

POLÍTICA EDUCATIVA

SINDICALISMO Y

TRABAJO DOCENTE



Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora

FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS
(Compiladores)



Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales



Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora / Federico Tálamo ... [et al.]; compilado por Federico Tálamo; Mariano Rozados. - 1a. ed. adaptada. - Paraná : AGMER Editora, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
Edición para Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos
ISBN 978-987-27433-4-5

1. Política Educacional. 2. Sindicalismo. 3. Condiciones de Empleo del Docente. I. Tálamo, Federico II. Tálamo, Federico, comp. III. Rozados, Mariano, comp.
CDD 379



Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos

Alameda de la Federación 114 (Paraná – Entre Ríos)

agmer@agmer.org.ar – www.agmer.org.ar

Revisión, diseño y diagramación: Federico Tálamo

ISBN: 978-987-27433-4-5

Primera edición: noviembre de 2019

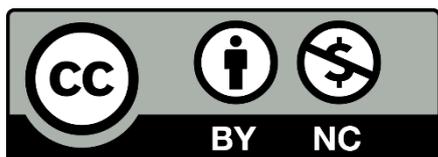
COMISIÓN DIRECTIVA CENTRAL DE AGMER | 2018-2020

Secretario General: Marcelo Pagani. *Secretaria Adjunta:* Ana Delaloye. *Secretario Gremial:* Guillermo Zampedri. *Secretario Administrativo y de Actas:* Alberto Díaz. *Secretaria de Acción Social:* Delfina Olivera. *Secretario de DD. HH., Cap. Sindical y Perfección Docente:* Mario Bernasconi. *Secretaria de Educación:* Liliana Forastieri. *Secretaria de Finanzas:* Adriana Rubio. *Secretario de Jubilados:* Sergio Blanc. *Secretario de Organización:* César Pibernus. *Secretario de Prensa:* José Manuel Balcala.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS DE AGMER

CENTRO MIEMBRO PLENO DE CLACSO

El contenido de los trabajos que forman parte de la presente publicación es responsabilidad exclusiva de cada autor y no representa necesariamente el punto de vista de los compiladores o de la editorial.



Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Texto completo de la licencia disponible en: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_AR

POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE

*Hacia la resignificación de los debates
políticos y académicos en torno a las prácticas
pedagógicas y sindicales por una educación
popular y socialmente emancipadora*

FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS
(Compiladores)

agmer
editora

CONTENIDO

CONTENIDO	4
PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LOS DESAFÍOS QUE IMPONE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL (<i>F. Terigi</i>)	11
Primera Parte: POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA	27
CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD (<i>A. Homar</i>)	28
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD (<i>A. Vassiliades</i>)	39
LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA RESTAURACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN AMÉRICA LATINA (<i>P. Imen</i>)	45
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SUJETOS Y SUS TRAYECTORIAS (<i>G. Altamirano y M. Villanueva</i>)	53
LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PÚBLICO. EL CASO DEL DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA (1935-1945) (<i>H. Arbelo</i>)	68
DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. ACTORES, INSTITUCIONES Y PROPUESTAS DE DESCENTRALIZACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL '90 DEL SIGLO XX EN ARGENTINA (<i>M. Carassai</i>)	82
SENTIDOS, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL PROGRAMA NUESTRA ESCUELA" (COMPONENTE 1: INSTITUCIONAL) (<i>N. Chiliguay</i>)	93
POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO (<i>L. Fonte</i>)	102
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DEFINICIONES CURRICULARES EN LA ESJA EN LAS PROVINCIAS DE CHACO, ENTRE RÍOS Y CÓRDOBA (<i>A. Francisconi; M. C. Ulrich y M. E. Bordón</i>)	122
LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CÓRDOBA (<i>E. González Olguín y E. Castro González</i>)	135
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ENTRE DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DISCURSOS DE GESTIÓN (<i>A. Homar, M. Dalinger y B. Alarcón</i>)	150
EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26 206: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL JOSÉ MARÍA TORRES DE PARANÁ (<i>V. Olalla y M. Saint Paul</i>)	159

EDUCACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO: SUBORDINACIÓN O ARTICULACIÓN TRANSFORMADORA (<i>D. Sarthou</i>)	168
LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CÓRDOBA 2003-2015 (<i>M. Tosolini y M. E. López</i>)	188
Segunda Parte: HISTORIA DEL SINDICALISMO DOCENTE	200
LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX (<i>A. Ascolani</i>)	201
EL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO EN EL CONTEXTO POLÍTICO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA (<i>A. Ramos Ramírez</i>)	214
LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL DOCENTE NACIONAL, ENTRE EL PRIMER ESTATUTO Y LOS ORÍGENES DE LA CTERA (<i>J. Balduzzi</i>)	219
LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN GREMIAL DE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX (<i>M. Acri</i>)	226
HUELGAS DOCENTES EN CHUBUT: LA ATECH A FINES DE LA DÉCADA DEL '80 (<i>R. Caprano</i>)	240
DERECHO PERDIDO, DERECHO DEFENDIDO... EL LUGAR DEL SISTEMA PREVISIONAL EN EL CONFLICTO DOCENTE NACIONAL ENTRE 1970-1976 (<i>L. Labourdette</i>)	249
SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITARIO. LA CONFORMACIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE ENTRE LA REIVINDICACIÓN SECTORIAL Y LA EXPRESIÓN POLÍTICA (1995-2015) (<i>L. Medina</i>)	263
EXPERIENCIAS DEL SINDICALISMO DOCENTE EN BRASIL Y EN PORTUGAL EN CONTEXTOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA Y SOCIAL (<i>M. Neto Kappel y N. Ramos Monteiro Sousa</i>)	279
EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA (<i>F. Tálamo, M. Rozados y N. De Rosa</i>)	293
Tercera Parte: IDENTIDAD Y REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE	302
LAS DISPUTAS EN TORNO A LA APROPIACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE (<i>D. Martínez</i>)	303
ACERCA DE LAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO (<i>R. Badano</i>)	308
TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS (<i>E. Achilli, M. V. Pavesio y M. Vera</i>)	316
LOS DOCENTES COMO TRABAJADORES DE LA CULTURA: EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR EL CURRÍCULUM CON FINES TRANSFORMADORES (<i>S. Areal y D. Stricker</i>)	328
CLAVES TEÓRICO-POLÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES (<i>M. Indart, M. Federico y K. Barrera</i>)	336
UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE PUESTO DE TRABAJO DOCENTE, DESDE LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA EDUCACIÓN (<i>M. Canessa, E. Sottile y A. Núñez</i>)	346
LOS PROFESORES Y EL TRABAJO REFLEXIVO RESPECTO A SU DOCENCIA (<i>J. Chuquilin Cubas y M. Zagaceta Sarmiento</i>)	363

LA MANERA DE VER LOS SUJETOS EDUCATIVOS EN ANIBAL PONCE (<i>E. Gelmi y T. Zancov</i>) _____	376
¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR? (<i>H. González</i>) _____	384
EL DOCENTE COMO TRABAJADOR INTELECTUAL. AUTONOMÍA Y CONDICIONAMIENTOS (<i>F. Hillert y F. Lobasso</i>) _____	398
Cuarta Parte: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE _____	408
LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA DE LOS PROFESORES EN HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA (<i>K. Catelotti y M. F. Pepey</i>) _____	409
LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA “LA CAMPAÑA” EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920) (<i>J. Cian</i>) _____	416
APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA (<i>M. C. Corda y M. C. Medina</i>) _____	431
PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES (<i>G. Gutiérrez y L. Beltramino</i>) _____	438
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL? (<i>R. Pérez</i>) _____	451
Quinta Parte: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS _____	462
SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA (<i>M. Acuña y M. Ojeda</i>) _____	463
APRENDER A ENSEÑAR: RE-PENSAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LOS CONTEXTOS FORMATIVOS DOCENTES (<i>J. L. Baier, A. Gorostegui Valenti y N. Ravea</i>) _____	474
NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA. UNA MIRADA COLECTIVA HACIA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS (<i>S. Barroso Alonso, R. Galarza y M. J. Chapitel</i>) _____	487
EL SUEÑO DE LA CASA PROPIA: LA EXPERIENCIA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE SUTIBA SAN ISIDRO EN LA COOPERATIVA DE VIVIENDA COOPTIBA (<i>M. Fioretti</i>) _____	495
HIJOS DE LA TIERRA. TENSIONES Y DISPUTAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR (<i>S. M. García, L. Aljanati y A. Mannelli</i>) _____	510
PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA: DEBATES Y DESAFÍOS ACTUALES (<i>M. Guarnieri y S. Thisted</i>) _____	521
LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CURRÍCULA DE LA FORMACIÓN DOCENTE (<i>M. Isquierdo y L. Pierri</i>) _____	534

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD¹

Alejandro Vassiliades²

Quiero comenzar agradeciendo la invitación por parte de la comisión organizadora de estas jornadas a integrar este espacio del que con mucho gusto participo, y agradecer también todo el trabajo de organización y de seguimiento para que este ámbito pudiera ser generado.

Quisiera compartir, en este momento, algunas reflexiones e ideas que surgen de una investigación que desarrollé en torno de la implementación de una serie de políticas vinculadas con la cuestión de la igualdad en el período 2003-2015, tomando especialmente los últimos seis años, 2009-2015, intentado mirar –en función del despliegue de esas políticas y en especial de la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)–, una serie de experiencias pedagógicas que se desarrollaban en escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires y compartir algunas reflexiones en relación a los vínculos trabajo docente – escolarización pública y el par igualdad/desigualdad como manera de aproximarnos al tema de este panel: Estado, política y escuela pública.

Una cuestión que fue objeto de esa investigación fue la necesidad de poder considerar una serie de dimensiones específicamente pedagógicas del trabajo docente, que desde diversas categorías fueron siendo analizadas por una gran cantidad de investigaciones y que en este caso trabajamos desde la categoría posición docente, en el marco de una línea de investigación que hemos venido desarrollando junto con Myriam Southwell en la Universidad Nacional de la Plata, tratando de mirar a través de esta noción cómo los y las docentes conciben su trabajo, lo piensan, lo problematizan, lo reformulan cotidianamente en la construcción e invención de respuestas frente a situaciones de desigualdad.

Quisiera detenerme primero en esta cuestión de a qué nos referimos con la posición docente para poder presentar luego una serie de reflexiones que me parece podrían contribuir a trabajar sobre este eje que nos convoca hoy en el panel.

En la investigación que mencionaba, la categoría de posición docente intentó dar cuenta de los múltiples modos en que los docentes viven y piensan su tarea, asumiendo que esos modos son móviles, son dinámicos, van revisándose, no asumen la forma de un rol o de una función, de un papel que se escribe de una vez y para siempre, que queda fijo o en un estado definitivo, que uno puede alcanzar como si fuera una definición de diccionario, y dijera “ser docente es...” y con un par de palabras agota la totalidad de lo que supone el trabajo docente, o “una escuela pública es...”, sino que más bien intenta ver los matices y las complejidades del trabajo de enseñar en condiciones específicas del trabajo docente, pero también introduciendo una se-

¹ Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre “Estado, política y escuela pública” durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por el autor.

² Licenciado, Profesor y Doctor en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomado y Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e investigador de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires.

rie de preguntas que intentan reposicionar un conjunto de preocupaciones pedagógicas. Por un lado, pensando que la posición docente implica una relación con las formas culturales y las formas de su trasmisión; pensando que esa relación con la cultura o con las formas culturales es una relación que se va redefiniendo, que no está previamente escrita, que se desarrolla de múltiples modos, que implica diversas asunciones que muchas veces operan como reglas implícitas y que forman parte de las regulaciones, muchas veces de esas regulaciones no del todo escritas, que los docentes y las docentes en su trabajo cotidiano condensan al desarrollar experiencias pedagógicas frente a lo que ellos entienden como situaciones del orden de la desigualdad.

Pero junto con esta relación con la cultura o con las formas de la cultura y su trasmisión, también hay una serie de vínculos que tienen que ver con la relación que se establece con las nuevas generaciones, con esos otros, con nociones acerca del derecho que esos otros tienen a que la cultura les sea pasada por las generaciones anteriores, con nociones relativas a qué puede y qué debe hacer la escuela frente a situaciones de desigualdad, qué es posible pedirle a la docencia, qué es posible pedirle a una escuela y qué no; en todo caso qué correspondería hacer desde el trabajo de enseñar y qué pueden hacer aquellos otros con los que se trabaja; qué es posible habilitar y qué es posible esperar de esos otros.

Esa posición también implica ciertas formas de puesta a disposición, ciertas formas de sensibilidad o ciertas formas de ponerse a disposición o de dejarse interpelar por los problemas que atraviesan esos otros que asisten a las escuelas públicas. En el caso de esta investigación, en particular, yo trabajé con escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires que recibían a sectores que en su gran mayoría vivían en condiciones de necesidades básicas insatisfechas.

Y ahí, la pregunta o la interpelación tiene que ver con los modos en que los docentes van redefiniendo su trabajo en la medida en que piensan su tarea en relación con estas condiciones y, nuevamente, con lo que piensan respecto de qué podría hacer la escuela en relación a las situaciones que cruzan o surcan los territorios de la desigualdad.

Al mismo tiempo es, como señalan muchos autores, una posición ético política que supone definiciones respecto de a qué puede apostar la docencia, a qué no puede; a qué debe renunciar la docencia, qué proyectos cabe sostener y cuáles deben dejarse de lado, que tampoco están del todo estabilizados sino que se van redefiniendo y que en buena medida, y esto también se encuentra en la investigación y es importante para pensar la gravedad del contexto actual, muchas veces son también traccionados por las políticas públicas contemporáneas. Cuando uno se encuentra con docentes y encuentra que entre sus preocupaciones aparece la cuestión de la inclusión, aparece como horizonte que todos vayan a la escuela y que todos permanezcan, y que todos terminen. O poder sostener la enseñanza desde un lugar de poder pensar que esa tarea pueda dar lugar a la apertura de horizontes emancipatorios. Uno encuentra que allí no hay una producción enteramente original, aunque sabe que cada docente pone de lo suyo también, sino un conjunto de circulaciones de sentidos que también estuvieron en las políticas de los años anteriores y que tienen su efecto, aunque no de derrame automático, pero su efecto en el modo en que los docentes piensan su tarea y construyen estas posiciones.

Hay ahí una dimensión ético política que se suma a las anteriores y que se suma a las condiciones laborales y a las coordinadas más generales referidas al trabajo docente que creo que también vale la pena mirar.

Y también la construcción histórica y social del trabajo docente. El modo en que esa posición muchas veces está tensionada por el modo en que históricamente se construyó la docencia en nuestro país y aquello que esa construcción pone a disposición para comprender el presente, y también por la construcción social de ese trabajo. En ese articulado, o en esa circulación de sentidos en el campo de lo Social, están no solamente los discursos que ponen a circular las políticas públicas, sino que también están las intervenciones sindicales, los sentidos que ponen a circular otras experiencias pedagógicas, los movimientos sociales, pedagógicos y de docentes, lo que ponen otros sectores y actores. Entonces, hay allí un conglomerado muy difícil de asir desde una única mirada, imposible de determinar si uno va a buscar un único sentido, que habla más bien de un “estar siendo” de la docencia, que habla más bien de una docencia que es lugar de despliegue de mucha disputa. En todo caso cabe poder abrir y visibilizar esa disputa de sentido, de modo tal de no esencializar ese carácter complejo que tiene el trabajo docente.

Hay siempre una preocupación desde el campo de la investigación, y no sólo desde ese campo, que es que a veces la estandarización no es patrimonio exclusivo de las pruebas estandarizadas de medición de la calidad. La estandarización circula muchas veces en una serie de miradas, de perspectivas, que circulan mucho mediáticamente, que impulsan determinados sectores y que muchas veces tratan de congelar el trabajo docente a un único sentido, en algunos casos ligando el trabajo docente a un lugar de déficit, o de falta, o de algo que debe completarse para alcanzar un estándar de mayor calidad. Hay ahí una disputa que la coyuntura actual requiere, que tiene que ver con discutir o debatir estas miradas estandarizadas sobre el trabajo docente, miradas que reducen el trabajo docente a una sola cosa, y no sólo lo reducen, sino que además construyen su deficiencia, diciendo todo lo que el trabajo docente no es, no hace, no cumple, todo el atraso que tiene y a partir de allí todas las tecnologías que se despliegan para poder completar eso que se sanciona como deficitario.

En la investigación que les mencionaba hay una serie de iniciativas y de experiencias que tienen muchos matices, pero que comparten algunos elementos que yo quisiera mencionar para poder problematizar estas miradas estandarizadas sobre el trabajo docente. Uno de ellos es la revisión, que en algunas de estas instituciones educativas se hace de algunos elementos del formato escolar, en algunos casos modificando algunos tiempos escolares, en otros casos haciendo una redefinición de los espacios, en algunos casos incluso disponiendo el modo de trabajar de los docentes de otra manera, en una de las escuelas la reorganización alcanzó un punto en el que ya no había docentes de grados aunque formalmente seguía siendo así, sino que las docentes se encargaban disciplinarmente de un mismo ciclo con el objetivo de darle mayor seguimiento a las trayectorias de los estudiantes en esa escuela. Respuestas diversas a la cuestión de la sobreedad, una cuestión que está emparentada y se deriva de la graduación escolar, que implica invenciones diversas desde poder plantear que algunos alumnos puedan trabajar junto con otros grupos en la misma jornada y retornen, hasta argumentaciones o propuestas que se resistían a realizar algún movimiento justamente porque pensaban que la escuela era responsable de esta situación y había que resolverla con las coordinadas institucionales vigentes. Algo similar podría decirse de la cuestión de la evaluación, sobre la que se plantearon modos diversos de desarrollarla, ya no ligados a la calificación de alguna instancia evaluativa en términos numéricos.

Lo que uno encuentra en estas definiciones es algo que también encuentra en otras investigaciones, en especial investigaciones que desarrolló Patricia Redondo, cuando se refiere a la enseñanza obstinada. La obstinación por enseñar y la vía de la enseñanza como manera de poder pensar que el trabajo docente puede hacer una contribución para abrir otro futuro, otros horizontes para los pibes y las pibas que asisten a las escuelas públicas. Ahí hay algo interesante para poder pensar en esta obstinación y en los modos en que se sostiene esta idea de mantener la enseñanza. Por un lado, una discusión respecto de ciertas perspectivas que regresan cada tanto y que ahora nuevamente tanto algunas instancias ministeriales como así también algunas ONG o lugares o tanques de pensamiento asociadas al gobierno, que incluso colocan figuras en el gobierno, han mencionado como la imposibilidad que ciertos contextos le ponen a la tarea educativa. Como si las características de ciertos contextos o las restricciones económicas supusieran una imposibilidad tajante de las posibilidades de educar, como si la restricción material se tradujera en una imposibilidad pedagógica y en la necesidad de preparar específicamente o capacitar específicamente para trabajar con esos contextos. Lo que demuestran varias de estas experiencias y otras de otras investigaciones es justamente que ese vínculo escuela-contexto es mucho más complejo y que sin dejar de reivindicar otras condiciones laborales para los docentes, otros recursos, otras coordinadas institucionales y la reversión de contextos que tienen que ver con la desigualdad, muchas veces las escuelas pueden hacer muchas cosas y hacen muchas más cosas que esos estudios que a través de una cuenta matemática sacan la conclusión de que “en las escuelas que están en lugares de pobreza no pasa nada”. Bueno, en esas escuelas pasan muchas cosas. Poder volver a pensar esos vínculos entre escuela – contexto para poder pensar los modos en que la tarea pedagógica y las posiciones docentes allí se desarrollan.

Otra cuestión muy impulsada por algunas publicaciones e incluso por algunas intervenciones de funcionarios actuales tiene que ver con esta idea de que la docencia es una tarea individual, aislada, espontánea, en donde no se construye saber, y que está muy desgajada de la posibilidad de trabajar con los pares. Algunas de las experiencias a las que estoy haciendo alusión también ponen en cuestión esta premisa o este prejuicio. La idea de que como la docencia pareciera una actividad que se desarrolla dentro de un aula y a veces no hay condiciones porque no hay horas institucionales, no hay espacios, entonces los docentes construyen espontáneamente lo que pueden y nadie comparte nada con nadie. Y uno encuentra en las escuelas diversas estrategias para poder sortear este aislamiento. No solo las redefiniciones de formato a las que hice alusión brevemente, sino también otras como por ejemplo poder pensar a los recreos como improvisadas salas de maestro a cielo abierto, donde los docentes encuentran la posibilidad para poder intercambiar allí respecto de cómo están trabajando con sus alumnos, qué están pensando en relación al proyecto institucional, cómo lo están llevando adelante, cuestiones que retoman en alguna reunión o jornada institucional, que interrumpe por lo menos, pone un corte en esa idea de que los docentes no construyen saber, y si lo construyen lo hacen aisladamente y no logran compartirlo con sus pares. O esta otra, también muy instalada mediáticamente, que tiene que ver con que las condiciones de intensificación y precariedad laboral son la imposibilidad irreversible para poder producir una acción pedagógica que pueda abrir otros horizontes. Uno encuentra condiciones de precariedad y de intensificación laboral y encuentra que pasan muchas cosas en esas

condiciones. Eso no implica abandonar la reivindicación por la mejora de las condiciones laborales, mucho más en este contexto, pero también implica una mirada atenta a poder dar cuenta de estas condiciones.

Hay aquí otra cuestión para problematizar, de la que la investigación también da cuenta, que tiene que ver con la preparación de los docentes y muchas veces con la impugnación a la formación de los docentes, que uno encuentra también inscripta en los propios discursos de los compañeros docentes. Esta idea de “nadie me preparó para esto” o “yo no tengo respuestas para poder trabajar con esta cuestión”, o “la formación inicial no me dio la totalidad de las herramientas para poder enfrentar estos desafíos”. Sin embargo, uno encuentra también que, con dificultades, con matices, con cuestiones que hay que seguir trabajando, no es tan así que no hay ninguna herramienta para poder construir alternativas o iniciativas frente a la desigualdad. Muchas veces con ensayos, con intercambio colectivo, con el seguimiento de una línea de trabajo que luego se deja de lado y sigue por otro lado, también ahí hay algo del orden de que los docentes pueden.

Recuerdo que una de las escuelas que había tenido muchas dificultades para plantear coordenadas institucionales de trabajo, me habían invitado a una muestra que hicieron con la comunidad. Y mientras yo recorría la muestra, una de las docentes me dijo: “Pensar que estos eran los pibes que no podían”. Y uno podría pensar lo mismo respecto de los docentes. Esas docentes que tenían ese grupo de alumnos años atrás no habían encontrado esas respuestas y luego, haciendo algunas modificaciones o pensando el proyecto de otro modo, habían encontrado maneras, por supuesto para seguir pensando, para seguir andando, para seguir en curso, pero por lo menos pondría un signo de preguntas a eso de “nadie me preparó para nada” o “no tenemos herramientas para intervenir”. Poder visibilizar estas experiencias permite interrumpir ciertos discursos que tienen que ver con el orden de la imposibilidad y que, nuevamente, como decía antes, congelan a los trabajadores y trabajadoras docentes a ese lugar de déficit o de impotencia en el que no pueden hacer absolutamente nada.

Esta cuestión de lo colectivo también está presente no sólo en las estrategias que los docentes se dan para intercambiar o pensar el trabajo en conjunto, pese a las dificultades institucionales y a las características de su trabajo, sino muchas veces en cómo estas estrategias intentan tornar colectiva una respuesta que dada de manera individual no sería viable con las problemáticas, o con los proyectos que se proponen o las alternativas o iniciativas institucionales que se dan.

Esa especie de colectivización, de tornar colectivos ciertos procesos pedagógicos, justamente viene a traer algo del orden de lo colectivo allí donde la respuesta individual no sería viable.

Siempre cito algo que me dijeron en otra de las escuelas, al cierre de un recreo. A media mañana, terminaba el recreo, que yo siempre acompañaba porque me interesaba mucho ver qué sucedía allí, y una docente me decía: “Sabés lo que pasa, acá en esta escuela los pibes son de todas... acá no hay alumnos de un grado, que alumnos de otra, que alumnos de aquella o de aquella”. Y en ese “los pibes son de todas”, que es un buen condensador de alguno de los sentidos que estoy intentando presentar, hay algo que traduce ciertos modos de poder establecer vínculos con las nuevas generaciones, de poder construir formas de autoridad, modos de responsabilidad adulta, modos de sostener o desarrollar experiencias en territorios de desigualdad,

que es muy importante poder visibilizar en particular en épocas donde circula explícitamente un discurso en donde pareciera que en las escuelas sólo se cae y no pasa absolutamente nada.

Hay algo de estas experiencias que también habla de la política. Si pensamos esta relación Estado – política – escuela pública, la escuela pública también es el lugar de la política. Y no sólo el lugar donde baja la política, donde cae de arriba hacia abajo la política, en estas metáforas geográficas que le dejan poco margen a la escuela pública para poder mostrar todo lo que pasa además, que no solamente tiene que ver con lo que baja o no baja, para poder mostrar justamente la multiplicidad y la cantidad de experiencias, que con sus matices, con elementos muchas veces paradójicos, a veces de tinte autoritario, normalizador, históricamente arrastrado, pero también con intentos de poder abrir otros horizontes suceden en las escuelas.

Hay un punto fundamental a rescatar y visibilizar, en particular en un tiempo de un condensado imperialismo epistemológico, donde otros conocen y hablan a los docentes, otros hablan en nombre de los docentes, los vacían, señalan su déficit, intentan decir lo que los docentes son, por lo general lo que los docentes no son, todo aquello que les falta. Ahí hay una disputa que hay que poder dar para desarmar ese movimiento colonial que trata justamente de vaciar o de producir como ausente, como si no existieran, las experiencias pedagógicas en las escuelas públicas. Me parece que hay una tarea, y creo que es una tarea colectiva, a ser asumida desde diferentes lugares, movimientos sociales, sindicatos, universidades, pedagogos y pedagogas, docentes, otras organizaciones sociales, que tiene que ver con disputar los discursos que circulan y poder poner otros discursos a disposición que visibilicen o que muestren, con matices, no desde una posición laudatoria que aplauda todo lo que sucede sólo porque pasa en las escuelas, mostrando la complejidad pero también mostrando la potencia de lo que acontece en las escuelas públicas, y mostrando la responsabilidad que el Estado tiene que tener para con eso y para con la formación y el trabajo docente, como manera de dar cuenta del modo en que los docentes disputan y continúan disputando las formas de la desigualdad. Esas disputas no tienen la misma periodicidad que los gobiernos de turno. Esas construcciones no varían los 10 de diciembre de cada cuatro años. Tienen otras temporalidades, otras tradiciones, otras herencias, otros legados y otro tipo de construcción que no varían automáticamente con el cambio de un gobierno. Hay una tarea de visibilización que parece hacerse muy necesaria, sobre todo en un tiempo de represión y persecución a compañeros y compañeras docentes, en un tiempo de impulso a la impunidad a los crímenes de lesa humanidad, en un tiempo de anulación de derechos sociales, de ampliación de la desigualdad, de mercantilización de la experiencia social. Los compañeros y compañeras docentes nos enseñan en el conflicto actual que donde está la escuela está la Patria y dentro de la escuela están los docentes que son los imprescindibles para poder construir esa Patria. Entonces, visibilizar esas experiencias de alguna manera permite poder ampliar esa disputa para retomar ese horizonte de democratización, de justicia y de igualdad que esas experiencias portan.