categorías del juicio profesoral”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, Nro. 3, mayo de 1975. París.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. México.

BRASLAVSKY, Cecilia (1982) “Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación”, en *Revista Argentina de Educación*. Año 1 N° 2. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1983) “Estado, burocracia y políticas educativas”, en TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo. *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO-GEL. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO – Miño y Dávila. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1986) *La transición democrática en la educación*. Centro de Estudios de Cultura y Sociedad. San Juan.

BRASLAVSKY, Cecilia (1999). *Re-haciendo escuelas*. Buenos Aires: Santillana.

BRASLAVSKY, Cecilia y KRAWCZYK, Nora (1988) *La escuela pública*. FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia y RUIZ MUÑOZ, M. M. (1997) *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y gobierno (1930-1940 y 1970-93*. Ed. Torres. México.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (2007) “Introducción”, en PADIERNA JIMÉNEZ, Pilar y MARÍNEZ, Rosario (coords.) *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación. México.

BUTLER, Judith (2003) *Cuerpos que importan*. Paidós. Buenos Aires.

CALVO, Gloria (2006) “La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente”, en TENTI FANFANI, Emilio (comp.) op. cit.

CANDAU, Vera (2002) “Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação”, *Educ. Soc.* Ano XXIII, n° 79. Campinas.

CANDAU, Vera (2009) *Educação intercultural na América Latina. Entre concepções, tensões y propostas*. 7 Letras. Rio de Janeiro.

CANELO, Paula (2006) “Los fantasmas de la ‘convergencia cívico-militar’. Las Fuerzas Armadas frente a la salida política durante la última dictadura militar (Argentina 1976-1981)”, en *Sociohistórica*. N° 17/18. Cuadernos del CISH. FaHCE/UNLP – Prometeo. Buenos Aires.

CANTERO, Germán (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones” en: Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.): *Igualdad y educación - Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.

CARLI, Sandra (2003a) “La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes”, en CARLI, S. (dir.) *Estudios sobre educación, comunicación y cultura*. La Crujía. Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2003b) “Educación pública. Historia y promesas”, en FELDFEBER, Myriam (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc. Buenos Aires.

CARNOY, M. y MOURA CASTRO, C. de (1996), “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?” Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires.

CARUSO, Marcelo (2001) “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo, *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Buenos Aires.

CARUSO, Marcelo y FAIRSTEIN, Gabriela (1996) “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el

campo pedagógico argentino (1950-1981)", en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.

CASTEL, Robert (1996) *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona. Paidós.

CASTEL, Robert (1998) "La lógica de la exclusión", en BUSTELO, E. y MINUJIN, A. (comps.) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. UNICEF / Santillana. Bogotá.

CASTEL, Robert (2004) *Las trampas de la exclusión, trabajo y utilidad social*. Topía. Buenos Aires.

CASTEL, Robert (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

CASTORIADIS, Cornelius ([1975] 2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tousquest, Buenos Aires.

CASTORINA, José Antonio (2008) "Prólogo", en KAPLAN, Carina (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue. Buenos Aires.

CAVAROZZI, Marcelo (1992) *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. CEAL. Buenos Aires.

CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

CERLETTI, Laura (2005) "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 22, SEANSO, ICA, FFyL, UBA. Buenos Aires. pp. 173-188.

CERLETTI, Laura (2010) *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

CHERRYHOLMES, Cleo (1999) *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.

CONADEP (1984) *Nunca más*. EUDEBA. Buenos Aires.

CONNELL, Robert (1997) *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.

CONTRERAS DOMINGO, José (1997) *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.

CORAGGIO, José Luis y TORRES, Rosa María (1997) *Las propuestas educativas del Banco Mundial*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

CRESPI, Graciela (1997) "La huelga docente de 1919 en Mendoza", en MORGADE, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina. 1870-1930*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

CZARNY, Gabriela (2007), "Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad" Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.XII, N°34, 2007 México DF.

DAVINI, María Cristina (1995), La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.

DE LUCA, Alejandro (1991) "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular", en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna. Buenos Aires.

DE MIGUEL, Adriana (1997) "El normalismo como factor de integración cultural y los desafíos educativos de nuestro tiempo", en Serie Educación para la Integración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Editorial UNER, Concepción del Uruguay.

DE MIGUEL, Adriana, DE BIAGGI, María, ENRICO, Juliana y ROMÁN, Mario (2007) "Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina", en Ciencia, Docencia y Tecnología. Núm. 034, Vol. XVIII. Mayo. Universidad Nacional de Entre Ríos. Concepción del Uruguay.

DEL CUETO, Carla Muriel (2007) "Fragmentación social y estrategias educativas en urbanizaciones cerradas", en NARODOWSKI, Mariano y GÓMEZ SCHETTINI, Mariana (comps.) (2007) Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Prometeo. Buenos Aires.

DÍAZ, Pablo (2006) "Lo educativo y los obstáculos contextuales: ¿Un falso dilema o un problema político pedagógico?", en MARTINIS, Pablo (comp.) op. cit.

DÍAZ, Raúl (coord.) (2003) La interculturalidad en debate: aproximaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro.

DIEZ, María Laura, MARTINEZ, María Elena, THISTED, Sofía y VILLA, Alicia (2007) Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Documento 0, mayo.

DIEZ, María Laura, MARTINEZ, María Elena, THISTED, Sofía y VILLA, Alicia (2009) "Educación intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina", en MEDINA MELGAREJO, Patricia (coord.) Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. Plaza y Valdés. México.

DIKER, Gabriela (2004) "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ediciones Novedades Educativas - Centro de Estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires.

DIKER, Gabriela (2005a) “Los sentidos del cambio en educación”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) op. cit.

DIKER, Gabriela (2005b) “Soberbia de la pedagogía”, en Cuadernos de Pedagogía, Año VIII, N° 13. Centro de Pedagogía Crítica. Rosario.

DIKER, Gabriela (2006a), La posición del maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1858-1930), tesis doctoral, Cali, Colombia (mimeo).

DIKER, Gabriela (2006b), “Los laberintos de la palabra escrita del maestro”, en F. Terigi, Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Siglo XXI/OSDE. Buenos Aires.

DIKER, Gabriela (2007) “¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS”, en BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.) op. cit.

DIKER, Gabriela (2008) “¿Cómo se establece qué es lo común?”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.

DIKER, Gabriela y SERRA, Juan Carlos (2008) La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente. Colección libros FLAPE 17. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.

DUBET, Francois (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI FANFANI, Emilio (org) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IPE- UNESCO. Buenos Aires.

DUBET, Francois (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa. Barcelona.

DUBET, Françoise. y MARTUCELLI, Danilo (1998) En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia y REDONDO, Patricia (2000). “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en: Duschatzky, Silvia (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (comps.) (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* FLACSO – Manantial. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Paidós. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (1994) “Sobre el discurso pedagógico: A propósito del libro *La estructura del discurso pedagógico*”, en *Revista Propuesta Educativa*. N°11, FLACSO-Miño y Dávila. Buenos Aires.)

DUSSEL, Inés (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media.* FLACSO – Publicaciones del CBC. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2001) “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX”, en Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar.* Paidós. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 4, 2002/2003. Prometeo. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.

DUSSEL, Inés (2005) “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en TEDESCO, Juan Carlos (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IPE – UNESCO. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en TENTI FANFANI, Emilio (comp.) op. cit.

DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995) “De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) y CARLI, Sandra (coord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955.* Galerna. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1995) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Kapelusz. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés, TIRAMONTI, Guillermina y BIRGIN, Alejandra (2001) “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”, en TIRAMONTI, Guillermina, *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO – Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2004) “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en *El Monitor de la Educación*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Año I, Quinta Época, N°1. Buenos Aires.

DYRBERG, Torben B. (2008) “Lo político y la política en el análisis del discurso” en CHRTICHLEY, Simon y MARCHART, Oliver (comp). Laclau. Aproximaciones críticas a su obra. FCE, Buenos Aires.

ENRICO, Juliana (2006) “El discurso sarmientino en la configuración del horizonte de la Argentina moderna”, en Cuadernos de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

ENRICO, Juliana (2008) “La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista”, en Cuadernos de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

ENRICO, Juliana (2009) “Del sujeto moderno a los sujetos contemporáneos de la educación en la Argentina: configuraciones y preguntas desde el horizonte latinoamericano”, en Pampedia. Publicación de las Facultades de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México.

ENRICO, Juliana (2010) “La mirada del padre, Sarmiento. Biografemas fundacionales de la educación argentina”, en ROITENBURD, Silvia y ABRATTE, Juan Pablo (comps.) Historia de la educación Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Editorial Brujas. Córdoba.

ERICKSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en WITTROCK, Merlin, La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós. Madrid.

ESTEVE, José (2006) “Identidad y desafíos de la condición docente”, en TENTI FANFANI, Emilio (comp.) op. cit.

EZPELETA, Justa (2004) “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Abr-Jun 2004, Vol.9, Núm. 21, pp.403-424. México.

FATTORE, Natalia (2007) “Apuntes sobre la forma escolar ´tradicional` y sus desplazamientos”, en BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.) op. cit.

FELDFEBER, Myriam (1999) “Estado y educación en la Argentina de los ´90”, en ASCOLANI, Adrián (comp.) La educación en Argentina. Estudios de historia. Ediciones del Arca. Rosario.

FELDFEBER, Myriam (1990) “Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina 1870-1930” (mimeo). Informa de Avance CONICET. Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam (1999) “Estado y educación en la Argentina de los ´90”, en ASCOLANI, Adrián (comp.) La educación en Argentina. Estudios de historia. Ediciones del Arca. Rosario.

FELDFEBER, Myriam (2000) “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”, en Revista Versiones. Nº 11. Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam (2003) “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina”, en FELDFEBER, Myriam (comp.) op. cit.

FELDFEBER, Myriam (2006) “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”, en FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comps.) op. cit.

FELDFEBER, M. (comp.) (2009) Autonomía y gobierno de la educación, perspectivas, antinomias y tensiones. Aique. Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Noveduc. Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de ´nuevo signo`”, en Educação e Sociedade. Volume 32. Abr-jun 2011. CEDES. Campinas.

FILMUS, Daniel (2006) “Hacia una política nacional de jerarquización docente”, en TENTI FANFANI, Emilio (comp.) op. cit.

FINOCCHIO, Silvia (2009) La escuela en la historia argentina. Buenos Aires, Edhasa.

FITOUSSI, Paul y ROSANVALLON, Pierre (1997) La nueva era de las desigualdades. Manantial. Buenos Aires.

FOLLARI, Roberto (2003) “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado”, en FELDFEBER, Myriam (comp.) op. cit.

FOUCAULT, Michel (1978) “La gubernamentalidad”, en AA.VV., Espacios de poder. La Piqueta. Madrid.

FOUCAULT, Michel (1985) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Siglo XXI, 11ª edición, México.

FOUCAULT, Michel. (2001) Defender la sociedad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (2002) Arqueología del saber. Siglo XXI. Buenos Aires.

FRASER, Nancy (1998) “La justicia social en la era de las ´políticas de identidad`: redistribución, reconocimiento y participación”, en Apuntes de Investigación. Año II, Nº2/3. CECYP. Buenos Aires.

FRASER, Nancy (2000) “De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista”, en New Left Review, Nº0. Akal. Madrid.

FRIGERIO, Graciela (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, en *Revista Ciudadanos*. Montevideo.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2003). Infancias y experiencias: teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Noveduc/ Fundación cem/ Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2004a). *Hacia una ética del trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Noveduc/ Fundación cem/ Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2004b). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc/ Fundación cem. Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*. Del estante editorial. Buenos Aires.

GAGLIANO, Rafael (2007) “Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar”, en BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.) op. cit.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. México.

GEERTZ, Clifford (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.

GIDDENS, Anthony (1997) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIROUX, Henry (1992) *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. México.

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) *The discovery of grounded theory*. Aldine. Chicago.

GLUZ, Nora (2009) “De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales”, en FELDFEBER, M. (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación, perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique. Buenos Aires.

GLUZ, Nora (coord.) (2011) *Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo en la provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

GÓMEZ SCHETTINI, Mariana (2007) “La elección de los no elegidos: Los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”, en NARODOWSKI, Mariano y GÓMEZ SCHETTINI, Mariana (comps.) op. cit.

GÓMEZ SOLLANO, Marcela (1994) “Investigación educativa y polémica”, en PUIGGRÓS, Adriana y GÓMEZ SOLLANO, Marcela (coord.) *La educación popular en América Latina*. SEP El Caballito. México.

GOROSTIAGA, J. (2007) "La democratización de la gestión escolar en la Argentina: Una comparación de políticas provinciales". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 15 (2).

GOROSTIAGA, Jorge (2010) "La reforma del gobierno escolar en Argentina y Brasil: tendencias nacionales y sub-nacionales", prepared for delivery at the 2010 Congress of the Latin American Studies Association, Toronto, Canada October 6-9, 2010.

GRAMSCI, Antonio (1984) *La formación de los intelectuales*. Grijalbo. México.

GRAMSCI, Antonio (1985) *La política y el Estado moderno*. Planeta. Barcelona.

GRASSI, Estela (coord.) (1996) *Las cosas del poder. Acerca del Estado, la política y la vida cotidiana*. Espacio Editorial. Buenos Aires.

GRIMSON, Alejandro (1999) *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba. Buenos Aires.

GVIRTZ, Silvina (1990) *Los contenidos en la formación docente: Argentina 1945-1955*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

HAMILTON, David (1996) *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*. Trillas. México.

HALL, Stuart (1998) "El problema de la ideología: marxismo sin garantías", en *Revista Doxa*. Año IX N°18. Buenos Aires.

HALL, Stuart (2003) "Introducción: ¿quién necesita identidad?", en HALL, Stuart y DU GAY, Paul (eds.) *Cuestiones de Identidad*. Amorrortu. Buenos Aires.

HARVEY, David (1998) *La condición de la posmodernidad*. Amorrortu. Buenos Aires.

HILLERT, Flora (1990) *El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

HILLERT, Flora (1997) "Encrucijada de la capacitación docente", en *Revista Novedades Educativas*. Año 9, N° 83. Nov. 1997. Noveduc. Buenos Aires.

HILLERT, Flora (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Tesis Once. Buenos Aires.

HILLERT, Flora (2003) "Lo público, democrático y popular", en FELDFEBER, Myriam (comp.) op. cit.

HILLERT, Flora (2011a) "Gramsci para educadores", en HILLERT, Flora; OUVIÑA, Hernán; RIGAL, Luis y SUÁREZ, Daniel; *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc. Buenos Aires.

HILLERT, Flora (2011b) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Colihue. Buenos Aires.

HILLERT, Flora, AMEIJERAS, María José y GRAZIANO, Nora (comps.) (2011) La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Libro de la Maestría en Educación “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

HUNTER, Ian (1998) Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Pomares-Corredor. Barcelona.

JUÁREZ NÉMER, Octavio (2007) “Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción de la política”, en PADIERNA JIMÉNEZ, Pilar y MARIÑEZ, Rosario (coords.) Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso. Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación. México.

KAPLAN, Carina (1992) Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Aique. Buenos Aires.

KAPLAN, Carina (1997) La inteligencia escolarizada. Miño y Dávila. Buenos Aires.

KAPLAN, Carina (2008) Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Colihue. Buenos Aires.

KARABEL, J. y HALSEY, A. (1976) “La investigación educativa: una revisión e interpretación”, en Poder e ideología en educación. Oxford University Press. Nueva York.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (1997) Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976.1982).Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (1999) Paternalismos pedagógicos. Rosario: Laborde Editor.

KESSLER, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO. Buenos Aires.

LACLAU, Ernesto (1990) Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.

LACLAU, Ernesto (1993) “Discourse” en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.) The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought. The Australian National University. En español: SAUR, D. (2004) “Traducción del texto de E. Laclau: ‘Discourse’” en Revista Estudios, Filosofía, Historia, Letras, Num. 68, México: ITAM (Pp. 7-18).

LACLAU, Ernesto (1996) Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.

LACLAU, Ernesto, (2003) “Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la construcción de lógicas políticas” en Laclau, Žizek y Butler Contingencia, hegemonía y universalidad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

LACLAU, Ernesto (2006) “Ideología y posmarxismo”, Filosofía política del currículum Anales de la educación común, / Tercer siglo / año 2 / número 4 / agosto. Publicación de

la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Pp. 20-35.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.

LANDESMANN SEGALL, Monique (2007) “El Análisis Político de Discurso: diálogos posibles con respecto al tema de la identidad y de las trayectorias”, en PADIERNA JIMÉNEZ, Pilar y MARÍÑEZ, Rosario (coords.) *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Casa Juan Pablos. México.

LAPPADO, Paula; ROMANO, Antonio y ZEBALLOS, Mabel (2006) “Escribir la intervención”, en MARTINIS, Pablo (comp.) op. cit.

LECHNER, Norbert (Ed.) (1997) *Estado y política en América Latina*. Siglo XXI. México.

LEFORT, Claude (1990) “Democracia y advenimiento de un lugar vacío”, en *La invención democrática*, Nueva Visión, Buenos Aires.

LLOMOVATTE, Silvia (1998) *Vinculaciones entre la educación, el trabajo y el empleo. Perspectiva para los años 90*. Documento para la Reunión de Ministros de Educación Iberoamericanos. Buenos Aires.

LLOMOVATTE, Silvia y KAPLAN, Carina (2005) “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la remergencia del determinismo biológico”, en LLOMOVATTE, Silvia y KAPLAN, Carina (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc. Buenos Aires.

LÓPEZ, Néstor (2004) *Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.

LÓPEZ, Néstor y TEDESCO, Juan Carlos (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.

LUNDGREN, Ulf (1992), *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid.

MARCHART., Oliver (2008) “La política y la diferencia ontológica”. en Chrtichley y Marchart (comp). *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. FCE, Buenos Aires

MARCHART, Oliver (2009) *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Badiou, Lefort y Laclau*. FCE, Buenos Aires.

MARENGO, Roberto (1991) “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.

MARTINIS, Pablo (1995) *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de los maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación

en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina. Buenos Aires.

MARTINIS, Pablo (2005) “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria”, en *Andamios. Herramientas para la acción educativa*. N°1. Frontera Editorial. Montevideo.

MARTINIS, P. (2006a) “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’”, en MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

MARTINIS, Pablo (comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros. Montevideo.

MARTINIS, Pablo (2006b) “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad más allá del contexto”, en MARTINIS, Pablo (comp.) op. cit.

MARTINIS, Pablo (2010) *La formulación de las políticas educativas focalizadas a la atención de situaciones de pobreza en la enseñanza primaria en el Uruguay y su relación con el discurso de la seguridad ciudadana (1995-2002)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO Sede Argentina.

MCLAREN, Peter, FISCHMAN, Gustavo, SERRA, Silvia y ANTELO, Estanislao (1998) “Gramsci, lo político y lo pedagógico”, en *Revista Propuesta Educativa*. Año 9, N°19. Buenos Aires.

MORGADE, Graciela (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuadernos IICE Nro. 12. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

MORGADE, Graciela (1994) “La ‘madre educadora’ en los gobiernos conservadores y el peronismo desde la perspectiva de las maestras”, ponencia presentada al 4° Congreso Nacional de Antropología Social. Olavarría.

MORGADE, Graciela (1997) “Presentación”, en MORGADE, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina. 1870-1930*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

MORGADE, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser Varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

MORGADE, Graciela (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media” En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Número 24.

MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*. FCE. Buenos Aires.

NARODOWSKI, Mariano (1994) *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Aique. Buenos Aires.

- NARODOWSKI, Mariano y GÓMEZ SCHETTINI, Mariana (comps.) (2007) Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Prometeo. Buenos Aires.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (1999) De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. EUDEBA. Buenos Aires.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (2004) “Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia”, en Cuadernos de Antropología N° 19. Buenos Aires.
- NOVARO, Marcos (2006) Historia de la Argentina contemporánea. De Perón a Kirchner. Edhasa. Buenos Aires.
- NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente (2004) La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de Estado a la reinstauración democrática. Paidós. Buenos Aires.
- O'DONNELL, Guillermo (1997) Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democracia. Paidós. Buenos Aires.
- OSZLAK, Oscar. (1984) La formación del Estado argentino. Editorial de Belgrano. Buenos Aires.
- PADAWER, Ana (2008) Cuando los grados hablan de desigualdad. Teseo. Buenos Aires.
- PALAMIDESSI, Mariano (1998). “La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad”. Revista Propuesta Educativa N° 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires
- PALTI, Elías (1998) Giro lingüístico e historia cultural. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- PERAZZA, Roxana (comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Aique. Buenos Aires.
- PINEAU, Pablo (1997) La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible. FLACSO – Oficina de Publicaciones del CBC. Buenos Aires.
- PINEAU, Pablo (1999) “Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del '30)”, en ASCOLANI, Adrián (comp.) La educación en Argentina. Estudios de Historia. Ediciones del Arca. Rosario.
- PINEAU, Pablo (2001a) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’ en PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo, La escuela como máquina de educar. Paidós. Buenos Aires.
- PINEAU, Pablo (2001b) “Docentes indecentes: las maestras fundadoras y el respeto a los valores”, en ANTELO, Estanislao (comp.) La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos. Santa Fe, Ediciones AMSAFE/Colección Ideas 2.

PINEAU, Pablo (2002) *Renovación, represión, cooptación: la reforma educacional bonaerense de 1937*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

PINEAU, Pablo (2005) “Amores de Mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina”. En: revista Cuaderno de Pedagogía de Rosario. AÑO VIII, N ° 13. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario.

PINEAU, Pablo (2006a) “Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura”, en Kaufmann, Carolina (dir.) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Tomo 3. UNER / Miño y Dávila. Buenos Aires.

PINEAU, Pablo (2006b) “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”, en PINEAU, Pablo, MARIÑO, Marcelo, ARATA, Nicolás y MERCADO, Belén, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue. Buenos Aires.

PINEAU, Pablo (2007a) “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”, en BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.) op. cit.

PINEAU, Pablo (2007b) “Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

PINEAU, Pablo (2012) “Docente ´se hace` : notas sobre la historia de la formación en ejercicio”, en BIRGIN, Alejandra (comp.) op. cit.

PINEAU, Pablo y BIRGIN, Alejandra (2006) “Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?”, en FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comps.) op. cit.

PINKASZ, Daniel (1992a) “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Tomo IV de Historia de la Educación en la Argentina. Galerna. Buenos Aires.

PINKASZ, Daniel (1992b) “Orígenes del profesorado secundario en Argentina: tensiones y conflictos”, en BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra (comps.) *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. FLACSO - Miño y Dávila. Buenos Aires.

PINKASZ, Daniel y PITELLI, Cecilia (1997) “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar?”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *La educación en las provincias (1945-1985)*. Galerna. Buenos Aires.

PIOVANI, Juan Ignacio (2007) “La observación”, “La entrevista en profundidad” y “Otras formas de análisis”, en MARRADI, Antonio, ARCHENTI, Nora y PIOVANI, Juan Ignacio, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé. Buenos Aires.

POLIAK, Nadina (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada", en TIRAMONTI, Guillermina (comp.) op. cit.

POPKEWITZ, Thomas (1999) "Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder", en: Imbernón, F. (coord.) La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.

POPKEWITZ, Thomas (2000) Sociología política de las reformas educativas. Morata. Madrid.

POPKEWITZ, Thomas y PEREYRA, Miguel (1994) "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en POPKEWITZ, Thomas (comp.) (1994) Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.

PUIGGRÓS, Adriana (1988) Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina. Contrapunto. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1990) Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Tomo I de Historia de la Educación Argentina. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1992) "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame", en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) Escuela, Democracia y Orden (1916-1943). Galerna. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1994) Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Aique. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1997) La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (2003) Qué pasó en la educación argentina. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana y GÓMEZ SOLLANO, Marcela (1986) La educación popular en América Latina. Ed. El Caballito. SEP. México.

PUIGGRÓS, Adriana y DUSSEL, Inés (1999) "Fronteras educativas en el fin de siglo. Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en PUIGGRÓS, Adriana (comp.) En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Homo Sapiens. Buenos Aires.

QUIROGA, Hugo [1994] (2004) El tiempo del 'Proceso'. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976- 1983. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

RAMA, Germán (1983) *Unidad y Diferenciación de los Sistemas Educativos Latinoamericanos. Jornadas sobre Investigación, Política y Planificación Educativa*. FLACSO. Buenos Aires.

REDONDO, Patricia (2003) “El día después: notas sobre la escuela”, en AA.VV., *Lo que queda de la escuela. Cuadernos de Pedagogía*. Laborde Editor. Rosario.

REDONDO, Patricia (2004b) “‘Ocho metros de cielo’: tres itinerarios en el territorio de lo inexorable”, en BIRGIN, Alejandra; ANTELO, Estanislao; LAGUZZI, Guillermina; y STICOTTI, Daniel (comps.) op. cit.

REDONDO, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires. Ed. Paidós.

REDONDO, Patricia (2006), “Interrupciones en los territorios de la desigualdad”, en Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.) (2006), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Bs. As., del estante editorial.

REDONDO, Patricia (2012) “Narrativas de la formación en territorios de desigualdad”, en BIRGIN, Alejandra (comp.) op. cit.

REDONDO, Patricia y THISTED, Sofía. (1999), «Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros», en AA.VV., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens, Rosario.

RESTREPO, Eduardo (2007) *Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio*. En *Revista Jangwapana No 5*, <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/identidadesjangwapana.pdf>

RETAMOZO, Martín (2009) “Lo político y los sujetos políticos: conformación y disputa por el orden social”. Documento para el Seminario Orden Social y Sujetos Políticos en perspectiva contemporánea. FaHCE – UNLP. La Plata.

RIBEIRO, Marlene (1999) “Exclusión: problematización del concepto”, en: *Educacao e Pesquisa*, San Pablo, Vol. 25, N° 1, pp. 35-49, ene/jun. 1999.

RICOEUR, Paul (2001), *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RIGAL, Luis (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

ROBALINO, Magaly (2005) “¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”, en *Revista PRELAC*. UNESCO.

ROCKWELL, Elsie (1991) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. México (mimeo)

ROCKWELL, Elsie (1997) “Maestros: la formación de una cultura magisterial”, en *Aleph; Revista de Pedagogía*. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C. México.

ROCKWELL, Elsie (2000) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural”, en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 009. Universidade São Marcos, Sao Paulo.

ROCKWELL, Elsie (2001), “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”; en *Cuadernos de Antropología Social* N°13. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.

RORTY, Richard (1990) *El giro lingüístico*. Paidós. Barcelona

SAFORCADA, Fernanda (2006) “Las docentes en las propuestas de autonomía escolar de los '90: los organismos internacionales y el Estado argentino, en VI Seminário da REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente, Anales Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), Río de Janeiro.

SAFORCADA, Fernanda (2009). “Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los años noventa”, en FELDFEBER, Myriam (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación: Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique / Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

SAFORCADA, Fernanda; MIGLIAVACCA, Adriana y JAIMOVICH, Analía (2006) “Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90”, en FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comps.) op. cit.

SAFORCADA, Fernanda y VASSILIADES, Alejandro (2011) “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al Postconsenso de Washington en América del Sur”, en *Educacao & Sociedade*, v.32, n.115, abr.-jun. 2011. CEDES. Campinas.

SAFORCADA, Fernanda y FELMAN, Fabián (2010) *La regulación del trabajo de enseñar. Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados al sector docente*. Confederación de Educadores Argentinos. Buenos Aires.

SANTILLÁN, Laura (2012) *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Biblos. Buenos Aires.

SARLO, Beatriz (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Ariel. Buenos Aires.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003) *La caída del Ángel Novas: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA. Bogotá.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2008) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO. La Paz.

SANTOS, Limber Ebio (2006) “La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la ‘Escuela de Contexto’”, en MARTINIS, Pablo (comp.) op. cit.

SAUTÚ, Ruth (2003) Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación. Ed. Lumiere. Buenos Aires.

SERRA, Juan Carlos (2004) El campo de capacitación docente. Prácticas y tensiones en el desarrollo profesional. Miño y Dávila. Buenos Aires.

SERRA, Silvia (2002) “En el nombre del pobre”, en AA.VV., Lo que queda de la escuela. Cuadernos de Pedagogía. Laborde Editor. Rosario.

SERRA, María Silvia (2003a) “¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina?”, en FELDFEBER, Myriam (comp.) op. cit.

SERRA, Silvia (2003b) "Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico" en A.A. V.V.: Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Coedición Novedades Educativas/Centro de Estudios Multidisciplinarios. Colección Ensayos y Experiencias N° 50.

SERRA, María Silvia (2007) “Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos”, en BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. (comps.), op. cit.

SERRA, María Silvia (2011) Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Teseo. Buenos Aires

SERRA, Silvia y CANCIANO, Evangelina (2002) “Formación docente y riesgo social: la pobreza en el/del discurso pedagógico”, trabajo presentado al Ateneo Universitario “Derechos Humanos, Pobreza y Exclusión”, organizado por la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

SERRA, María Silvia y CANCIANO, Evangelina (2006) Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina. Buenos Aires.

SLATER, David (1996) “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global”, en PEREYRA, Miguel et. al. (comp.) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Pomares-Corredor. Barcelona.

SIDICARO, Ricardo (2004) “Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el ‘proceso’ en perspectiva comparada”, en PUCCIARELLI, Alfredo (coord.) Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura. Siglo XXI. Buenos Aires.

SINISI, Liliana (2000) “Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo”, en AAVV, Infancias en riesgo. Ensayos y experiencias. N° 32, abril-mayo. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

SIRVENT, María Teresa (1995) El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I. Ficha de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires.

SIMOLA, Hannu; HAIKKINEN, Sakari y SILVONEN, Jussi (2000) “Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y educación”, en POPKEWITZ, Thomas y BRENNAN, Marie (comps.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.

SOUTHWELL, Myriam (1997) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam (2000) “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso”, en *Propuesta Educativa* N° 22. Año 10. FLACSO – Novedades Educativas. Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam (2002) “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Año V N° 10. Agosto de 2002. Laborde Editor – Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario.

SOUTHWELL, Myriam (2003) “...El emperador está desnudo...!””, en AA.VV., *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía Rosario. Laborde Editor. Rosario.

SOUTHWELL, Myriam (2004) “La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de "Subversión en el ámbito educativo"”, en *Revista Puentes*, Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.

SOUTHWELL, Myriam (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam (2007a) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales”, en *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo. Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam (2007b) "Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos", en *Giros Teóricos*, Editorial Comunicarte, Córdoba.

SOUTHWELL, Myriam (2008a) “Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad”, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 2, N° 2.4° época. FaHCE-UNLP. La Plata.

SOUTHWELL, Myriam (2008b) “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”, en *El análisis político del discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. Casa Editorial Juan Pablo. México.

SOUTHWELL, Myriam (2008c) "En torno a la construcción de hegemonía educativa. Contribuciones del pensamiento de Ernesto Laclau al problema de la transmisión de la

cultura", DE MENDONÇA, Daniel (Comp.) Post-estructuralismo e teoria do discurso. Em torno de Ernesto Laclau. EDIPURCS. Porto Alegre.

SOUTHWELL, Myriam (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en YUNI, José (comp.) La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

SOUTHWELL, Myriam (2012) "Presentación", en SOUTHWELL, Myriam (comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. FLACSO - Homo Sapiens. Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam y SCHUELER, Alejandra (2008) "Formação do Estado nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada" en VV.AA. A constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina: histórias conectadas (1820-1980), Edit. Mercado de Letras, Brasil.

SOUTHWELL, Myriam y VASSILIADES, Alejandro (2008) "Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires", en Revista Pensamento Plural. Ano 3, Nº 4, Janeiro/Junho 2009. Instituto de Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas. Brasil.

STEVENAZZI ALÉN, Felipe (2006) "Compensatoriedad y relación pedagógica", en MARTINIS, Pablo (comp.) op. cit.

STRAVAKAKIS, Yannis (2007) Lacan y lo político. Prometeo-UNLP, Buenos Aires.

SUÁREZ, Daniel (1995) "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas", en Revista del IICE, Nº7, Año IV- Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.

SUÁREZ, Daniel (2003) "Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90", en Revista Novedades Educativas. Reflexión y debate, Año 15, Nº 155. Buenos Aires/México.

SUÁREZ, Daniel (2005) "Reforma del Estado, protesta social y conflicto docente en la Argentina (1997-2003). Un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina". Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Serie Ensayos & Investigaciones Nº 5.

SUÁREZ, Daniel H. (2011) "Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía", en HILLERT, Flora; OUVIÑA, Hernán; RIGAL, Luis y SUÁREZ, Daniel; op. cit.

SURIANO, Juan (2004) Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910. Manantial. Buenos Aires.

TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (1981) “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, en Proyecto DEALC: El cambio educativo: situación y condiciones. Informes finales 12. UNESCO-CEPAL-PNUD.

TEDESCO, Juan Carlos (1983) “Elementos para una sociología del currículum escolar”, en TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo. El proyecto educativo autoritario. FLACSO-GEL. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (1986) Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Ediciones Solar. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (2005) “Los nuevos temas de la ‘agenda’ de la transformación educativa en Argentina”, en TEDESCO, Juan Carlos (comp.) op. cit.

TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio (2002) Nuevos tiempos y nuevos docentes. IPE-UNESCO. Buenos Aires.

TERAN, Oscar (1987). Positivismo y nación en la Argentina. Puntosur. Bs.As.

TENTI FANFANI, Emilio (1988) El arte del buen maestro: el oficio del maestro y el Estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México. Pax México-Césarman. México, DF.

TENTI FANFANI, Emilio (1992) “El oficio de maestro: contradicciones iniciales”, en ALLIAUD, Andrea y DUSCHATZKY, Laura (comp.) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (1993) *La escuela vacía*. UNICEF – Losada. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2001) Sociología de la educación. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (2004) “La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno”, en Seminario Internacional Desigualdad, fragmentación social y educativa. UNESCO. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (comp.) (2006) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (2006a) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en TENTI FANFANI, Emilio (comp.) op. cit.

TENTI FANFANI, Emilio (2006b) “El oficio de docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social”, en FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comps.) op. cit.

TENTI FANFANI, Emilio (comp.) (2008) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: S. XXI

TERIGI, Flavia (2008) “Lo mismo no es lo común”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) op. cit.

- TERIGI, Flavia y ARATA, Nicolás (2011) “Presentación”, en *Pedagogía y revolución: escritos escogidos* / Carlos Vergara. UNIPE Editorial Universitaria. La Plata.
- THISTED, Sofía (2011) “Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural” en: ELICHIRY, Nora (comp.) (2011) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. NOVEDUC. Buenos Aires.
- TILLY, Charles (2001) *La desigualdad persistente*. Manantial. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina (1988) *El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación: un estudio exploratorio*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los ’90”, en *Revista Propuesta Educativa*. Año 8, N° 17. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina (2001) *Modernización educativa de los ’90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?* TEMAS. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en TIRAMONTI, G. (comp.) op. cit.
- TIRAMONTI, Guillermina (2007) “Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar”, en NARODOWSKI, Mariano y GÓMEZ SCHETTINI, Mariana (comps.) op. cit.
- TIRAMONTI, Guillermina y MINTEGUIAGA, Analía (2004) “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”, en TIRAMONTI, Guillermina (comp.) op. cit.
- TIRAMONTI, Guillermina y ZIEGLER, Sandra (2008) *La educación de las elites*. Paidós. Buenos Aires.
- TORRES, Carlos Alberto (1996) *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TRILLA, Jaume (1985) *Ensayos sobre la escuela*. Laertes. Barcelona.
- TYACK, David y CUBAN, Larry (1994) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Madrid.
- VASSILIADES, Alejandro (2009). *Represión y modernización en la escolarización bonaerense durante la última dictadura*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO. Buenos Aires.

VELEDA, Cecilia (2007) “Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense”, en NARODOWSKI, Mariano y GÓMEZ SCHETTINI, Mariana (comps.) op. cit.

VELEDA, Cecilia; RIVAS, Axel y MEZZADRA, Florencia (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.

VILLA, Alicia (2011) Distinción y Destino: aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: El caso de las familias tradicionales platenses. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina. Buenos Aires.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard y THIN, Daniel (2001) “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, en Educacao em Revista. Belo Horizonte.

VIÑAO, Antonio (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Morata. Madrid.

WACQUANT, Loic (2001) Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Manantial. Buenos Aires.

WILLIAMS, Raymond (1997) Marxismo y literatura. Península. Barcelona.

WILLIS, Paul (1988) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Akal. Madrid.

YANNOULAS, Silvia Cristina (1997) “Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)”, en MORGADE, Graciela (comp.) Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina. 1870-1930. Miño y Dávila. Buenos Aires.

ZIEGLER, Sandra (2007) “Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense”, en NARODOWSKI, Mariano y GÓMEZ SCHETTINI, Mariana (comps.) op. cit.

ZIZEK, Slavoj (2003) El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI, Buenos Aires.

Fuentes consultadas

Período 1976-1983

Circular 129/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

Consejo Federal de Educación. Declaración de Santiago del Estero. Santiago del Estero, 19 de julio de 1978.

Decretos 2697/77 y 2096/80. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Documento “Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa”. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Documento “Magisterio Superior – Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación”. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Programa Curricular de Primer Ciclo. Año 1975. Inspección General de Enseñanza Primaria Común. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución Ministerial 1267/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución Ministerial N° 1231/78. Seminario de Perfeccionamiento Docente de Educación Rural. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución Ministerial 3130/78. Seminario de Perfeccionamiento Docente de Literatura Infantil. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Revista de Educación. Año 1 N° 1. 1976. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Revista de Educación y Cultura. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Revista de Educación y Cultura. Año 3. N° 1. Ene-feb-mar 1978. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Revista de Educación y Cultura. Año 4. Número Especial. Febrero de 1979. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Revista de Educación y Cultura. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Revista de Educación y Cultura. Año 5. Número Especial N°1. Enero-Abril 1980. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Período 2003-2011

Ley de Educación Nacional 26.206

Ley de Educación Provincial. Provincia de Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 23/07. Plan Nacional de Formación Docente.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2009) Resolución N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria

Consejo Federal de Educación (2010) Resolución 123/10 “Las políticas de inclusión digital educativa. El programa Conectar Igualdad”. Diciembre de 2010. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Res 4154/2007. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Volumen 1. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

Dirección de Gestión Curricular (2009) Prácticas democráticas en la escuela primaria. Documento curricular N° 2. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Octubre de 2009. La Plata.

Dirección Provincial de Educación Primaria (2010) El inicio del ciclo...Una nueva oportunidad. Documento de Trabajo N° 1. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Marzo de 2010. La Plata.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento “El entorno educativo: la escuela y su comunidad”.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento “La alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación”.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento “Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares”

Ministerio de Educación de la Nación (2009) Plan Nacional de Educación Obligatoria. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2010) Políticas prioritarias para el nivel primario. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2011) Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo. Buenos Aires