

TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LOS AÑOS RECIENTES EN ARGENTINA: POSICIONES FRENTE A LA DESIGUALDAD

Alejandro Vassiliades
IdiHCS (CONICET- UNLP)
alevassiliades@gmail.com

RESUMEN: Esta ponencia analiza los modos en que sujetos docentes construyen sentidos acerca su trabajo en el encuentro cotidiano con alumnos que viven en condiciones de pobreza. Para ello, aborda la implementación de un proyecto institucional en una escuela pública y cómo éste se procesan un conjunto de significados acerca de la inclusión educativa impulsados desde el discurso pedagógico oficial en el período 2003-2015. La mayoría de las familias de los alumnos de esta escuela recibe la Asignación Universal por Hijo, política que establece el cumplimiento de la obligatoriedad escolar como requisito para percibir esta prestación. Así, este trabajo se propone analizar los modos en que se construyen posiciones docentes frente a la desigualdad en el contexto de implementación de una política que impulsa/habilita el acceso o una asistencia más sostenida por parte de los estudiantes. Desde la categoría posición docente, la ponencia intenta explorar los diversos sentidos acerca de cómo desarrollar el trabajo de transmisión cultural, qué vínculos de autoridad establecer con las nuevas generaciones, las consideraciones ético-políticas acerca del desempeño del oficio, y los modos en que los sentidos históricos y contemporáneos sobre el trabajo docente se articulan en las prácticas de maestros y profesores. Desde estas dimensiones, resulta posible aproximarse a los modos en que los docentes procesan los sentidos en torno de la inclusión que son puestos a circular por el discurso pedagógico oficial.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente; políticas de inclusión; posición docente.

Introducción: inclusión educativa y posiciones docentes frente a la desigualdad

La inclusión parece haberse tornado una nota central del discurso pedagógico de los últimos años en Argentina. Convocada recurrentemente como uno de los significantes centrales de las políticas educativas implementadas entre 2003 y 2015, su creciente presencia en la agenda educativa podría conducir a plantear que se trata de una cuestión propia del tiempo reciente. De modo general, se trata de una mirada desde la que es

posible albergar la idea de que existen espacios y tiempos en donde hay “inclusión educativa” y otros donde no la hay.

Enmarcado en una perspectiva posfundacional, crítica de cualquier planteo que ancle un determinado significante a un fundamento último, el trabajo de Inés Dussel (2004) plantea dos señalamientos nodales para revisar ese modo de abordar la inclusión. Uno de ellos es que este significante no posee un significado fijo y definitivo, y que los sentidos a los que se asocia son inestables e históricamente variables. Así, la autora explora los modos en que, hacia fines del siglo XIX en Argentina, la inclusión se asoció a una equivalencia entre igualdad y homogeneización. Sin embargo señala, junto a otros trabajos (Southwell, 2006), que estas nociones pueden articular otros sentidos diferentes.

El segundo señalamiento planteado por Dussel, y vinculado a los aportes de la perspectiva desarrollada por Popkewitz (2000), es que inclusión y exclusión son parte de un mismo proceso, más que términos opuestos, y que entonces la mirada de las dinámicas referidas a la exclusión de determinados grupos sociales o pautas culturales debe dirigirse hacia el modo en que en diversos momentos históricos se ha concebido la inclusión. Este planteo asume que la inclusión y la exclusión se entranan en un vínculo relacional, y que los modos en que cada uno de estos términos se plantearon implicaron fronteras móviles y efectos en los sentidos que iba asumiendo el otro concepto de este par (Dussel, 2004). Una consecuencia de esta perspectiva es que la inclusión no tiene un único sentido, pero tampoco un tiempo o una localización específica. Así, la tarea que sobreviene es la de dar cuenta de los sentidos múltiples y variables que se asociaron a ella, y los modos en que ellos se insertaron en discursos acerca del trabajo docente y la escolarización.

Por ello, esta ponencia se sitúa en la pregunta referida a los sentidos que se construyeron en torno de la inclusión. Para emprender esta tarea, y sobre la base de un trabajo de investigación¹ realizado en la provincia de Buenos Aires, esta ponencia explorará las posibilidades de analizar el problema de la inclusión desde el abordaje de las posiciones docentes que se construyen frente a las desigualdades sociales y educativas. Para

¹ Se trató de la investigación desarrollada en el marco de los proyectos "Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a las desigualdades sociales y educativas" y "El trabajo de enseñar en tiempos de la Asignación Universal por Hijo: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa", realizados con una beca doctoral y una beca posdoctoral del CONICET respectivamente, bajo la dirección de Myriam Southwell.

hacerlo, indagará acerca de los discursos que se construyen en torno de la docencia, asumiéndolos como un conjunto de procesos vinculados la producción y circulación de sentidos para establecer significaciones provisorias acerca de una porción de lo Social (Laclau, 1993).

La categoría posición docente se construyó en el marco de una línea de trabajo desarrollada por Myriam Southwell (Southwell, 2008, 2009, 2012) y en el que se situó la producción de una tesis de doctorado bajo su dirección (Vassiliades, 2012). El concepto de posición docente se refiere a los modos múltiples en que los maestros y profesores asumen, viven y desarrollan el trabajo de enseñar (inasibles desde las ideas de rol o función, ligadas al desempeño de un papel preestablecido), y los problemas y resoluciones que se plantean en torno de ella, que se reformulan y actualizan dinámicamente en la cotidianeidad del desempeño de la tarea en las instituciones escolares. La posición docente involucra diversos sentidos acerca de cómo desarrollar el trabajo de transmisión cultural (Southwell, 2009), qué vínculos de autoridad establecer con las nuevas generaciones, el desarrollo de formas de sensibilidad respecto de lo que les sucede, las consideraciones ético-políticas acerca del desempeño del oficio, y los modos en que los sentidos históricos y contemporáneos sobre el trabajo docente se articulan en las prácticas de maestros y profesores (Southwell y Vassiliades, 2014). Desde estas dimensiones, resulta posible aproximarse a los modos en que los docentes procesan los sentidos en torno de la inclusión que son puestos a circular por el discurso pedagógico oficial.

En este marco, esta ponencia se propone ofrecer un análisis de los modos en que sujetos docentes construyen sentidos acerca su trabajo en el encuentro cotidiano con alumnos que viven en condiciones de pobreza. Para ello, aborda la implementación de un proyecto en una escuela pública y cómo éste se procesan un conjunto de significados acerca de la inclusión educativa impulsados desde el discurso pedagógico oficial. La mayoría de las familias de los alumnos de esta escuela recibe la Asignación Universal por Hijo, política que establece el cumplimiento de la obligatoriedad escolar como requisito para percibir esta prestación. Así, este trabajo se propone analizar los modos en que se construyen posiciones docentes frente a la desigualdad en el contexto de implementación de una política que impulsa/habilita el acceso o una asistencia más sostenida por parte de los estudiantes.

Algunos modos de procesar la inclusión educativa en el contexto de implementación de la Asignación Universal por Hijo en la provincia de Buenos Aires

El trabajo de campo, realizado en tres escuelas públicas de nivel primario en la provincia de Buenos Aires, tuvo el objetivo de analizar la construcción de posiciones docentes frente a las desigualdades sociales y educativas. Para ello, la indagación se dirigió a 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 construcción de datos empíricos se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad a docentes y directivos y de observaciones del transcurrir cotidiano en la escuela mencionadas. El objetivo fue el relevamiento de los discursos –entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos “son hablados” por estas configuraciones de sentido- y la reconstrucción de los significados y sentidos que los sujetos docentes construyen y asignan a su mundo.

La investigación adoptó un abordaje de corte cualitativo-interpretativo en el que las aproximaciones a las posiciones docentes asumen que éstas no tienen un anclaje individual distinguido de aquello social a lo que aspiran a dotar de sentido. La posición docente no es entonces una disposición particular de un docente sino una construcción que deviene de la circulación social de discursos, que antecede y excede esa posición. 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 determinación de lo que implica la docencia como trabajo con las nuevas generaciones (Southwell, 2009) y que supone, al interior del campo pedagógico, un aspecto específico de disputas y luchas más amplias por la hegemonía.

Las instituciones seleccionadas tienen como característica común el trabajar con estudiantes que viven en condicione de pobreza y que, en su mayoría, habitan hogares

con Necesidades Básicas Insatisfechas², y que hubieran desarrollado alguna iniciativa específica para desarrollar su tarea con ellos.

Al menos un tercio de las familias de la población estudiantil de cada escuela recibe la Asignación Universal por Hijo (AUH). Ella constituye una política del Estado Nacional que viene siendo implementada desde noviembre 2009 por parte de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), y consiste en el otorgamiento de 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. Se otorga a todo ciudadano/a que cumpla con los requisitos básicos, estando su pago condicionado a la acreditación del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, controles de salud y vacunación. Hacia fines de 2011, esta cobertura alcanzaba a alrededor de tres millones y medio de niños (Feijoó, 2013.), instalándose dentro de las políticas de la seguridad social y asumiendo rasgos distintivos respecto de planes y programas asistenciales implementados en décadas anteriores (Feldfeber y Gluz, 2011).

La escuela cuya experiencia tomaré para el análisis en este trabajo (de aquí en adelante, denominada "Escuela del Proyecto"³) está ubicada en las afueras de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, a tres kilómetros de la zona céntrica y comercial más cercana, 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

² De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (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).

³ Siguiendo los usos y costumbres en el campo de la investigación social, opté por mantener en el anonimato a la escuela en donde desarrollé parte de la investigación, sustituyendo su nombre por una denominación de fantasía

de nivel primario, de medio siglo de existencia, con un 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 docentes⁴, 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.

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. 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 que residen en asentamientos cercanos a la institución. Se trata de una población que en gran medida vive en asentamientos o villas cercanas y que proviene del Noroeste y Noreste de la Argentina. Un número menor de familias proviene de países limítrofes, primordialmente de Paraguay y Perú.

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 de las situaciones de desigualdad que el proyecto institucional que implementaron se propone resolver. Para ellas había que “reponer lo escolar”, recuperar una escuela que consideraban perdida debido a que la institución en la que trabajaban había “tocado fondo”. Por ello entendían la ausencia del 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

⁴ De aquí en más haré referencia a “las maestras” o “las docentes” como modo de referirnos al colectivo docente de la escuela y, a veces, a los directivos y directivas. Opto por el femenino en tanto la totalidad de las maestras de esta institución son mujeres.

estricto, y a intentar que, al menos, los alumnos concurrieran a la institución y permanecieran dentro de las aulas.

La iniciativa institucional elaborada por el colectivo docente de la escuela ensayó modificaciones en la organización del tiempo y el espacio. 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. Ella 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 mañana como en el turno tarde. 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 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 ciclo⁵)

Las modificaciones introducidas en el uso del tiempo escolar no remiten a una mera cuestión técnica sino que implican una discusión relativa la configuración 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 reciben activamente, reforzándolos o reformulándolos.

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,

⁵ Este ciclo abarca los tres primeros grados de la escolarización primaria.

constituyen propósitos que dan cuenta de una serie de definiciones que conservan pautas históricas de apelación del tiempo como herramienta de disciplinamiento y producción de cuerpos dóciles en el contexto de una tarea moralizante (Alliaud, 1993; Birgin, 1999). En este sentido, en la modificación de algunos usos tradicionales 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.

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 Argentina. Estas reformulaciones implican también una apropiación de las pautas para el trabajo docente que integran las regulaciones de la política educativa del Estado provincial. Como he analizado en trabajos previos (Vassiliades, 2014), ellas se organizan en torno de la idea de inclusión escolar y plantean la necesidad de reposicionar la “centralidad de la enseñanza” como eje de la tarea docente. Entre los caminos que los documentos de política educativa plantean para ello, se destaca la posibilidad de ensayar alternativas a la organización institucional, 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 el discurso pedagógico oficial.

En el caso de la Escuela del Proyecto, las modificaciones implementadas avanzan 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.

“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)

9

En cada una de las aulas-taller 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 papel, además de algunos instrumentos o útiles que se utilizan en matemática y ciencias. Cada grado transita por dos o tres aulas-taller por día.

Las modificaciones 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 señalé, 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)

Como resultado de esta iniciativa, 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.

Las iniciativas implementadas obedecieron 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 un intento por alivianar la responsabilidad referida al trabajo que deben desarrollar como docentes. Sin embargo, a partir de los datos construidos 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.

Las nuevas pautas de organización del trabajo docente en la Escuela del Proyecto parecen estar acompañadas de estrategias “informales” que apuntan a lograr el fortalecimiento de una tarea colectiva 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.

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.

11

La “colectivización” de algunos procesos implican operaciones que las maestras llevan a cabo para poder enseñar. La propuesta del trabajo por áreas ensaya una posible superación del “individualismo áulico” promovido por las condiciones laborales docentes tradicionales, habilitando otras coordinadas 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 la directora traccionan los posicionamientos de corte individual.

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 la desazón, y habilita la posibilidad de pensar la enseñanza y “reposicionar lo escolar” desde otras coordenadas.

“Los pibes son de todas”. Sobre docentes que apuestan y alumnos (y docentes) que pueden

12

“...Y pensar que éstos eran los chicos que no podían...”

(comentario de una docente en una muestra escolar)

Una inscripción más de estas construcciones de sentido en torno de la docencia es la idea de que los alumnos son de todas, y no de alguna maestra en particular. Esta idea está estimulada por la circulación de alumnos por aulas-taller y por el hecho de que 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.

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 el caso del trabajo de campo, 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)

13

“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 ciclo⁶)

Esta responsabilidad compartida no sólo expresa que "los pibes son de todas", sino que las docentes también son de todos los estudiantes. Una segunda posición asocia este compromiso al cuidado de los alumnos, el afecto y la escucha. Las maestras 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 maestra como si fuera “su” docente, aparentemente sin distinción de grado:

⁶ Este ciclo abarca el 4°, 5° y 6° grado de la escolarización primaria.

“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)

“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)

Estas manifestaciones están emparentadas con el modo en que las maestras conciben y asumen la responsabilidad adulta frente a sus alumnos, un aspecto nodal de la construcción de la autoridad docente (Birgin, 2006). 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)

15

Como puede verse, las asunciones respecto de la diferencia que debe sostenerse con los alumnos no son homogéneas. “Los pibes son de todas” constituye una premisa que 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 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.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo he intentado dar cuenta de los modos en que sujetos docentes de una escuela primaria pública de la provincia de Buenos Aires configuran sentidos acerca de su trabajo que condensan modos diversos de procesar el mandato de la inclusión educativa. Como he intentado mostrar, 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.

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.

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.

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. En línea con perspectivas desarrolladas por estudios previos (Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004), la investigación 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.

Una 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.

La investigación posibilitó no sólo una aproximación 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 la “imposibilidad” de los maestros. Desde ellas, 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 perspectivas debe desarrollar miradas más rigurosas 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, 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 desigualdad, en tanto tarea ineludible para habilitar y configurar otros horizontes, irrenunciablemente más justos y más igualitarios.

Bibliografía

Alliaud, Andrea (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

- Birgin, Alejandra (2006) "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo", en Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI Editores, pp. 267-294.
- Dussel, Inés (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista", en *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, maio/ago 2004, pp. 305-335.
- Feijóo, María del Carmen (2013) "Asignación Universal y política educativa", en *Le Monde Diplomatique*. Suplemento UNICEF. Edición N° 168 / Junio de 2013. Buenos Aires: Universidad Pedagógica, pp. 1-4.
- 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, pp. 339-356.
- Laclau, Ernesto (1993) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Popkewitz, Thomas (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires: Paidós.
- 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*. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp. 143-189.
- 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*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 103-122.
- Southwell, Myriam (2008) "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. La Plata: FaHCE-UNLP, pp. 25-46.
- 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, pp. 169-199.

Southwell, Myriam (2012) (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO - Homo Sapiens.

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014) "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas", en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI, N° 11. Diciembre de 2014. General Pico: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. pp. 163-187.

Vassiliades, Alejandro (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Vassiliades, Alejandro (2014) "El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad", en *Cadernos de Pesquisa*. V. 44, n° 154. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. pp. 1012-1027.