

- Católica de Chile. Santiago, Chile. Diciembre
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Buenos Aires.
 - Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
 - Rockwell, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires.
 - Rose, N. (1996). Identidad, genealogía, historia. En *Hall S. y Du Gay P. (comps). Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores: Bs. As.
 - Santillán, L. (2006). "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares". En *Intersecciones en Antropología*. N° 7. Pp. 375-386. UNCPBA – Argentina.
 - Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Discursos ocultos. Ediciones Era, México.
 - Silberman-Keller, D.; Bekerman, Z.; Giroux, H. y Burbules, N. (2011). *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas*. Miño y Dávila Editores: Bs. As.
 - Tiramonti G. (2011). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En *Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As.
 - Venturini, M. E. (2007). "Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contextos de pobreza". En *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Ed. LEA: Bs. As.
 - Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.
 - Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Bs. As., Ed. La Vaca.

POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD: REGULACIONES Y CONSTRUCCIONES DE SENTIDO EN LA CONFORMACIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS

Alejandro Vassiliades

RESUMEN

Este artículo se propone aportar a la discusión respecto de cómo construir una mirada acerca de las identidades docentes como vía para aproximarse a la conformación de sujetos educativos. El trabajo explora el modo en que la categoría de "posición docente" habilita la consideración de dichas identidades como relacionales, dinámicas, contingentes e históricas, recogiendo aportes de la tradición de los estudios culturales, la historia cultural, el posestructuralismo y el Análisis Político del Discurso. Desde allí, el artículo se aproxima a analizar e interpretar la circulación contemporánea de discursos que configuran las posiciones docentes, indagando cómo constituyen sentidos que organizan el trabajo de enseñar frente a las desigualdades sociales y educativas.

PALABRAS CLAVE: posición docente - desigualdades sociales - desigualdades educativas - Análisis Político del Discurso - escolarización primaria.

ABSTRACT

This article intends to contribute to a discussion about how to build an approach about teaching identities as a way to understand the conformation of educational subjects. It explores how the concept of "teaching position" let us consider those identities as relationed, dynamical, contingent and historical, bringing cultural studies tradition, cultural history, posestructuralism and Political Discourse Analysis. From that point, the article approaches to analyse and interpret the contemporary discourse circulation that configures teaching positions, investigating how they build senses that organise teaching work facing social and educational inequalities.

KEYWORDS: teaching position - social inequalities - educational inequalities - Political Discourse Analysis - primary schooling.

INTRODUCCIÓN

Los vínculos entre el trabajo de enseñar y las desigualdades sociales y educativas 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.

Este trabajo se propone aportar a la discusión respecto de cómo construir una mirada acerca de las identidades docentes como vía para aproximarse a la conformación de sujetos educativos. A partir de una investigación doctoral finalizada, el artículo explora el modo en que la categoría de "posición docente" habilita la consideración de dichas identidades como relacionales, dinámicas, contingentes e históricas, recogiendo aportes de la tradición de los estudios culturales, la historia cultural, el posestructuralismo y -específicamente- el Análisis Político del Discurso. Desde allí, el trabajo se aproxima a describir, analizar e interpretar la producción y circulación contemporánea de discursos que configuran las posiciones docentes, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar frente a las desigualdades sociales y educativas. Para ello, recurrirá a un trabajo de campo que se extendió a lo largo de dos años en escuelas primarias públicas bonaerenses, y recogerá algunas expresiones del discurso oficial y de las prácticas de maestros que dan cuenta de dicha circulación, y de los sentidos que estos sujetos construyen en torno de su trabajo.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE POSICIONES DOCENTES COMO PERSPECTIVA ACERCA DE LA CONFORMACIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS

Desde diversos puntos de vista y a partir de preocupaciones específicas, las posturas enmarcadas en el marxismo ortodoxo y el estructuralismo en educación coin-

cidieron en plantear un papel predeterminado y necesario para la escolarización y el trabajo docente: la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1981). Para estas perspectivas, los sujetos educativos -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). Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de estos desarrollos haya sido la desconsideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad del trabajo docente, que permanecían así invisibilizadas.

Uno de los aportes centrales del campo de los estudios culturales para la reformulación de estos presupuestos 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. Desde este posicionamiento, comienza a abrirse la posibilidad de descartar la pretensión de suponer un sujeto determinado a priori por su condición de clase 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 modo en que éste es vivido y organizado por valores y significados específicos (Williams, 1997).

Ello redefinió la mirada hacia la construcción de significaciones por parte de los sujetos, constituyendo el fundamento metodológico de perspectivas que buscaron superar los análisis apriorísticos de la subjetividad y despegarla de ser un mero reflejo de determinaciones económicas. Entre ellas, el llamado "giro cultural" o "hermenéutico" propició una mirada interpretativa donde el foco de análisis estaba en el significado que elaboraban y ponían en juego los sujetos y sus discursos, instalando la necesidad de abandonar la pretensión de elaborar leyes trascendentes y ahistóricas como modo de aproximarse a la comprensión de lo social (Geertz, 1994). Extendiendo algunas de estas preocupaciones, el movimiento denominado "giro lingüístico" dirigió el interés epistemológico de la investigación social hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales (Palti, 1998). En el campo educativo, el interés teórico y metodológico se orientó a indagar la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de las políticas oficiales, como así también las múltiples y diversas prácticas de apropiación por parte de los maestros y profesores (Popkewitz, 2000).

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 disposiciones de los sujetos. Ello supone la necesidad de considerar al poder y sus efectos, de cómo sur-

gieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos los produjeron (Foucault, 2002). Se trata de 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.

Desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), desarrollada por Laclau y Mouffe (1985), la noción de discurso alude a una totalidad significativa y abierta que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. 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.

En este marco, el concepto de discurso remite a la articulación-producción de sentidos 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.

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 este trabajo, ello abre la tarea de especificar cuáles son los elementos que se articulan en las disputas en torno de los significantes "trabajo docente" y "desigualdad educativa" que libran las definiciones de política educativa y las prácticas cotidianas de los sujetos docentes¹. En este sentido, 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. 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).

Lo señalado hasta aquí muestra la relevancia de atender a la idea de posiciones de sujeto, 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 una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y

¹ En estas disputas juega un papel importante la dimensión sindical como instancia colectiva de los sujetos docentes. Dadas las normas de extensión de este artículo, hemos dejado la consideración de esta cuestión para futuros trabajos.

no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias (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 imposibilidad de una total dispersión de posiciones de sujeto es la que hace posible la articulación hegemónica.

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. 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. Nunca "son" en estado cerrado y definitivo sino que siempre "están siendo" de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras.

A partir de estas definiciones, en este trabajo postularé que los sujetos maestros y profesores construyen posiciones docentes en su trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Estas configuraciones son relacionales, abiertas y articulan contingentemente 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 en torno de las significaciones acerca de la tarea de enseñar.

La categoría posición docente se compone de la circulación de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Estos desarrollos en torno de la construcción de una posición docente se apoyan y se inscriben en una línea de trabajo desarrollada en los últimos años².

Por un lado, el concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con las formas culturales que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas (Southwell, 2009). Por otro lado, supone una relación con los Otros³ expresada en el

² Se excluyen deliberadamente las referencias a los fines de respetar el referato de doble anonimato previsto para la evaluación de este artículo.

³ Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los Otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados extensivamente por la bibliografía especializada, como el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión "de Estado", las diferentes significaciones en torno de la "vocación" y el modo en que se tornó posible de ser pensada como un

establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –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 prefijan vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. El concepto de posición docente, también, 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 oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada.

En el marco de este planteo, la identidad es una construcción inacabada, abierta a la temporalidad y la contingencia (Arfuch, 2002). 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, 2007). La posición docente es, también, el modo en que se producen procesos de identificación y de significación, en relación con la producción discursiva oficial -de relevancia en el caso del trabajo docente como trabajo estatal.

Desde aproximaciones 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

trabajo (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Diker y Terigi, 1997; Feldfeber, 1990; Pineau, 1997; Suárez, 1995).

interpelación, sino también que resulte investido en esa posición (Hall, 2003).

La categoría de posición como relación también supone la construcción histórica 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 resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones. 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.

La posición docente, en tanto posición de sujeto, no tiene un anclaje individual distinguido de aquello social a lo que aspira a dotar de sentido. La posición se compone de 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.

POSICIONES DOCENTES FRENTE A LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS

En este apartado me propongo poner en discusión algunas notas acerca de la circulación de discursos que configuran posiciones docentes, indagando el modo en que ellos construyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar frente a las desigualdades sociales y educativas. Para ello, recurriré a una investigación desarrollada en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires que reciben a estudiantes que provienen de sectores con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)⁴ y que, en virtud de esta situación, han delineado y puesto en práctica

4 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).

un conjunto de iniciativas institucionales. Las tres escuelas que integraron la investigación comparten la característica de estar próximas a villas y asentamientos de los que provienen la mayoría de sus alumnos. Son instituciones de entre treinta y cincuenta años de existencia, con numerosas situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar, que habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que las rodean. Estos problemas aumentaron luego de la crisis argentina de 2001, y fueron acompañados de una progresiva homogeneización, en términos socioeconómicos, de la población que asiste a las escuelas.

Los colectivos docentes de estas escuelas comparten la sensación de que las instituciones en las que trabajan habían “tocado fondo” en los años previos a la implementación de las iniciativas. 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 concurren a la institución y permanecieran dentro de las aulas.

Se trataba de “reposicionar lo escolar”. Los elementos que integran las escenas que, desde las perspectivas de las docentes, es deseable y necesario modificar comparten con el discurso oficial contemporáneo⁵ 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. Los posicionamientos de las docentes frente a estos escenarios no son homogéneos sino que oscilan entre reforzar la tarea “de contención”, 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

⁵ Se excluye deliberadamente la referencia a mi tesis de doctorado para respetar el referato de doble anonimato.

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.

Estas asunciones implican una apropiación de las pautas para el trabajo con los alumnos difundidas desde el Estado provincial. Ellas giran en torno de la idea de la “centralidad de la enseñanza” e incluyen indicaciones y coordinadas 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.

En ese marco, en las tres escuelas fueron reducidos los recreos escolares a uno solo, a media mañana, con el objetivo de consolidar un trabajo escolar más sostenido en el tiempo. Asimismo, en uno de los establecimientos 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. Sin embargo, los posicionamientos respecto del trabajo por áreas no son homogéneos. Hay quienes manifiestan preferir no trabajar por áreas porque sienten que ello les hace perder el status de maestros “de grado”, mientras otros ponderan esta modalidad 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”

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. Estas instancias suponen una suerte de “colectivización” de ciertos procesos, en los que están implicadas 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 coordinadas institucionales para el trabajo de enseñanza.

La modalidad de trabajo por proyectos, propia de las tres escuelas, se afirma en 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 asocia a la importancia de que ellos “hagan” y los ubica en el centro de las situaciones pedagógicas. Además, 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.

Esta necesidad de instalar hábitos de “trabajo escolar” en los alumnos integra la circulación de sentidos impulsada desde el discurso pedagógico oficial y se inscribe en las posiciones que las docentes de estas escuelas construyen frente a las desigualdades sociales y educativas. 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.

Resulta de interés detenerse en las series discursivas en torno de “lo escolar” y lo “no escolar” que configuran las posiciones docentes. 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. Por su parte, 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”.

Estas asunciones se ligan a la idea de que el trabajo en torno de lo común –que como noción nunca está asociada a un significado fijo y definitivo- 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. Un aspecto en el que esta posición se evidencia es el sostenimiento “obstinado” del trabajo en torno de los contenidos curriculares en las aulas de las escuelas. Los docentes de las escuelas que integraron la investigación procuran que la mayor cantidad de tiempo áulico sea destinada al aprendizaje del conocimiento escolar. Estas acciones son realizadas en el marco de proyectos institucionales que se proponen reposicionar el trabajo específicamente escolar, que los docentes entienden que se había diluido en su trabajo cotidiano en los últimos años. Ello incluye la asunción de que el mencionado conocimiento resulta una herramienta fundamental en relación a la posibilidad de tornar más igualitarios los futuros de sus alumnos.

Una expresión de la prioridad otorgada al conocimiento escolar como elemento de una posición docente frente a la desigualdad social y educativa 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. Para los maestros de las escuelas que integraron el trabajo de campo realizado, lo mejor que podría acontecer en el trabajo con sus alumnos en condiciones de desigualdad social y educativa –entendida esta última en términos del bajo nivel de aprendizajes- es la posibilidad de transmitir el conocimiento escolar, legitimado en el diseño curricular. En este sentido, comparten la asunción de que es tarea de la escuela acercarlos a esas otras formas culturales, y que su conocimiento será un modo de promover futuros más igualitarios en las trayectorias de sus alumnos.

En la apuesta a la transmisión del conocimiento escolar como una herramienta de democratización y como aquello del orden de lo común que valdría la pena sostener, la posición docente se corre de una intervención reducida a la asistencia material, 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, desde sus diferencias, al trabajo en el aula. Así, desarrollan una “enseñanza obstinada” de los contenidos escolares, lo cual supone que la transmisión cultural debe constituir el eje del trabajo pedagógico que desarrollan las docentes.

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 transmisión 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 de la transmisión 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 currículum. Las iniciativas parecen dar cuenta de que el énfasis en la producción de los alumnos y la centralidad en lo que ellos tienen para aportar no afectarían la prioridad otorgada a la transmisión del conocimiento escolar. Dichos principios terminan, así, subordinándose a la lógica de dicha transmisión.

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 asumen la posición de educadores que saben y pueden transmitir un conocimiento a aquellos ubicados en una posición culturalmente menos valiosa y de ignorancia.

El diseño e implementación de las propuestas que vengo analizando se fundó, a su vez, 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. 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”.

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 –y en los mismos docentes que sostienen estas posiciones– una crítica al carácter normalizador de la escolarización y una consideración ético-política respecto del derecho de los alumnos a ser cuidados y 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.

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. 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.

“*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. Esta responsabilidad compartida no sólo expresa que los alumnos 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. En las tres escuelas 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, sin distinción de grado.

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. 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.

Asimismo, 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. 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 las posibilidades de los alumnos.

A MODO DE CIERRE

A lo largo de este artículo he explorado algunas posibilidades metodológicas que podría brindar la categoría de posición docente para el análisis de la conformación de sujetos educativos. Entre ellas, y frente a otros modos de referirse al trabajo de enseñar (por ejemplo, los que lo enuncian como un “rol” o una “función”) quisiera destacar 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, como así también 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”⁶, y una serie de reducciones desplegadas para llevar adelante esa tarea. 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.

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

6 Incorporo aquí la sugerente fórmula planteada por Martinis (2006).

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 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 delimitan sentidos respecto de qué situaciones son del orden de la desigualdad social y educativa y es preciso resolver.

“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. 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.

El análisis realizado 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 en relación a ellas. En este sentido, resulta necesaria una perspectiva que discuta estas viejas y nuevas teorías del déficit para 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, pero sí supone una mirada 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 para los pibes y pibas en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Althusser, Louis. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Arfuch, Leonor (2002) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo. Buenos Aires.
- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.
- 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.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Feldfeber, Myriam (1990) “Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina 1870-1930” (mimeo). Informa de Avance CONICET. Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós. Buenos Aires.
- Hall, Stuart (1998) “El problema de la ideología: marxismo sin garantías”, en *Revista Doxa*. Año IX Nº18. Buenos Aires.
- Hall, Stuart (2003) “Introducción: ¿quién necesita identidad?”, en Hall, Stuart y du Gay, Paul (eds.) *Cuestiones de Identidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.
- Martinis, Pablo (2006) “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad más allá del contexto”, en MARTINIS, Pablo (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros. Montevideo.
- Palti, Elías (1998) *Giro lingüístico e historia cultural*. Universidad Nacional de Quilmes. 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.
- Popkewitz, Thomas (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.
- Restrepo, Eduardo (2007) *Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias*

LA ESCOLARIZACIÓN DESDE EL ANÁLISIS TERRITORIAL. UN ACERCAMIENTO A LA TRAMA DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

María Eugenia Venturini
Andrés Felipe Pérez

- metodológicas para su estudio. En *Revista Jangwapana* No 5, <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/identidadesjangwapana.pdf>. Fecha de consulta: 01/04/2014.
- 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.
 - Southwell, Myriam (2007) "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 (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en Yuni, José (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.
 - 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*, N°7, Año IV- Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.
 - Williams, Raymond (1997) *Marxismo y literatura*. Península. Barcelona.

RESUMEN

El presente trabajo presenta un análisis del proceso de escolarización en clave territorial, la que nos brinda un acercamiento a las formas y modos de expresión de la desigualdad educativa. Ante los procesos de fragmentación territorial la escolarización se desarrolla de manera diferente a la tradicional, adquiriendo características particulares con relación a los escenarios de inscripción del dispositivo pedagógico. Se toman como referencia escuelas de educación primaria y secundaria básica de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina.

PALABRAS CLAVE: Escolarización. Fragmentación educativa. Fragmentación territorial. Desigualdad educativa.

ABSTRACT

This paper aims to approach the analysis of schooling from the territorial key, it offers an approach to the forms and modes of expression of educational inequality. Before the processes of territorial fragmentation the schooling develops in a way different from the traditional one, acquiring particular characteristics in relation to the scenarios of inscription of the pedagogical device. There are cited as an example, schools of basic primary and secondary education of Caleta Olivia, province of Santa Cruz, Argentina.

KEYWORDS: Schooling. Educational fragmentation. Territorial fragmentation. Educational inequality