



Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación

Construcción de posiciones docentes en las escuelas A.PR.EN.D.E.R
Tramas, tensiones y disputas: APRENDER como significativo

Autora: Mtra. Lic. Silvana Arbelo

Director de Tesis: Dr. Pablo Martinis

Fecha: 31/08/2022

Montevideo, 31 de agosto de 2022.

Señores de
Comisión de Posgrados - FHCE
Presente

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente expreso mi aval a la presentación de la tesis en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación titulada “Construcción de posiciones docentes en las escuelas A.PR.EN.D.E.R Tramas, tensiones y disputas: APRENDER como significativo”, cuya autora es la Lic. Silvana Arbelo.

Sin más, saluda atte.,



Pablo Martins

A todos quienes apostaron y confiaron en mí...

A mis amigas/os, pues son la “magia” de mi vida, la banda que me sostiene y aguanta en todas las locuras que emprendo y a todas horas.

A mis padres, desde que estudié a Charlot pude entender que mi accionar fue leído como “traición”. Gracias, pues los cimientos que forjaron desde sus posibilidades son los que hoy me permiten “ser quien soy”.

A mi tutor, por hacerme “tambalear”, por habilitar de alguna forma la posibilidad de “reconocer-me” en la disyuntiva de desistir o persistir, y en ese acto, haber devenido en un ser distinto que sigue siendo, pero se mira hoy desde otro lugar.

A mis maestros y profes. Soy la suma de todos ustedes. A la educación pública toda. A Formación Docente por haberme permitido “abrirme al mundo”.

A la Facultad de Hu manidades que me dio la oportunidad de problematizar, reflexionar, producir y crear. También la posibilidad de conocer por partida doble (Licenciatura y Maestría) amigos/as que han hecho mi vida diferente y colorida.

A las direcciones de los diferentes centros de Formación Docente donde actualmente trabajo, por otorgarme el aval de la licencia y poder así culminar la tesis.

A las escuelas que me abrieron sus puertas en este recorrido, y a las maestras y directoras por tanta amabilidad y apertura.

A Mónica, “mi referente” profesional y de vida. Por su espíritu guerrillero, por su pasión, por haber apostado “fuerte”, por vislumbrar en mí la veta social que me llevó a ver la docencia y la vida desde otro lugar.

A Nancy, porque gracias a su visión pude adentrarme en la aventura de la vida en un sentido literal, desde aquel 2002, nada fue igual.

A Susu por impulsarme en este viaje en aquel 2016, el peor año de mi vida

A Rubén, por poner “mi mundo al revés” y enseñarme a verlo desde la oportunidad

A Pau, por acompañarme en el camino sinuoso y contradictorio, por haber generado los andamiajes que me habilitan hoy a ver-me desde otro lugar.

A mis estudiantes queridos, a los de chicos y a los grandes. A los chicos por haberme convertido en “artista”; a los grandes, por ser mi motor, mi apuesta, por su rebeldía, coraje y espíritu transformativo.

A Anabela, por convertirse en pilar en este proceso, y sobre todo en momentos de declive. Por los intercambios tan ricos y las reflexiones conjuntas.

A Sole, por incentivar-me a escribir, por su entusiasmo, rebeldía y coraje contagiosos.

A Juan y Myriam, por todo el apoyo y compañerismo de todos estos años.

A las dos Lauras, por la contención y el apoyo continuo en este trayecto.

A Nati, por ser mi guía y sostén “espiritual” en momentos difíciles

A Rosa Nidia Buenfil por la disposición, los ricos intercambios y los aportes.

A mis ahijados. Espero que algún día comprendan a su madrina y su pasión por el estudio.

A la vecina orilla, por su apertura, su producción genuina, su generosidad y disposición permanente.

Índice

Resumen	5
Summary	5
A modo de introducción.....	7
Tema y fundamentación	7
Antecedentes de investigación.....	9
Sobre las escuelas A.P.R.EN.D.E. R	19
Sobre su surgimiento. ¿Resignificación de nominaciones? Escuela en Entornos Prioritarios; Escuelas de Contexto Socio-Cultural Crítico; escuelas A.PR.EN.D.E.R.	20
Dimensiones que hacen a la propuesta A.PR.EN.D.E. R.....	21
Descripción del problema de investigación.....	24
Preguntas en torno al objeto de investigación	25
Objetivos generales y específicos	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos.....	25
Organización expositiva del texto.....	26
Parte I	27
I- Andamiajes teóricos que sustentan nuestra investigación.....	27
I.1 Sobre algunos aportes relevantes del APD para nuestro análisis respecto de las posiciones docentes.....	27
I.2- Posiciones docentes tributarias de las posiciones de sujeto	30
I.3- Respecto de las posiciones docentes.....	32
I.4. - Saberes y haceres permeados por diferentes tradiciones y tendencias	34
I.5- El encuentro con los otros	41
I.6 El trabajo docente y las regulaciones sobre el oficio de enseñar.....	42
I.7 - Aproximaciones sobre escuela y desigualdad social.	45
II- Andamiajes metodológicos que sustentan nuestra investigación	51
II. 1. Estrategia y metodología de investigación.....	51
II.2. Objetivos generales y específicos.....	57
Objetivo general.....	57
Objetivos específicos.....	57
Parte II.....	58
Algunas construcciones de sentido preliminares/problematizadoras sobre la escuela APRENDER. “La previa al campo”	58
CAPÍTULO I.....	66
Construcciones de sentido y tensiones respecto del significante <i>educación</i>	66

CAPÍTULO II.....	78
Acerca del significante enseñanza, sus tensiones, hibridaciones y complejidades...	78
CAPÍTULO III	89
La educación como práctica productora de sujetos: la relevancia del “encuentro”. Sus diversas “tonalidades”.....	89
Diferentes tonalidades del ¿encuentro?.....	89
Diferentes y complejos. Sobre la necesidad de crear las condiciones para poder enseñar y que “el otro” se adapte a “lo escolar”.....	91
El otro como otro. El desafío de “generar formas de llegar” a cada singularidad. La diferencia como constitutiva de lo social.	95
El otro en cuanto otro. La tensión entre la necesidad de alterar la “forma escolar tradicional y lo que implica construir desde la disyuntiva <i>carencia vs posibilidad</i>	98
Capítulo IV.....	101
El oficio docente y sus contradicciones.	101
Construcciones de sentido en torno del oficio docente en las escuelas APRENDER	107
Los docentes: ¿Figuras respetadas/cuestionadas? ¿Los otros/nosotros? Sus construcciones de sentido respecto de cómo consideran son concebidos por la sociedad.....	116
Circulación de sentidos sobre las políticas educativas y su pretensión reguladora. .	126
Sobre el significante de autonomía y sus sentidos: tensiones, contradicciones/tracciones, hibridaciones... ¿docentes autónomos o autómatas?...	134
CAPÍTULO V.....	141
Notas finales. Sobre sentidos plurales, tensionados, disputados: APRENDER escenario: habitable/vivido; compartido/sentido; anticipado/confirmado/desafiado	141
Acerca de los sentidos que invitan a quedarse.....	147
Acerca de los sentidos que invitan a la retirada.....	152
Respecto de los sentidos que se construyen en torno de vivencias que han dejado/dejan huellas en las escuelas APRENDER.....	154
Notas finales (provisorias). Escuela APRENDER ¿escenario de aprendizajes?.....	158
PARTE III	160
Cuando el punto de llegada vuelve a ser el comienzo... ..	160
Construcciones finales (provisorias): allí donde el fin vuelve a ser el comienzo y se torna “escenario” de posibles (otras) construcciones... ..	160
Respecto de las construcciones de sentido y las tensiones sobre el significante educación.....	162
Acerca del significante <i>enseñanza</i> , sus tensiones, hibridaciones y complejidades... ..	167

A modo de cierre provisorio: algunas notas (provisorias) sobre la hibridación de sentidos respecto del ¿encuentro?	173
Profesionalización: significante disputado/contrariado	177
El oficio y APRENDER vs. ¿Aprender el oficio?	179
El oficio docente bajo sospecha. Los “entretelones de los sábados de sala” vs. “los sábados, la feria y “la gente común”	183
Sobre los sentidos que circulan respecto de la pretensión reguladora de las políticas educativas.	188
¿Docentes autónomos o autómatas?	192
APRENDER devenido en <i>significante</i> : escenario, horizonte y umbral de transformación	195
Posiciones en torno de la escuela APRENDER.....	195
Nodos de sentido “disputados/tensionados” que invitan a quedarse o retirarse de la escuela APRENDER.	199
Referencias bibliográficas	211

Resumen

La escritura de esta tesis surge desde la inquietud de producir conocimiento e indagar respecto de la construcción de posiciones docentes en el marco de las escuelas catalogadas como A.PR.EN.D.E.R. Nos interesa particularmente analizar qué posiciones construyen los docentes desde su pensar, sentir y hacer cotidiano frente a escenarios signados por la desigualdad social.

De acuerdo a ello, y desde la perspectiva conceptual que afecta nuestro trabajo, el Análisis Político del Discurso, APRENDER involucra a nuestro modo de ver_ procesos sociales de significación¹, apropiación, selección, articulación, tensión, que se “cimientan” en un terreno denso, complejo, dinámico, imposible de ser cartografiado de antemano y de asirse desde una única mirada. En tanto tal, a lo largo del recorrido, intentamos dar cuenta de cómo los docentes llevan adelante su oficio y los sentidos que se construyen en el *habitar* la escuela cotidianamente.

En este marco, intentamos dar cuenta de las tramas, tensiones, disputas que se anudan entre los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y los modos en que los docentes asumen, viven, sienten, piensan, su oficio, en escenarios de desigualdad social. Pues nos moviliza/conmueve y alienta, lo que supone la escuela (universal) en tanto espacio/tiempo de lo común; en tanto espacio/tiempo democrático.

Palabras claves: APRENDER, posiciones docentes, significante, escenario, educación, enseñanza, escuela democrática, encuentro, oficio, profesionalización.

Summary

The writing of this thesis arises from the need to create knowledge and inquire about the construction of teacher's positions in schools cataloged as A.PR.EN.D.E.R. We are particularly interested in analyzing teacher's construction of positions from their thoughts, feelings and daily activity, facing scenarios marked by social inequality.

In line with this, and based on the conceptual perspective that affects our job, the

¹ Como expresa Southwell (2008), en el marco de una aproximación a las políticas docentes, se adopta “(...) una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación y el que se producen disputas por los campos de significado.

Political Analysis of Speech, APRENDER involves -from our point of view-, social processes of significance, appropriation, selection, articulation, tension that are “cemented” in a dense, complex, dynamic ground, which is impossible to be cartographed previously and be read from an only vision. According to that, along this trip, we try to inform about the way that teachers build their job, and the senses that are constructed while they *inhabit* the school daily.

In that frame of reference, we try to inform about the plots, tensions, quarreling knotted in speeches that regulate and organize the job of teaching and the ways that the teachers assume, live, feel, think their office in scenarios of social inequality. We are movilized/shaked and animated by what an *universal* school means in common space/time, in democratic space/time.

Keywords: APRENDER, teacher’s positions, significant, scenario, education, teaching, democratic school, meeting, job, professionalization

A modo de introducción

Aquel sábado del 2016 aconteció un “tropiezo afortunado”. Tropiezo que a lo largo del recorrido devino en todo tipo de sentires, contradicciones, tensiones, disputas, al punto de haberse convertido en un falso imposible... no obstante, aquí se plasma tal cual “huella” un proceso vivido con la intensidad lo que implica el resurgir de las cenizas...²

Tema y fundamentación

El presente trabajo de tesis sobre “Construcción de posiciones docentes en el marco de las escuelas A.P.R.EN.DER” surge a partir de la interpelación que nos genera el indagar, descubrir, y analizar las diversas formas en las que los docentes significan sus haceres, pensares y sentires en el ámbito escolar, fundamentalmente en aquellas escuelas que se encuentran signadas por la desigualdad social.

En primera instancia, consideramos pertinente esbozar que el trabajar respecto de la categoría de posición docente desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso³ (Southwell y Vassiliades2012) surge durante el cursado de la Maestría en Ciencias humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, en un curso que llevan adelante varios docentes y que intenta dar cuenta de las relaciones entre escuela, sociedad y desigualdad social, en el año 2016. En este contexto, uno de los docentes realiza durante el desarrollo de su exposición, una puntualización respecto de la necesidad de hablar de “posición docente” y no de “identidad” ya que, adoptar esta última concepción (dependiendo de la perspectiva en la que se inscriba dicho análisis), inhabilitaría de algún modo, la posibilidad de transformación.⁴ Desde ese entonces,

² A lo largo del trabajo aparecerán epígrafes sin comillas ya que remiten a nuestro sentir/pensar.

³ De aquí en más APD (será explicitado más abajo cómo este trabajo se ve afectado y/o “deformado” por el “suelo” del Análisis Político del Discurso).

⁴ Como se explicitará y desarrollará más adelante en mayor profundidad, la categoría de *posición docente* tiene su anclaje en la noción de *sujeto* –“todo sujeto es-y siempre será-político” (Laclau, 2000, citado por Reartes, M. y Retamozo, M. s/d), pero más precisamente en la de *posición de sujeto*. Según Reartes, M. y Retamozo, M. (s/d), Laclau y Mouffe intentan romper con la noción moderna del sujeto “trascendental”, que concibe a los actores como agentes “racionales y unificados” cuyo devenir es definido de antemano. Desde la perspectiva del APD, la realidad se concibe como discursiva, por lo cual el sujeto no escapa a ello, lo cual hace que este también devenga en una construcción. Esto habilita conceptualmente la posibilidad de “romper” con la concepción de un sujeto definido a priori, universal y estático, admitiendo, por el contrario, la posibilidad de analizarlo desde “multiplicidad de posiciones” que se trazan en distintos contextos discursivos y por ende desde la “incompletud”. De esta forma, el sujeto no es a priori de las relaciones sociales, ni “atado” a una posición en la estructura social, sino que, se “construye” a partir de dichas relaciones y en el juego de las diferencias. Así pues, dichos autores expresan que “[...] el sujeto puede alcanzar su unidad de múltiples maneras, dependiendo de las fuerzas en pugna y las formas que

comienza a resonar y se torna motor de indagación dicha categoría, dado que se parte de una idea, o más bien de una “sensación” luego de haber habitado la cotidianidad en algunas instituciones APRENDER durante casi 20 años. Desde este lugar, se parte de una idea “base” (que podría formularse en una especie de hipótesis más que primaria y rudimentaria), la de que muchos colectivos docentes en la actualidad tienden a quedarse en una especie de “inercia” respecto de la complejidad que habitan, lo cual favorece la reproducción de lo existente (es decir, se actúa de forma “mecánica”, o atendiendo a ciertos marcos regulatorios del oficio docente que “encasillan” y/o determinan⁵ ciertas formas de pensar, sentir o actuar) ante las dificultades que se presentan en el hacer cotidiano, sobre todo, en contextos signados por la vulnerabilidad social. Cuestión esta que nos ocupa y preocupa puesto que partimos de considerar a la escuela como una *escuela democrática*⁶, espacio de lo común y de lo público, y en tanto tal, esta debería trascender cualquier determinismo “del contexto”.

Al mismo tiempo, cabe destacar que este interés se reafirma dado que desde el 2015 (en el marco del grupo de trabajo GEPPrED) se procura dar cuenta de un proyecto denominado “Escuela en Movimiento” que se lleva adelante –en ese entonces– por parte de un colectivo docente en una de las escuelas que se tomó como insumo para esta investigación, la escuela N° 145 de Paso Carrasco. Puede decirse entonces que, dicho interés se ve incrementado puesto que se llega a dicha institución a partir de debates con estudiantes de 4to de magisterio en el marco de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica docente. En los mismos, los estudiantes expresan en diversas oportunidades que en dicha escuela acontecen prácticas que podrían considerarse diferentes al resto de las escuelas de Paso Carrasco, también catalogadas como A.P.R.EN.D.E. R, ubicadas en

adopte la articulación de los elementos, siempre a partir de un proceso de sobredeterminación, cuyo resultado nunca está pautado de antemano” (Reartes y Retamozo, p. 83). De esta forma, “[...] la identidad de las subjetividades dispersas nunca aparece plenamente fijada como momento cerrado de una estructura [...] la estructura como sistema de diferencias no puede ser fijada en una identidad estable. De este modo, las subjetividades aparecen desbordadas por el carácter flotante de los significantes posibles de ser rearticulados en múltiples configuraciones hegemónicas, lo cual reinstituye el horizonte de la totalidad imposible.2 (p.84).

⁵ Según Southwell (2017) los análisis que se han realizado tradicionalmente sobre los sistemas educativos, desde la pedagogía, se han visto impregnados por ciertos elementos deterministas ligados a diferentes intereses, tendencias y poderes. La misma expresa: “Esta determinación de las esferas educativas tiene una larga historia que incluye desde la crítica a las posiciones meritocráticas liberales, el movimiento de las teorías de la reproducción y desescolarismo, así como la influencia educacional del determinismo económico o sociológico. Incluso podemos incluir otra forma de determinación algo más reciente, la referida a los modos de explicar las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómeno de tendencias mundiales globales.” (p. 110).

⁶ En los capítulos de análisis, en la segunda parte de la tesis se desarrollará tal concepto del cual dan cuenta Simons, Masschelein y Larrosa (2011).

el mismo espacio geográfico con una distancia de 1km aproximadamente una de otra. A esta clase, concurren alumnos de las tres escuelas habilitadas de práctica que se constituyen el marco de acción de esta investigación. De acuerdo a esto, se incrementa aún más la necesidad de indagar, explorar y analizar qué posiciones construyen los docentes en dichas escuelas a fin de poder problematizar y dar respuesta a varias de las interrogantes que se explicitan a lo largo de este trabajo. En este marco, y de acuerdo a las perspectivas teóricas que fueron trascurriendo en el desarrollo de la Maestría, y en el grupo de investigación, nos vimos interpelados/convocados por el Análisis Político del Discurso y en tal sentido, esta perspectiva “afecta” nuestro trabajo de principio a fin. Así pues, se invita al lector desde aquí a ser parte del mismo, y en este sentido explicitamos que dicha tesis se estructura en tres grandes partes, la primera donde se dan cuenta de los andamiajes teóricos y metodológicos de los cuales nos nutrimos, la segunda en la que se analiza/problematiza/reflexiona respecto de los hallazgos vislumbrados y finalmente la tercera parte oficia de una especie de cierre provisorio de cada apartado, al mismo tiempo que explicitan en él ciertos cimientos que a nuestro modo de ver pueden generar posibles inquietudes a ser exploradas. Allí es, donde de alguna manera el fin se vuelve comienzo.

Antecedentes de investigación

El inicio del trayecto abre horizontes inesperados, comunicaciones intrépidas. El río y su estrechez genera un “entre orillas”, que se vuelve un espacio/tiempo disponible, solidario y de apertura, y en tanto tal, devela lo que un espíritu inquieto puede encontrar, y los lazos que puede crear, pues allí yace en las profundidades de cada singularidad, la humanidad y la acogida, lo cual alberga la esperanza de seguir andando

Se considera pertinente traer a colación como antecedentes de este trabajo, seis investigaciones – cuatro de carácter nacional, (aunque una de ellas desde una perspectiva diferente a la que se plantea en este trabajo), y dos rioplatenses, - que de alguna forma arrojan luz sobre lo que se pretende explorar, analizar, problematizar. El criterio de explicitación de las mismas, se fundamenta en la necesidad de partir de una perspectiva más general (que de alguna forma da cuenta de dos períodos históricos diferentes en la construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya, y también en la vecina orilla respecto de la educación secundaria, vinculado a las posiciones docentes) para luego abocarnos a dos más específicas que se constituyen en

antecedentes⁷ que podrían considerarse directos respecto a la temática de la construcción de posiciones docentes que se aborda en este trabajo. Una de ellas de carácter nacional y la otra rioplatense.

En primer lugar, se toma como referencia la tesis de maestría de Elosía Bordoli (2015), “La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya: sujetos, saber y gobierno de los niños”.

Dicha investigación se centra en indagar respecto de las formas o modos en que el discurso educativo moderno y las tradiciones que se inscriben en él constituyen la relación pedagógica. En este contexto, la autora se interesa fundamentalmente en analizar cómo la tradición normalista que impregnó el trabajo de los docentes durante muchas décadas, se refleja o representa en las relaciones de los docentes con los educandos, el saber y las formas de gobierno de los sujetos en la escuela. Al mismo tiempo que, indaga sobre las continuidades, modulaciones, resignificaciones, cambios y ausencias, que dicha relación adopta actualmente en aquellas escuelas que se ubican en contextos desfavorables. Esta preocupación se sustenta sobre lo educativo de un modo general y sobre los procesos de enseñanza que estipulan un rol determinante al contexto sociocultural de donde proceden los educandos y sus posibilidades de aprender.

En dicha investigación la autora, establece primeramente una distinción entre la relación pedagógica y la de enseñanza; mientras la última se refiere al vínculo del sujeto con la dialéctica del saber, la primera implica las formas de gobierno y autogobierno de las conductas que la modernidad impartió en el campo de lo educativo, principalmente en lo que refiere a la acción pedagógica.

En segundo término, la investigación se centra en la identificación de aquellos elementos que constituyen a ambas relaciones. Así pues, denota que la relación pedagógica se configura discursivamente como objeto de preocupación, no sólo desde lo educativo, sino también en lo referido al campo científico, ético y político en la modernidad. A su vez, respecto a la relación de enseñanza, da cuenta de que la misma tiene su sustento en la antigüedad clásica y en el vínculo epistémico saber-sujeto. Así pues, ambas se analizaron en dos períodos; el fundante y el de las reformas de los 90.

⁷ Cabe destacar que si bien se consultaron bibliografías vinculadas a la identidad docente –algunas más alineadas a nuestro objeto de estudio como: Nuñez, I; Hall –entre otras- que otras (ejemplo, Cabrera, O, y otros). decidimos involucrar aquí insumos teóricos –a nuestro modo de ver- más directos e interrelacionados en cuanto a lo que deseamos investigar, es decir: las posiciones docentes.

En ambas la autora destaca que se encuentran divergencias y contradicciones. Aclarado esto, puede decirse que respecto del primer momento analizado, se aprecia en los discursos referidos a lo pedagógico que los alumnos se constituyen en sujetos sobre los cuales es necesario intervenir, ya sea para promover su desarrollo o para corregirlo frente a ciertas “anomalías” de carácter social o biológico. Se puede asociar el término educar en este período con “corregir”, “moldear” o “gobernar”. Así pues, en este momento histórico, la escuela y el maestro normalista tiene por objeto educar y luego instruir, por lo cual Bordoli (2015) sostiene que los significantes *educación* y *enseñanza* se segregan y se constituyen como independientes. En este marco, los pobres no son visualizados como en su relación histórico social y existe una fuerte *utopía educacionista* respecto de que los niños que provienen de sectores pobres pueden constituirse como potenciales agentes de cambio respecto de su familia y su contexto de origen. De este modo, la relación pedagógica se edifica sobre un predominio de elementos prácticos que se vinculan al gobierno de los sujetos más allá de una posible relación con el saber.

Ya en el segundo momento histórico del que da cuenta la autora, (en los años 90), el centro lo constituyen los conocimientos. Estos se asocian a evaluaciones y mediciones a partir de los rendimientos y su relación con lo social, es decir, con su dependencia respecto de las características socio-culturales y económicas de los educandos. Se da una fuerte restricción de lo pedagógico y un acento de lo socioeducativo en detrimento de aquello, priorizando la asistencia y el control moral en estos sujetos y escuelas.

En este marco, se da cierta dispersión de lo discursivo respecto de la forma en que se significa a la escuela y a la labor educativa. Así pues, en algunos discursos se denota a la escuela como espacio integrador de lo social y transmisor de cultura resignificando el legado educacionista, y en otros se observa el carácter reproductor de la escuela. Estas, de alguna manera, responden a las dificultades que presentan los alumnos en relación a la adquisición de los aprendizajes, en función de su contexto socio-cultural. De acuerdo a esto, a su vez, los docentes son considerados funcionarios del Estado, y profesionales, pero esta última dimensión se ve afectada por la carencia de autonomía, pues se da una fuerte sujeción jerárquica, una marcada prescripción desde lo curricular, así como también se refuerza esto con los mecanismos de evaluación y medición impuestos que imprimen un carácter más técnico a su labor. Esto visto a la luz de las escuelas de *contexto*, se ve a su vez, “disminuido” pues la labor docente allí tiene

un fuerte componente asistencialista, lo cual a su vez, produce cierta tensión con la especificidad del oficio docente. Cabe destacar que en este contexto, se observa, de acuerdo a lo que expresa Bordoli (2015) una manera indiscriminada de concebir a los significantes *educación* y *enseñanza* dado que de alguna manera, el componente social y la tarea pedagógica pasan a denominarse como “socio-educativa”.

Otra investigación que se considera relevante para arrojar luz sobre el tema que nos interpela, la constituye a nivel nacional, (y a nuestro modo de ver, como complemento de la anterior) la realizada por Martinis (1998), quien, en el marco de su tesis de Maestría, estudia los procesos de construcción de identidad docente, en el caso de maestros que realizan su labor en escuelas públicas de contextos desfavorables o vulnerables. En ella pone de manifiesto –entre otros aspectos- la dificultad de construcción identitaria por parte de los sujetos en el marco de la crisis del sistema educativo moderno. Es decir, se da cuenta de que la precariedad e inestabilidad propia de cualquier identidad social, se ve particularmente subvertida en este proceso, por lo cual la identidad se desplaza del lugar de lo inestable al lugar de la imposibilidad del ser. Esto puede apreciarse, de acuerdo a lo que plantea el autor, al relegamiento de lo pedagógico en el proceso de construcción de identidad puesto que en estas instituciones se deben cumplir acciones primordialmente de carácter asistencialista respecto de los sectores más desfavorecidos. De acuerdo a lo que se plantea allí, esto dificulta el hecho de que el docente pueda reconocerse en lo específico de su rol, el de enseñar y de alguna forma a esto se le suma el hecho de que dichos maestros se sienten cuestionados socialmente y “abandonados” por el Estado en una doble condición: por un lado como representantes del Estado ante las familias y los educandos, y por otro, en cuanto al deterioro salarial y el estado deteriorado de las escuelas.

A su vez, se considera pertinente traer a colación, una investigación nacional, pero más de carácter cuantitativo, que si bien, puede decirse que se aleja desde nuestra perspectiva de análisis, también arroja insumos a la hora de pensar en la construcción de posiciones docentes en las escuelas A.PR.EN.D.E. R, pues involucran directamente al Programa que rige a estas escuelas y a quienes son sus destinatarios directos.

Esta investigación consistió en una encuesta realizada a los docentes en el año 2011, a los efectos de dar seguimiento a los Programas Aprender, Tiempo Completo y Tiempo extendido. Esta tuvo por objeto conocer las opiniones y expectativas del colectivo docente respecto de estos y el funcionamiento de los mismos en cada escuela.

Para esto se diseñó un formulario para cada universo docente y este se completó vía internet. De 2896 docentes previstos, respondieron la encuesta 2075.

Respecto de la visión de los maestros sobre el aprendizaje en las escuelas A.PR.EN.D.E. R, se constata que una clara mayoría reconoce que todos los niños y niñas pueden aprender. Un 24% sostuvo que los alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de rendimiento y un 45% acotó que los maestros son los responsables directos de que los niños aprendan. En forma análoga, y de manera significativa, más de un tercio de los maestros adhirió a la visión de la determinación social de los aprendizajes, acotando frases como: “en este medio social y con las carencias de las familias es muy difícil que los alumnos aprendan”. (Mancebo y Alonso, 2012, p.23). Respecto a estas connotaciones, cabe apreciar que las proporciones fueron similares en Montevideo y en el interior del país. A su vez, es preciso aclarar que, respecto de la potencialidad de los aprendizajes, existe una diferencia entre lo que sostienen los directores y los maestros de aula. Un 60% de los directores considera que los maestros son responsables de los aprendizajes de los alumnos, mientras que esto se refleja en los docentes en un 42%.

En cuanto a la inclusión educativa y el enriquecimiento curricular de A.PR.EN.D.E. R, la encuesta indagó sobre los programas que transversalizan al A.PR.EN.D.E. R, y también exploró sobre las prácticas habituales de estas escuelas. En este aspecto, se observa que las escuelas otorgan pases siempre que estos sean solicitados por los padres o tutores, de aquellos niños que presentan “necesidades educativas especiales” (esto en un 81%) y también cuando existen problemas de conducta (esto en un 14%). En cuanto a la predisposición de los docentes a desarrollar proyectos bajo las pautas definidas por CEIP, existe según esta encuesta, una alta priorización de parte de los docentes hacia el trabajo colaborativo y su involucramiento con los proyectos, aunque más significativo en el interior (61%), con respecto Montevideo (25%).

Esta encuesta también sondeó sobre la visión de los maestros respecto de la comunidad escolar desde diversos ángulos. En lo referido a criterios de promoción, y repetición, al igual que los modos de brindar apoyo a alumnos en riesgo, existen acuerdos y discusiones que hacen a los mismos, al igual que en la definición respecto de las formas de evaluación y el perfil de egreso de los alumnos. En cuanto a la visión de los docentes respecto de las familias y los vínculos entre esta y la institución, se denota un mínimo porcentaje en lo referido a la conflictividad entre ambas, pues una parte importante de los entrevistados responden que existe una aceptable y fluida

comunicación, aunque la visión es más optimista en el interior que en Montevideo. Así se expresa: “[...] los docentes de Montevideo consideran, en una proporción importante, que el grado de comunicación familias-escuela es aceptable y fluido (directores 48% y maestros 35%) pero la mayor proporción de estos concentra sus respuestas en la valoración de que hay indiferencia y desinterés por parte de los padres (maestros casi un 60% y directores alrededor de un 52%). (Mancebo y Alonso, p. 41).

En lo que respecta a cuestiones sobre el desarrollo profesional docente, aparecen cuatro elementos críticos: el tiempo disponible para evaluar a los alumnos, la incorporación de las XO al trabajo pedagógico, la disciplina y la falta de ámbitos de asesoramiento y supervisión. El 40% de los docentes expresa que la formación con la que cuenta no es suficiente para enfrentar la labor cotidiana en estas escuelas, estos reclamaron más formación en cuestiones didácticas para el trabajo en contextos vulnerables y en segundo lugar mencionaron cursos disciplinares. En lo que concierne a las condiciones laborales, un 49 % valora sus condiciones de trabajo como adecuada, frente a un 17% que las considera inadecuadas y un 35% que presenta una postura intermedia.

De acuerdo a lo expuesto, cabe señalar que existen en todos los aspectos referidos diferencias de opinión entre maestros del Interior y de Montevideo, las visiones de estos últimos son menos optimistas respecto de la de los primeros.

Otra de las investigaciones consultadas remite a la temática que nos convoca, pero más vinculada a la formación de profesores en Argentina. No obstante, la tomamos como referencia porque introduce una perspectiva histórica que, a nuestro modo de ver, constituye un insumo para dar cuenta de cómo se ven afectadas las posiciones docentes en el marco de las coyunturas históricas. En este marco, tomamos a Pineau y Birgin (2015). A partir de dicha investigación buscan aproximarse a las condiciones históricas, sociales, y culturales de producción respecto de las posiciones de profesores en la Escuela Media, explicitando los cambios que atraviesa la tarea y el reconocimiento público de los profesores en Argentina, identificando así cuatro posiciones. La primera se denomina: “Aristocracia profesional”. Este remite al período independentista que se consolida en las últimas décadas del siglo XIX. Allí los sistemas educativos se dividen entre la denominada “educación de los comunes” y la educación de los “notables”. Esta última tiene como objetivo primordial la formación de las élites políticas y burocráticas. En este sentido, el ejercicio de la función docente en las escuelas medias no exigía formación alguna, sino que se ligaba al capital cultural heredado, al que se accedía por

ser parte de la clase política dirigente, tras haber alcanzado un reconocimiento intelectual y en ocasiones un título universitario. Esto forjó una “aristocracia de herencia” que generó la admiración de alumnos y de pares. La segunda posición, da cuenta del resquebrajamiento que comienza a denotar la mencionada posición, tras la emergencia de nuevos sectores sociales que irrumpen la escena, esto es: inmigrantes, primeros asalariados, etc. que ingresan a la escuela secundaria, lo cual deja de ser una marca de élite para devenir en una forma de ascenso social en la nueva sociedad moderna. Esto afecta al alumnado, pero también a lo que remite al reclutamiento de profesores. De ahí la aparición de profesorado para el nivel secundario que origina el “profesorado diplomado”, al cual tienen acceso actores sociales de clase media y de este modo comienza la disputa en torno de la legitimación de los títulos de profesor. En 1904, se institucionaliza la formación de profesores para la escuela media y eso crea una tensión entre quienes son “los nuevos profesores diplomados” y los que constituyen los antiguos profesores universitarios, lo cual supone a la vez, formaciones diferentes, puesto que las universidades forjaban la formación de liberales que tenían un rol central en la generación y socialización de las élites políticas. Así pues, según estos autores, las fisuras y disputas en torno de esto se mantienen hasta la actualidad, puesto que “(...) los profesores de secundaria pierden su condición de “intelectuales orgánicos” de la alta cultura para volverse sus “intelectuales subordinados”, en tanto difusores de la cultura”. (p.52). La tercera posición, se denomina como: “los profesores como profesionales de la sociedad salarial”. Esta surge en la segunda mitad del s. XX, vinculada a los cambios políticos, sociales, culturales y educativos a raíz de la expansión del Estado Benefactor. Se amplían en consecuencia las escuelas medias y con esto la matrícula de educación superior. En este contexto, mientras se mantiene la condición de “diplomado” como forma de acceso a ser docente de educación media, las formas de desempeño laboral comienzan a adoptar las características de la sociedad salarial. Hay en este marco, una feminización de la docencia, que se convierte en “rasgo” de la clase media, al tiempo que deviene en trabajo estable, aunque ciertamente burocratizado lo que garantiza el consumo y su expansión. En 1958 se crea el Estatuto Docente y esto se convierte en un cambio significativo respecto de las condiciones de trabajo. Dicho reglamento se centra específicamente en el trabajo de nivel primario. No obstante, algunas medidas permean las regulaciones de nivel secundario como, por ejemplo, la creación del “profesor por cargo”. Otro resultado consecuente de este, tiene que ver con el reconocimiento jurídico y político de las organizaciones sindicales. Esto se torna relevante, puesto que, desde el

ámbito gremial, los docentes construyen otras posiciones alternativas a las impulsadas por el discurso oficial. A su vez, tras el impacto de la Guerra Fría, comienza la injerencia de los Organismos Internacionales, en el diseño y armado de las políticas educativas y culturales con el impacto que esto connota que remite a las tendencias tecnicistas en la década del 60 que subordina a los profesores respecto de la “cultura pedagógica”. De esta forma, la escuela media se vuelve blanco de críticas en tanto “repetitiva y burocratizada” y rompe el vínculo de identificación entre alumnos, adolescentes y profesores. Esto se torna significativo, puesto que la docencia se considera como una “actividad menor” de ciertos sujetos que la adoptan como base para luego adquirir un horizonte diferente. La cuarta posición, se denomina: “los profesores ante los efectos de la fragmentación educativa”. En el marco de importantes transformaciones económicas, sociales y culturales, en la década del 90 el neoliberalismo abre una nueva etapa respecto del proceso de masificación del nivel medio y de la expansión del nivel superior-universitario de la cual la necesidad de contención de los sectores en procesos de exclusión no es ajena. Allí la estructura del subsistema de formación docente presenta un panorama diverso, con diferentes instituciones que forman al magisterio y al profesorado. Se alteran las formas de titulación y de trabajo docente. Se profundiza la descentralización de la formación y esto fortalece la gramática institucional de las instituciones para las que forman con una fuerte impronta tecnocrática, por lo cual capacitarse supone la mantención de los puestos de trabajo. En todo este devenir, los autores expresan que la literatura da cuenta de posiciones que reflejan a docentes “resignados”, que han perdido la autoridad, que no se encuentran preparados para afrontar sus tareas en condiciones concretas. De este modo se observa que los cambios no se superimprimen sobre el vacío, sino que negocian con tendencias, tradiciones y prácticas deviniendo así en sentidos híbridos.

Ya remitiendo a antecedentes que consideramos “directos”, a nivel nacional, tomamos la investigación que se realiza por parte de algunos integrantes⁸ del equipo de investigación “GEPPrEd”, mientras nos encontramos en proceso de construcción de la tesis. Este constituye un proyecto de investigación conjunto entre la Inspección Departamental de Soriano (CEIP-ANEP) y el grupo de investigación

⁸ El Equipo está integrado por: Pablo Martinis (Coordinador). Lic. Soc Camila Falkin, Mag. Clarisa Flous, Lic.Educ. Mónica Grosso; Mtro. Cristian López, Lic.Educ. Guillermo Moyá; Mag. Gabriela Rodríguez; Lic. Soc. Lucía Saibene, Prof. Cecilia Sánchez

mencionado. El interés del grupo de trabajo radica en ese entonces en: dar cuenta de la mirada de los colectivos docentes sobre sí mismos y los desafíos que afrontan; la generación de instancias de intercambio y debate a partir de lo recabado en el campo, y la realización de aportes sobre a la investigación sobre las prácticas educativas. Dicha investigación toma como base de trabajo la categoría de posición docente y en este marco se ocupa de indagar respecto de estas en el marco del trabajo cotidiano. La misma se lleva adelante combinando métodos cualitativos y cuantitativos. De acuerdo a los resultados arrojados en dicha investigación tomamos algunos aspectos que se tornan centrales a la luz de algunos de nuestros objetivos de investigación. En este marco, se da cuenta de que muchos de los docentes discrepa con la implementación de las políticas educativas puesto que estas no condicen con las problemáticas del acontecer cotidiano, así como también dan cuenta de la escasez de espacios para incidir en la formulación de dichas políticas; se observa una valorización significativa respecto de la educación y la superación de las desigualdades, aunque se reconoce el impacto de los contextos sociales y culturales en los resultados educativos; se manifiesta una valorización positiva de los alumnos, aunque un tercio de dichas valorizaciones dan cuenta de carencias y dificultades propias de la familia y el contexto; en cuanto a cómo los docentes se preciben, se destacan elementos que remiten a la impronta personal, y en general se subraya una fuerte satisfacción en el desarrollo de la tarea docente y el reconocimiento de alumnos y padres, aunque se expresa la disconformidad en cuanto a este, respecto de la sociedad.

Luego de las investigaciones mencionadas precedentemente, consideramos pertinente traer a colación una de las investigaciones que de alguna manera es valorada también como antecedente directo. La misma, de carácter rioplatense, es llevada adelante por Vassiliades (2012) quien, en su tesis doctoral, analiza la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa en tres escuelas de contexto desfavorable en la provincia de Buenos Aires. En un principio, analiza aquellas iniciativas institucionales que realizan los docentes, los modos en que estos piensan su trabajo, las revisiones que realizan respecto de sus prácticas educativas cotidianas con niños y niñas de sectores desfavorecidos, al mismo tiempo que da cuenta de las reformulaciones o afirmaciones de los sentidos que ponen a circular las políticas oficiales. Más adelante, en su investigación, se aboca a analizar los modos en que las iniciativas docentes suponen una discusión, en términos pedagógicos, respecto del

formato escolar tradicional, y en cuanto a que estas implican una construcción, siempre en curso y provisoria de, lo común, lo escolar, y de la manera en que algunos docentes prefiguran vínculos pedagógicos a partir de consideraciones particulares frente a la desigualdad.

En este marco, una cuestión que se pone de manifiesto en dicha investigación refiere a cómo las posiciones docentes producen articulaciones paradójicas (que no pueden significarse a priori) que dan cuenta de cierta obstinación y de un componente de carácter ético de desarrollar la enseñanza “más allá del contexto”. Pues las alternativas que se ensayan en las escuelas analizadas, introducen interrupciones respecto a lógicas “que han pretendido fijarse” respecto de lo que implica la desigualdad social y educativa, procurando garantizar los derechos de los educandos. No obstante, en la misma investigación, se da cuenta también, de que esta capacidad de “poder” más allá de lo que dictamina “el contexto” implica en ocasiones un “reduccionismo” de lo “común” a “lo mismo”, que se expresa en un tratamiento homogéneo de los alumnos al momento de plantear la enseñanza. Así pues Vassiliades (2012) expresa:

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. (p.345).

Sobre las escuelas A.P.R.EN.D.E. R

Un libro de anécdotas de todo tipo y color; un espacio/tiempo compartido, polifónico; el fin del comienzo y el comienzo del fin, (prvisorio) y en tanto tal, siempre incierto

Con la pretensión de garantizar el derecho a la educación de todos los niños del país, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP⁹) en el marco de la ANEP¹⁰ desarrolla una política inclusiva (en el quinquenio 2010-2014) que procura abarcar escuelas ubicadas en contextos de pobreza. De esta forma se explicita lo siguiente: "No existe otra posibilidad de entender y explicar a la Escuela Pública [sino] como una escuela inclusiva. La educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión." (Documento 2º borrador para la discusión, Programa A.P.R.EN.D.E. R, ANEP, Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2010-2014).

De acuerdo a lo que expresa CEIP (2020), la categorización¹¹ de dichas escuelas, responde a la mencionada inclusión educativa y el programa en cuestión es denominado A.PR.EN.D.E.R. El mismo surge en el año 2011 –más allá de que desde el 2010 se generan acciones para concretarlo-, y hasta la fecha mencionada más arriba, abarca 260 instituciones (232 escuelas y 28 jardines que se ubican en los quintiles 1 y 2) que son las que requieren mayor andamiaje y presencia de diferentes actores en el territorio de acuerdo al objetivo primordial de esta política educativa.

⁹ Cabe destacar que actualmente dicho Consejo ya no es tal puesto que a partir de la LUC (Ley de Urgente Consideración en la actual coyuntura de gobierno, período 2020-2025) este pasa a ser Dirección de Educación Inicial y Primaria.

¹⁰ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) constituye un ente autónomo con personería jurídica que se crea en el marco de la ley 15.739 del 28/3/1985. Dicho organismo es el encargado de planificar, gestionar y administrar el sistema educativo público del país en todos sus niveles: educación inicial, primaria, media, técnica y de formación terciaria en el territorio nacional. La misma funciona en el marco de la Constitución de la República (artículo 202 y siguientes de la misma) y la Ley General de Educación N° 18.437. Tiene a su cargo la administración de la educación del Estado, así como la regulación de la educación privada en todos los niveles que se fueron explicitados más arriba. Al mismo tiempo, la ANEP se rige por el CODICEN (Consejo Directivo Central) el cual se conforma de cinco integrantes, y este se constituye como el órgano jerárquico del cual dependen las actualmente denominadas direcciones de Educación, esto es: Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Dirección General de Educación Secundaria, Dirección General de Educación Técnico Profesional. También rige a lo que actualmente permanece como Consejo (a excepción de resto), es decir, al Consejo de Formación en Educación.

¹¹ Según el documento que surge del acta N°11, res. N° 9 de marzo de 2011: "La categorización de las escuelas APRENDER se cumplió mediante un riguroso procedimiento de cuestionarios autoadministrados pro las familias de todos los alumnos de 1º y 6º de todas las escuelas públicas, o de familias de más clases si la matrícula del centro era poca. Así construido un índice de contexto socio-educativo, se ordenaron todas las escuelas, y se incluyó en la nueva denominación a los dos quintiles más críticos de los centros "elegibles", considerando a las escuelas comunes urbanas de tiempo simple.

En este marco, se considera pertinente, dar cuenta a nivel general, de algunos de los cometidos del Programa A.PR.EN.D.E. R –Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas- teniendo en cuenta que el mismo responde a “decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables”. (Picotti, 2017). El mismo, pretende atender a las escuelas en función del contexto “desfavorable” en el que estas se encuentran, respondiendo a la “inclusión educativa” de forma polivalente, previendo acciones que deben desarrollar los actores involucrados, a fin de garantizar el acceso y permanencia de los educandos, así como también el logro de la equidad y la calidad de los aprendizajes.

Sobre su surgimiento. ¿Resignificación de nominaciones? Escuela en Entornos Prioritarios; Escuelas de Contexto Socio-Cultural Crítico; escuelas A.PR.EN.D.E.R.

Según expresa en el acta N°11, Res. N°9 con fecha de marzo de 2011, la propuesta A.PR.EN.D.E. R tiene sus inicios en el año 2010 a partir de un proceso de consulta, de análisis y debate que estuvo apoyado por UNICEF, y que contó con la actuación de la FUM-TEP de una forma permanente, de las ATD, la Inspección Técnica, las divisiones de Planteamiento Educativo, la Dirección de Investigación de CODICEN, de una forma general el Magisterio. A partir de esto, se obtuvo como primer resultado, un Proyecto de Presupuesto para el primer quinquenio con las orientaciones de política educativa, lineamientos estratégicos, metas, que de algún modo constituyen una “hoja de ruta”. Como segunda instancia, se recogen insumos de tres encuentros donde se debate sobre “tiempos y espacios” y se reúnen las opiniones y sentires de cientos de docentes y especialistas del país según lo que establece el documento adjunto a la circular. En función de lo trabajado, allí se afirma la necesidad avanzar en lo concerniente a Escuelas de Tiempo Completo, así como en la modalidad alternativa de Escuelas de Tiempo Extendido, siendo esta última una experiencia piloto como complemento de aquella. En esta línea, también se implementaron nuevos Programas de Verano, y desde el CEIP se promovió especialmente el Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas cuyo desafío se basa en lograr “aprendizajes similares en entornos diferentes”. Esta idea toma gran fuerza a

partir del Informe Coleman (1961) según el documento, puesto que este da cuenta de los condicionamientos sociales y su peso en los resultados educativos en EEUU. En este marco, surge la necesidad de parte del CEIP de focalizar en los contextos vulnerables, a partir de la valoración “positiva” de otras instituciones que en el país abogaron por aquellas “poblaciones en riesgo” en diferentes momentos históricos. Así pues, se expresa: “En la realidad nacional, instituciones como las Escuelas al Aire Libre, la educación de adultos o la propia escuela rural (organizadas en horarios, servicios, y propuestas pedagógicas específicas), se fundamentaron en atender el riesgo para la salud, el analfabetismo funcional o el aislamiento de la campaña. Esta acción de “discriminación positiva” también fue explícita por parte de las Misiones Socio-Pedagógicas para atender a los hijos del peón rural que habitaban los llamados “pueblos ratas” o rancharíos rurales (...) la marginalidad urbana demandó extender los formatos compensatorios a las ciudades como política que tiene diferentes propuestas en los distintos países y que en el nuestro fue desarrollada a partir del año 1991 con las escuelas de Requerimiento Prioritario, luego reformuladas con el Programa de Contexto Socio-Cultural Crítico.” (s/p).

Dimensiones que hacen a la propuesta A.PR.EN.D.E. R

El programa, se enmarca en las dimensiones que la ANEP¹² toma como ejes en este período: el tiempo, la participación, y la autonomía considerados como pilares centrales para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para los educandos. En cuanto a **tiempo**, se afirma la necesidad de que este sea “flexible y suficiente” para poder contemplar y atender todos los ritmos de aprendizaje, se da cuenta de la necesidad de más tiempo pedagógico (Escuelas de Tiempo Completo, por ejemplo), pero también tiempos adicionales y/o específicos para algunos educandos (M. apoyo, Comunitario) así como actividades en el período de verano que se vinculan con la recreación y campamentos, pero también, con las acciones de carácter más asistencial como alimentación, salud, trabajo con padres, etc. que tienen como objetivo no “interferir” en el tiempo pedagógico del horario escolar, al mismo tiempo que se propone la construcción de vínculos firmes con la comunidad.

¹² Esto es explicitado en el Acta con la que se trabaja más arriba, N°11, res. N° 9 de la ANEP-CEIP (10/03/2011).

En cuanto a la **participación** se considera necesario generar ámbitos de discusión y aporte de diversos actores que responden también a diferentes niveles de ejecución del programa lo cual conlleva voluntad, aprendizaje de todos, disposición para el diálogo y responsabilidad en la concreción de acuerdos. Esto involucra de algún modo a múltiples actores estatales, privados, sindicales, institucionales, etc. que siempre han representado –de acuerdo a lo que se establece desde la política educativa– la voz de los educandos y sus familias.

Referido a la **autonomía, a la descentralización o protagonismo**, se plantea el hecho de que los centros cuenten con una participación activa y potente, con una verdadera injerencia del proyecto, y en este sentido, se expresa la necesidad contextualizar la enseñanza dándole una significatividad particular a un programa único, lo que está vinculado a cada comunidad educativa. Así se expresa respecto de esto: “El hacer socio-educativo de los consejos de participación, las comisiones de padres o de Fomento, y el quehacer pedagógico de los maestros sólo pueden realizarse como proyectos comunitarios en un caso, o como desarrollo profesional en el otro, si hay un espacio de iniciativa y de autonomía regulada que los promueva. “(Acta N° 11, res. 9 de ANEP-CEIP, 2011).

De acuerdo a lo expuesto, **A.PR.EN.D.E. R** se concibe como **“articulación de programas”, como propuesta de cambio” y “como proyecto”**.

Si referimos a la primera acepción, A.PR.EN.D.E. R involucra a otros programas como el PAE (Programa de Alimentación Escolar), el PMC (Programa de Maestros Comunitarios), al mismo tiempo que los docentes reciben una compensación salarial con una jornada mensual de trabajo en equipo, un curso de Formación en Servicio, la asignación priorizada de servicios de apoyo como equipos multidisciplinares, la reserva de financiamiento para proyectos de oportunidades de desarrollo escolar. (Ej.: PODES- Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social; Acta N°11, Res. N°9, 2011). Actualmente también se contemplan aquí las Trayectorias Protegidas ¹³ (proyecto que focaliza en un grupo de alumnos con el objetivo de intervenir en sus trayectorias personales para que puedan adquirir herramientas que le permitan construir mejores aprendizajes). Dichos proyectos se sustentan en los principios de participación, autonomía e integralidad y en este sentido se pretende gestionar un trabajo colaborativo

¹³ Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>. 1/4/2021

y articulado de programas, proyectos y recursos (PMC, Escuelas Disfrutables, Red Global, ProLEE –biblioteca solidaria, Red Global, Aprender Todos- Ceibal-que permita la optimización de los mismos.

Si remitimos a la propuesta A.PR.EN.D.E. R como “cambio”, -haciendo alusión a la segunda acepción- según el CEIP esto da cuenta de un esfuerzo mayor, u óptimo que debe trascender al conjunto de “programas” que se encuentran en la base de la propuesta, de ahí la necesidad de un accionar “polivalente”, “focalizado” que ha de exceder lo que la escuela puede. Así se expresa:

El conjunto de programas y una articulación eficiente constituyen el “piso” de APRENDER, sin embargo, parece que la educación de los más pobres (infelices en el vocablo artiguista) para que sean los más considerados (o privilegiados), exige aún más. Impone un compromiso que trasciende lo que la escuela puede, y se proyecta sobre las condiciones de educabilidad (en los términos de Tedesco), [...] la equidad en los aprendizajes y la superación del determinismo del contexto exige la participación y la responsabilidad colectiva de los equipos escolares; supone un desarrollo profesional nuevo más exigente e implicado en una tarea en la que queda mucho por investigar y aprender, pero que para cada generación de alumnos, es la última oportunidad [...] En este proceso de cambio, las escuelas APRENDER, deben instituir el lugar para las familias y los valores que las animan, las familias y los códigos propios que algunas veces devienen en prácticas características de entornos de exclusión o violencia. . (CEIP, 2011, p.7).

Al dar cuenta de la tercera acepción, la escuela A.PR.EN.D.E. R para el CEIP, remite a la idea de proyecto. Así pues, se considera aquí la necesidad de “transformar un formato o “gramática” escolar y se da cuenta de que esto de por sí implica resistencias, dado que genera dudas, inseguridades, y que estas lejos de “compensar” quizás pueden obstaculizar los aprendizajes. De acuerdo a esto, se afirma que se deben construir lógicas específicas en cada centro y actuar de acuerdo a ellas a partir de lo que se denomina proyecto “PODÉS” (Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social). Según el CEIP, “[...] EL PODÉS APRENDER debe contribuir al desarrollo profesional, al aprendizaje institucional, a la participación comunitaria, y a la equidad y calidad en los resultados educativos [...] El Proyecto, una vez presentado al acuerdo de inspectores, tiene tiempos de reformulación y ajuste hasta ser aprobado y elevado al Consejo para su financiación”. (CEIP, 2011, p.7).

En función de lo antedicho, este trabajo pretende de algún modo, realizar una aproximación exploratoria, respecto de las posiciones docentes que se construyen en estas escuelas que se encuentran ubicadas en estos contextos de vulnerabilidad, ya que, desde el programa A.PR.EN.D.E.R se da cuenta de cierto determinismo del contexto y a nuestro modo de ver cierta “focalización” hacia los sectores vulnerables, basado en la compensación, que de alguna manera, a priori presenta –al menos desde la propuesta- un

escenario que podría considerarse diferente a lo que sería el acontecer en el resto de las escuelas públicas uruguayas. En este marco, se considera relevante, dilucidar el sentido de dichas posiciones de los actores de lo educativo, en tanto configuraciones discursivas, complejas, contradictorias, dinámicas.

Descripción del problema de investigación

Un ida y vuelta permanente, inabarcable y a la vez complejo, difícil de asir, un aproximarse y alejarse, un indicio, un punto de partida, lo que incita a bucear, la incertidumbre, la intriga y en el acto, la potencia

En este contexto, el objeto de estudio de esta investigación radica en explorar y analizar aquellas posiciones docentes que se construyen en el marco de escuelas A.PR.EN.D.E.R.

Como es sabido, las escuelas que constituyen el interés de este trabajo se ubican en contextos caracterizados por la desigualdad social. Dichas escuelas y su programa surgen en el marco de Políticas Educativas Inclusivas, como respuesta de atención “polivalente” y “focalizada” en pro de superar el determinismo social que define a la población que concurre a dichas escuelas como ya fue mencionado y caracterizado en el apartado precedente. Esto de algún modo nos hace pensar, en que allí, a “priori” acontece algo distinto al resto de escuelas públicas uruguayas, que de alguna forma se “vislumbra” en los documentos que explicitan fundamentos de la propuesta, allí se enfatiza en la necesidad de un accionar conjunto, comprometido, profesional, articulado, polivalente, y se resalta como forma de dar respuesta a una realidad que actúa como “determinante” y excede “lo que la escuela puede”. En este marco, nuestro interés radica en dilucidar, analizar y explorar qué posiciones construyen estos docentes, es decir, el modo en que estos asumen, viven, sienten y piensan su tarea “*in situ*”; los sentidos que estos construyen (más allá de los lineamientos y pretensión de regulación)¹⁴ cómo “tejen” el oficio, teniendo en cuenta sus complejidades, contradicciones, tensiones y por ende,

¹⁴ Si bien este no es el foco de nuestro trabajo, cabe destacar que lo vivenciado en los años de trabajo, los lineamientos de la propuesta y todo lo trabajado teóricamente en la Maestría, sumado a los insumos del grupo de investigación, movilizan nuestra investigación, de ahí la necesidad de ir a los escenarios, y de

Preguntas en torno al objeto de investigación

Las que abren el abanico, pero lejos de abarcarlo, generan otras preguntas, otras tensiones, que promueven la posibilidad de seguir indagando

¿Qué posiciones construyen los docentes en las escuelas catalogadas como A.PR.EN.D.E. R?

¿En función de qué sentidos se construyen estas posiciones?

¿Cómo asumen, viven y piensan su oficio los docentes que trabajan en escuelas APR.EN.D.E. R.

¿Cuál es la imagen que construyen sobre sí mismos como docentes?

¿Qué sentidos les otorgan a los significantes: educación, escuela y enseñanza?

¿Qué concepciones poseen respecto de los “otros” en tanto sujetos de la educación?

¿Qué concepciones tienen los docentes de dichas escuelas sobre la pobreza, la marginalidad y la exclusión?

¿Cómo afectan discursivamente estas nociones la relación educativa?

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

- Producir conocimiento respecto de las posiciones docentes que se construyen en el marco de las escuelas A.PR.EN.D.E. R

Objetivos específicos

- Indagar y analizar respecto de los sentidos que estos docentes les otorgan a los significantes: educación, escuela, enseñanza.
- Analizar los discursos que construyen los docentes respecto de la concepción de sujeto de la educación.
- Indagar, analizar y problematizar cómo se conciben a sí mismos los docentes y cómo consideran los conciben la sociedad.

ahí también que se parta en el análisis de algunas “notas preliminares” que se convierten en puntos de partida del recorrido realizado.

- Reconocer y analizar los sentidos que permean estos discursos en torno a la pobreza, marginalidad y exclusión.
- Indagar y reflexionar respecto de los sentidos que los docentes le otorgan a su oficio en la escuela A.PR.EN.D.E. R y a la escuela A.PR.EN.D.E. R
- Explorar, analizar y problematizar respecto de cómo afectan discursivamente todas las nociones explicitadas anteriormente, a la elación educativa.

Organización expositiva del texto

Puzzle difícil de armar, organizar. Devenido en Frankenstein, aún siendo, provocación, desafío, complejidad y exceso, desborde y alegría, inmensidad e incertidumbre, siempre inalcanzable

La tesis se estructura en tres partes.

La primera, da cuenta de los adamiajes conceptuales y metodológicos de nuestro trabajo.

La segunda, se divide en seis apartados que pretenden dar cuenta de una tonalidad distinta a la primera, de ahí su división en capítulos. Pues este remite al análisis de los hallazgos, la problematización, la articulación con lo trabajado en forma precedente. Aquí A.PR.EN.D.E. R deviene en APRENDER.

La tercera da cuenta de una síntesis que procura recoger los aspectos medulares de cada apartado, intentado arrojar luz sobre lo hallado, esbozando algunas reflexiones a modo de cierre (provisorio), dejando interrogantes y reflexiones para seguir andanado...

Parte I

I- Andamiajes teóricos que sustentan nuestra investigación

Movilización, apertura, desafío, un imposible, fascinación, admiración e incomodidad al unísono, transformación *in situ*, trayecto y avisoramiento, articulaciones diversas, la vida...

I.1 Sobre algunos aportes relevantes del APD para nuestro análisis respecto de las posiciones docentes

Poner en juego o hacer jugar elementos conceptuales en el contexto de un horizonte de intelección conlleva la presencia de un componente lúdico, creativo, de predisposición al movimiento, al cambio (...) alude a la habilidad, la agilidad, la destreza y el riesgo. En un punto, es burlarse de lo instituido, ponerlo en ridículo para desarraigar y desfamiliarizar (...) plantear lógicas alternativas que compitan con las lecturas habituales de la vida contemporánea. (Saur, 2008, p. 15).

Como es sabido, vivimos en un mundo globalizado y efímero, donde las certezas ya no tienen lugar. Así pues, al decir de Buenfil (1998), son muchas las evidencias de movimientos intelectuales que cuestionan significativamente el carácter absoluto de lo esencial, universal y de todo aquello que pretende imponerse como “lo dado” o incuestionado.

Así podría decirse que, el Análisis Político del Discurso constituye una perspectiva que reúne diversas miradas disciplinares, (fundamentalmente, teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia entre otras) que permite deconstruir lo existente, resignificar lo dado, desedimentar lo que pretende sedimentarse.

En este marco, consideramos pertinente adoptar algunos aportes teóricos de Laclau y Mouffe (1987), que, a nuestra forma de ver, arrojan luz al análisis que se pretende realizar puesto que nos permiten reflexionar en torno de la construcción de posiciones docentes, lo que nos habilita a pensar en la posibilidad de la transformación de lo existente dado el carácter relacional y contingente que caracteriza a las mismas.

De acuerdo a lo que expresa Buenfil (1998), la intención de estos autores – en el marco de su trabajo, “*Hegemonía y Estrategia Socialista*”, consiste en problematizar

y deconstruir al marxismo por medio de los conceptos de hegemonía, historia, sujeto social, lucha, apartándolos de meros usos de carácter económico y esencialistas, poniendo el foco en la conceptualización del antagonismo y la negatividad, la articulación y las equivalencias, como inherentes a lo social, y la necesidad de una intervención de carácter político que reconozca la heterogeneidad de las condiciones históricas, que son partícipes de la contrariedad, y la complejidad, involucrando procesos, movimientos y sujetos sociales de diferente procedencia, por lo cual es imprescindible asumir el carácter contingente y “finito” del discurso, tendiendo a políticas democráticas consistentes. En este contexto, cobra relevancia para nuestro análisis, la posibilidad de considerar estos conceptos a la luz de nuestro trabajo, pues nos permite pensar en la posibilidad de “disputa” frente a ciertos sentidos que consideramos pretenden “fijarse”; ciertos “a priori” _ considerados como punto de partida, y motor de dicha investigación_ que parecen marcar destinos inexorables, y que por ende, comportan la inhabilitación de acción de los actores involucrados en los territorios de estas escuelas en lo concerniente al oficio de enseñar. Estos conceptos nos permiten “ampliar lo pensable” (Frigerio, 2013) y habilitan una “multiplicidad de significados” respecto de la docencia, que siempre están “siendo”, y nunca son de una vez y para siempre o “a priori”.

Así pues, para el análisis de la categoría de posición docente (en tanto configuración discursiva), nos es imprescindible adoptar en primera instancia, la noción de discurso¹⁵ que estos autores construyen en función de la articulación de los conceptos mencionados más arriba. No obstante, en esta primera instancia de reflexión, realizaremos un abordaje “panorámico” de dicha noción, recogiendo también los aportes de Buenfil (s.d), intentando abordar sus aspectos centrales, para luego ir articulándolos a lo largo del trabajo.

De acuerdo a ello, Buenfil (s.d), plantea que estos autores entienden al discurso como una configuración significativa, constitutiva de lo social, o inherente a toda organización social, que involucra acciones de carácter lingüístico y extralingüístico y a

¹⁵ Si bien se abordará más adelante la noción de hegemonía, consideramos pertinente aclarar, al decir de Buenfil (1998) que estos autores, “Eligen *usar* esta noción de discurso como el intento, siempre inacabado, de construir un orden social que quedará permanentemente amenazado por el conflicto y la negatividad, i.e. que asume su imposibilidad como sociedad plenamente racional donde el conflicto quedaría totalmente erradicado. Responsabilizarse por el énfasis del antagonismo como constitutivo de lo social es la posición que ellos asumen ante las diversas utopías liberales donde lo social finalmente alcanzaría una armonía (...) o la conversación erradicaría posiblemente el conflicto. “. (p. 16).

la vez es, diferencial, relacional, abierto, incompleto, precario y, por ende, susceptible de ser modificado por una “exterioridad constitutiva”.

Es diferencial puesto que sus elementos adquieren sentido en el marco de una configuración o cadena discursiva más amplia (no son de significación intrínseca o inmanente), lo cual se debe a las relaciones que se construyen con otros discursos y/o elementos (signos) dentro de un mismo discurso.

Se caracteriza por ser *relacional* ya que la constitución de las identidades “(...) se da *en y por* la relación”. (s/p) y al mismo tiempo, es *inestable*, puesto que el significado que se construye no se “fija” de forma definitiva, sino que se caracteriza por ser parcial/temporal, en función del sistema discursivo en el que ocupe cierto lugar.

En este contexto, se hace imprescindible recuperar el carácter potenciador que tiene esta noción a la hora de pensar en la educación, en las prácticas educativas y en esta preocupación de analizar la construcción de posiciones docentes en estas escuelas, que de alguna forma están signadas de antemano o “a priori” por la desigualdad social como de alguna manera puede anticiparse acorde a lo que expresa el fundamento de la política educativa A.PR.EN.D.E.R y el imaginario que consideramos (inicialmente) circula entre los discursos de maestros practicantes y docentes. En este sentido, consideramos pertinente recuperar lo que expresa Buenfil, (s.d),

(...) el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, *espacio* de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones (...) el concepto de *discurso* es, además, potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal. (s/p).

En función de lo expuesto, podemos traer a colación algunas interrogantes que pretenden dilucidarse en el presente trabajo de tesis. ¿Qué posiciones construyen los docentes en el marco de las escuelas APR.EN.D.E. R? ¿En función de qué sentidos son construidas? ¿Cómo significan los docentes a este Programa? ¿Cómo lo ponen en acto? ¿Cuál es el vínculo que sostienen con él? ¿Qué elementos se articulan esta significación? ¿Qué sentidos le otorgan al oficio docente? ¿En qué “sentido” pueden habilitar estas posiciones la transformación de lo existente?

I.2- Posiciones docentes tributarias de las posiciones de sujeto

Desde la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso (APD) puede decirse que la noción de “posiciones docentes” (Vassiliades, 2012) es tributaria de la concepción de posición de sujeto, en tanto su carácter discursivo (Laclau y Mouffe, 1987) como fue anticipado en uno de los apartados iniciales en tanto introducción a la temática que nos convoca.

En este sentido, se considera pertinente comenzar analizando la perspectiva de Laclau y Mouffe (1987) en cuanto a su concepción de posiciones de sujeto en el marco de una estructura discursiva. A partir de la crítica al marxismo y al estructuralismo, dichos autores rechazan el carácter unificado y trascendental del sujeto, así como también, la idea de que este no constituye una localización estructural determinada. De esta forma, plantean que la identidad plena del sujeto político y la estructuración completa de la sociedad son fenómenos de carácter imposible, debido a la carencia de estabilidad causada por la presencia del antagonismo social. Así pues, la falta constituye un rasgo que predomina tanto en el sujeto como en la sociedad. Descartan así, a la identidad como algo universal, cerrado y estable.

Laclau y Mouffe (1987), cuando aluden a la categoría de sujeto, lo hacen en el sentido de “posiciones de sujeto” en el interior de una estructura discursiva¹⁶, resaltando el carácter abierto de todo discurso –como fue mencionado más arriba-, ya que no logra fijar totalmente dichas posiciones a un sistema cerrado de diferencias. En este contexto, las diversas posiciones de sujeto aparecen dispersas en el interior de dicha formación y la lógica relacional (articulatoria) es incompleta, y penetrada por la contingencia. (Laclau y Mouffe, 1987).

En palabras de los autores, “[...] si toda posición de sujeto es una posición discursiva, el análisis no puede prescindir de las formas de sobredeterminación¹⁷ de unas posiciones sobre otras –del carácter contingente de toda necesidad que, [...] es inherente a toda diferencia discursiva.” (p.197).

¹⁶ “[...] una estructura discursiva no es una entidad meramente <cognoscitiva> o <contemplativa>; es una *práctica articuladora* que constituye y organiza a las relaciones sociales (...) “. (pp-161-162). Para los autores, las sociedades se constituyen en torno a una asimetría central: la existencia de diferencias cada vez más crecientes –entre un exceso de sentido de lo social- y las dificultades que toda práctica encuentra para fijar esas diferencias como momentos de una estructura articuladora de carácter estable. (Laclau y Mouffe, 1987, p. 162).

¹⁷ Laclau y Mouffe, (1987) sostienen que toda identidad está sobredeterminada puesto que toda literalidad se manifiesta constitutivamente subvertida y desbordada. Es decir, se da la presencia de unos objetos en otros, y esto impide la fijación de su identidad.

Así pues, en función de lo expuesto, y de acuerdo a lo que plantea Altomare (2007), Laclau postula que es la inconsistencia el rasgo dominante que permea a la estructura y al sujeto. La falta que constituye y se “localiza” en cada uno de los polos que componen dicha relación, es a la vez condición de posibilidad para la constitución de las respectivas identidades.

De acuerdo a esto, es imprescindible mencionar, en palabras de Altomare (2007) lo que plantea Laclau, respecto al hecho de que en este campo discursivo no es posible ni la fijación absoluta ni la no fijación absoluta. Así pues, la misma imposibilidad de fijación última de sentido, implica la existencia de fijaciones parciales, que de alguna forma, constituyen la posibilidad del discurso. Es decir, este último, se constituye en un intento de dominar el campo de la discursividad, por la detención del flujo de las diferencias, por construir un centro. A estos puntos discursivos privilegiados que “fijan parcialmente” los sentidos, el autor los denomina puntos nodales.

En este marco, y aceptada la concepción antisustancialista de lo social, las identidades sociales de los actores colectivos adoptarán la forma de *prácticas articuladoras*¹⁸ cuya lógica no se remite a fundamentos externos, sino que es en el terreno de las relaciones establecidas entre los distintos sujetos donde debe buscarse el momento articulador de la diversidad identitaria de los actores. En forma paralela, la sociedad adquiere, la forma de un *sistema relacional de diferencias* articuladas precariamente alrededor de un punto nodal que otorga “sentido”. (Altomare, 2007).

De este modo, el autor expresa:

La articulación entre ambos órdenes reviste o la forma de la *sutura-proceso de incorporación* del sujeto a la estructura social por vía de la *identificación*- o inversamente, el modo de la *dislocación-proceso de desagregación* de los sujetos de la estructura social a la que estaban fijados. (p.5).

En este contexto, la imposibilidad de cierre de la estructura de transformarse en un orden completo, radica justamente en la imposibilidad de erradicar el antagonismo social, que de cierta forma actúa como límite y le quita objetividad al sistema social.

Como expresan Laclau y Mouffe (1987),

Sólo la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos – lo que implica la constante redefinición de estos últimos- es lo que constituye el terreno que nos

¹⁸ Para Laclau y Mouffe (1987), “[...] la articulación es una práctica discursiva que no tiene un plano de constitución *a priori* o al margen de la dispersión de los elementos articulados. (p.186).

permite definir a una práctica como hegemónica. Sin equivalencia y sin fronteras no puede estrictamente hablarse de hegemonía. (p.232).

En este contexto, y frente a lo que se propone investigar a partir de esta tesis, cobra relevancia el hecho de que la incorporación de la pluralidad de las subjetividades a la estructura (campo simbólico-ideológico) siempre será contingente, dado que las posiciones de sujeto se exponen a la dislocación de la misma, la que al carecer de fundamentos esenciales, fracasa en la pretensión de instituir un espacio objetivo de representación donde todos los sujetos puedan identificarse plenamente, es decir, con un significante que los represente de forma definitiva e inquebrantable. Al respecto, es necesario aclarar que, así como los elementos no logran identificarse plenamente, tampoco pueden constituirlos a partir de sí mismos, como entidades autónomas. (Altamore, 2007). Es decir, “[...] debe formalizarse una conformación del sujeto que, partiendo de la *contingencia* e *historicidad* de la multiplicidad de identidades sociales parciales, pueda ser repensada como el producto de la *articulación equivalencial* entre las mencionadas identidades, devenidas ahora en componentes del *sujeto hegemónico*. (p.6).

De acuerdo a esto, cabe destacar que, una identidad de sujeto hegemónica supone el rechazo a la identidad plena del sujeto y al carácter completo de la sociedad, al mismo tiempo que, admite la inestabilidad e inconsistencia, a la vez que reconoce la imposibilidad de resolver el carácter agonal de las relaciones sociales. Así pues, Altomare (2007) expresa:

[...] las identidades son modeladas según la *lógica del significante* (Laclau, 1996). Esto implica que cada una de las *identidades* es un significante carente de significación propia, a causa de lo que demanda articularse a otras *identidades* en una *cadena significativa*, con la finalidad de poder encontrar una significación. En este terreno se forma el *sujeto político* producto de una práctica de articulación operada sobre los significantes identitarios, los cuales pierden, en consecuencia, su *rasgo diferencial*, incorporándose a una cadena de equivalencias de significación, en la que el *sujeto hegemónico* tiene la función de *condensar* la multiplicidad de las identidades parciales en torno a un *punto nodal* de sentido general. (p.7).

I.3- Respecto de las posiciones docentes

A partir de lo expuesto, y en función de lo que se pretende analizar en esta tesis, es que cobran sentido las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2013). Como se dijo antes, esta categoría, es tributaria de las posiciones de sujeto en tanto su carácter discursivo, y además intenta dar cuenta, de las dimensiones pedagógicas y los sentidos

de dichas posiciones, particularmente, en las escuelas ubicadas en contextos vulnerables. Considerando el carácter discursivo, abierto y contingente, de las relaciones, de las identidades sociales y las identificaciones, es que procuramos de alguna forma, dar cuenta del modo en que la noción de posiciones de sujeto, habilita otros modos de pensar las configuraciones discursivas, y por ende admite pensar en posiciones docentes.

Como afirman dichos autores, la noción de posición docente alberga un conjunto de revisiones de ciertos movimientos como el “giro cultural” o “hermenéutico” y lo que estas implicaron en el campo de la investigación social y educativa. En función de ello, esta noción se basa fundamentalmente en la necesidad de contemplar de forma primordial la construcción de significantes por parte de los sujetos y así superar todo análisis apriorístico que pretenda fijar significados a determinismos de carácter económico. Adoptar esta categoría implica a su vez, la reformulación de los supuestos del marxismo ortodoxo y del estructuralismo, que entre sus fundamentos entienden la necesidad de considerar un papel predeterminado y necesario para la escolarización y el trabajo docente como lo es la reproducción de las relaciones de producción capitalista.

Lo expuesto, implica considerar a los sujetos docentes en su complejidad, pluralidad y heterogeneidad, lo cual requiere desechar de hecho la posibilidad de considerarlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos esenciales, trascendentales, ahistóricos. En este sentido, dichas posiciones –en tanto discursivas– son dinámicas y relacionales, puesto que se trata de identidades que nunca encuentran una fijación en fundamentos últimos, y están permeadas u atravesadas por elementos que se articulan en forma precaria y provisoria. Así pues, dichas identidades nunca son en estado definitivo, sino que siempre están “siendo” en virtud de las relaciones, las equivalencias y diferencias que se establecen con otras.

Así pues, de acuerdo a lo que plantea Restrepo (2007) este carácter relacional de las identidades implica que las mismas se producen a través de la diferencia y no al margen de ella. De esta manera, identidad y alteridad, mismidad y otredad constituyen dos caras de una misma moneda, lo cual al decir de Hall (2009) implica,

[...] la admisión radicalmente perturbadora de que el significado <positivo> de cualquier término –y con ello su <identidad> - solo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con el que no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado *su afuera constitutivo*. (p.18).

Y en este sentido, puede afirmarse su carácter procesual e histórico, puesto que como expresa Restrepo (2007) estas condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos, lo cual no significa que, una vez producidas, dejen de transformarse.

De esta manera, cobra relevancia el planteo de Vassiliades (2012) respecto de la noción de posición docente, puesto que esta,

[...] se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a *los múltiples modos en que –en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella.* (p.76).

Dentro de este orden de ideas, puede afirmarse entonces que, dicha noción de acuerdo a lo que expresan Southwell y Vassiliades (2013) se liga a tres aspectos fundamentales: a la vinculación de estas con la cultura, a la relación con los “otros” y a la construcción de “miradas” respecto de los problemas educacionales y de la realidad en la que realizan sus prácticas los docentes.

I.4. - Saberes y haceres permeados por diferentes tradiciones y tendencias

Puede decirse en primera instancia que, dicha noción, se funda en la idea de que la enseñanza implica la relación con la cultura y que esta no se constituye como algo “a priori”, fijo e inmutable. De cierta manera, esto supone los vínculos con los saberes y formas de enseñanza, que nunca se constituyen como algo “estable”, sino que se encuentran transversalizados por distintas concepciones, tradiciones, etc. que se reeditan, resignifican, tensionan, e hibridizan en contextos de enseñanza concretos. En este marco, cabe explicitar –de acuerdo con los autores - que al hablar de enseñanza se hace referencia al acto complejo de transmitir a los “nuevos” el mundo. Como afirman Antelo y Alliaud (2011), la enseñanza debe ser entendida como, “(...) el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones (...)”. (p.93). Esto implica a la vez, un acto de carácter político que trasciende lo didáctico e instrumental.

Así pues, este carácter político tiene que ver con “el trabajo jurídico” de “dar a conocer y reconocer” como expresa Frigerio (2004). Este trabajo jurídico, o actividad supone la inscripción de cada sujeto en el socius, es decir, implica la

responsabilidad de la *filiación simbólica*. Dicho acto de inscripción le compete a la escuela y esta tiene la responsabilidad de tramitarlo.

En este sentido, al decir de Frigerio (2004), se le atribuye a la educación un sentido “económico” puesto que esta lleva en sí misma el trabajo político de distribuir y repartir la herencia, es decir, *el capital cultural* (Bourdieu, citado por Frigerio, 2004, p.6), y/o el *tesoro común* (Arendt, citada por Frigerio, 2004, p.6).

De acuerdo a ello, esta función requiere ciertos imperativos categóricos. Implica designar a un colectivo como heredero, (esto es garantizar que nadie sea catalogado como des-heredado); comprende la habilitación a cada uno y a todos de tomar posesión y posición frente a la herencia (teniendo en cuenta que cada uno está habilitado a significar o resignificar, aceptar o rechazar, innovar); debe permitir que esta distribución se lleve a cabo de forma tal que se exprese como don y por ende no conlleve deuda. Por consiguiente, la transmisión no constituye una reproducción idéntica, sino, [...] un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo [...] Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única. (Birgin y Duseel, 2000, p.5).

Expresado esto, consideramos pertinente además, explicitar que esta construcción de posiciones docentes en relación con la cultura, implica considerar aquellas sedimentaciones y conformaciones históricas respecto del rol de los enseñantes, pues cobra relevancia en el análisis de las posiciones docentes, dado que nos interesa particularmente indagar respecto de cómo los docentes de estas escuelas significan, resignifican, crean y recrean a partir de dichas sedimentaciones y en relación con los otros y la realidad en la que están insertos. En este contexto, se considera pertinente traer a colación a aquellas tradiciones y tendencias que producto de la historia están presentes en las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en las formas en la que los docentes asumen, piensan y viven su oficio.

Como expresa Davini (2010), las tradiciones constituyen configuraciones de pensamiento y acción, que han sido construidas históricamente y perduran a lo largo del tiempo puesto que se encuentran institucionalizadas, incorporadas en las prácticas y en la conciencia de los sujetos docentes. Las tendencias, a diferencia de aquellas,

representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes que constituyen formas de resistencia frente a los proyectos de “dominación” de las tradiciones hegemónicas. Estas circulan en los discursos y en el imaginario docente pero no logran concretarse como un plan concreto de formación.

Respecto de las primeras, podemos decir que Davini (2010) da cuenta de tres tradiciones (normalizadora-disciplinadora, académica y eficientista) que han constituido la formación de los docentes a lo largo del tiempo, y que hasta el día de hoy conviven puesto que constituyen “matrices” que significan y regulan de algún modo el oficio docente, la organización, el currículum, las prácticas, los modos de concebir a los sujetos de la educación, orientando las acciones cotidianas. Así pues, en palabras de la autora:

Producto de intereses sociales y políticos y de pugnas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates “racionales”. Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares. (p. 20).

De acuerdo a este orden de ideas, podemos decir que la primera, denominada, tradición normalizadora-disciplinadora da cuenta del maestro como “el buen maestro”, aquel que tiene la función de civilizar y disciplinar a los educandos. Esta surge en el marco de la construcción del Estado moderno, pues este es el encargado de crear condiciones de “homogeneidad” para tal objetivo. En este marco, los docentes constituyen el pilar fundamental y la empresa educativa consiste desde el inicio en el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas de población. A su vez, en este contexto, el docente es el encargado de impulsar y concretar campañas de salud pública y de control social. Desde este enfoque, se concibe a la educación como proceso de *socialización* o *endoculturación*, transmisor de ciertas pautas de comportamiento, pensamiento y valoración, y la escuela se constituye como un hipersistema capaz de afianzar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero sí afectiva.

En la misma línea, Martinis y otros (2017) plantean lo siguiente respecto de esta perspectiva:

El discurso pedagógico moderno ha sido definido como “educacionista” en función del convencimiento de la capacidad de la educación para intervenir alterando los efectos que las realidades sociales, económicas y culturales producen sobre los sujetos. En la versión más radical del *educacionismo* es la educación el ámbito prioritario de producción de cambios sociales (...) una concepción sobre lo social sostenida en la noción de progreso, propia de un ideal moderno de *evolución*

social vinculado al despliegue de una racionalidad política fuertemente marcada por una impronta funcionalista (...) este discurso pedagógico se sostuvo en la idea que la educación constituía un derecho de todos los miembros de las nuevas generaciones. Por tanto, debía ser gratuita, obligatoria y gestionada por el Estado. (p.18).

El universo cultural que se impone a los sujetos es el único legítimo y por tanto esto produce la negación de los universos exteriores a la escuela que de algún modo “no logran ser captados por esta racionalidad política”, y por ende, de aquellos que se consideran “diferentes”, que escapan a la “norma”.

Como afirma Davini (2010), dicha tradición y su impronta de “modelización” de la realidad ha dificultado durante décadas la autopercepción de los docentes como trabajadores, en el marco de un discurso de desinterés material. Si bien persiste como las otras hasta nuestros días, puede decirse que su carácter emancipador (reflejado en la utopía de los proyectos escolares, la búsqueda intencionada de progreso en gran parte de la población, la entrega, la creencia de un mundo mejor) se fue debilitando con el correr del tiempo por diferentes disputas políticas, el deterioro de las instituciones y su progresiva burocratización, por lo cual se acaba incentivando la función reproductora de la escuela, en desmedro del potencial transformador. No obstante, cabe cuestionar en parte, dicho “potencial” cuando su carácter prescriptivo y homogeneizante es tan significativo.

La segunda tradición de la que da cuenta la autora, es la tradición académica, en la que se destaca el rol del educador como enseñante. En este sentido, en dicha tradición lo esencial es la formación y accionar sólido de los docentes en la materia que enseñan, lo cual hace que la formación pedagógica sea débil, superficial e innecesaria, pues se considera que esta obstaculiza la formación. La misma se ve influenciada por el pensamiento positivista, como la que subyace en las posiciones de Flexner y sus seguidores, quienes consideran a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo y se mantiene la creencia de la neutralidad de las mismas. Esto trae consigo la escasa autonomía en la producción intelectual en educación respecto del poder político, ya sea para asentirlo o para ponerlo en cuestión.

Alguna de las críticas que se le realiza a esta tradición en el discurso de los especialistas, en los docentes y la sociedad, es que deja de lado cuestiones significativas que marcan la enseñanza como las condiciones de trabajo docente, la organización de la escuela, las particularidades de los contextos sociales y culturales, la experiencia de

los alumnos, de los docentes, etc. al mismo tiempo que obtura el debate pedagógico, pues este queda relegado a propuestas didácticas respecto de las disciplinas.

La última tradición que menciona Davini es la que según la autora ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo y por ende en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del desarrollo económico. Esta se imprime de la ideología desarrollista (década de los 60) apostando fuertemente a la consecución de la sociedad industrial “moderna” superando el subdesarrollo de las sociedades tradicionales. En efecto, la autora expresa que toda esta tradición marca la oposición entre dos polos: “lo rutinario y lo dinámico, el estancamiento y el desarrollo, lo improductivo y lo productivo, la conservación y el cambio, lo arcaico y lo renovado.” (Davini 2010 p. 36 en, Davini, 1981). En este contexto, la escuela aparece como instrumento para apoyar el logro de los objetivos del nuevo orden social, y esto se refleja en la división del trabajo escolar, pues se diferencian los planificadores de los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales entre otros, y el rol del docente queda relegado a la ejecución de la enseñanza. Aparece sobre el tapete el currículum como proyecto educativo que elaboran “otros” convirtiéndose en objeto de control social. Así pues, el docente se visualiza como un técnico y su labor radica en “aterrizar a la práctica” lo prescripto en el currículum, siendo medido en término de rendimiento y consecución de objetivos, quedando toda iniciativa absorbida por la lógica tecnicista. Se da una fuerte impronta de “planificación” donde todo lo que quede por “fuera” de lo previsto inmediatamente queda relegado, pues responde a un “desvío” de lo normal, por lo cual la mejor alternativa es la de depositar la “culpa” o dicho “desvío” en el otro. En la escuela este “desvío” se trasluce en el fracaso escolar, y esto se justifica por carecer de “aptitudes” factibles de ser medidas, ya que en este contexto los test psicológicos adquieren furor.

Dadas las condiciones que anteceden, puede decirse que durante la expansión y consolidación de esta tradición se establece con claridad la separación entre la concepción y ejecución de la enseñanza por una parte y el sistema de control burocrático, por otro lado. Esta impronta se marca significativamente por los organismos de conducción de la enseñanza, por el control burocrático excesivo y la lógica de controles externos sobre las escuelas y las instituciones de formación. Así pues, es en el tránsito de esta tradición donde el docente pierde más control respecto a lo concerniente a la enseñanza.

Luego de las consideraciones anteriores, es necesario traer a colación a las tendencias, que, si bien como se dijo más arriba, no logran consolidarse con el “peso” de las tradiciones, suponen cierta resistencia a lo dado. Estas surgen alrededor de la década del 80, pues este período representa la expansión de los debates respecto del imperativo de trascender la fase crítica de la educación intentando impulsar una nueva escuela comprometida con la democratización social y cultural. En esta época se cuenta ya con un acumulado de investigaciones y literatura sobre la función reproductora, marginadora y exclusora de la escuela¹⁹. En este sentido, las teorías críticas de la educación y los “macrodiagnósticos” dan cuenta de la escasa capacidad de la escuela de asegurar la permanencia y real aprovechamiento escolar para la mayoría del alumnado. Esta visión, se ve complementada con los aportes internacionales sobre estudios de sociología del currículum que denotan claramente la incidencia que tienen las prácticas educativas en el fracaso escolar, fundamentalmente de los sectores más desfavorecidos.

En la coyuntura latinoamericana, el debate se genera en un contexto de transformación política en la que la recuperación de las instituciones de la democracia cumple un rol protagónico. Así pues, en todas las situaciones, se cuestionan fuertemente los mecanismos de control político sobre las instituciones y el reformismo tecnocrático. En efecto, se genera una polarización de posiciones que dan cuenta de dos tendencias: la pedagogía crítico-social de los contenidos (que se centra en la centralidad de los contenidos imprescindibles de la enseñanza, desde una mirada crítica, social e histórica, donde el docente es considerado un mediador entre el material de formación y los alumnos, con la contextualización crítica de los contenidos, prácticas y enseñanza) y la pedagogía hermenéutico-participativa (focalizada en la transformación de las relaciones de poder en la escuela y particularmente en el aula, con una mirada revisionista de los

¹⁹ Saviani, D. (1984), a partir del análisis de la relación entre educación y sociedad, particularmente entre educación y marginalidad en la década del 70, establece dos grupos de teorías en materia educacional. En un primer grupo da cuenta de aquellas que ven a la educación como una forma de superar la marginalidad a través de la educación. Estas conciben a la sociedad como una totalidad armoniosa, que ha de integrar a sus miembros en pro de garantizar la “cohesión” social. La marginalidad es concebida como un fenómeno accidental y esta recae en sus miembros, pues la misma constituye un “desvío”, una distorsión. El segundo grupo de teorías, -son las que competen a la referencia- conciben a la educación como un instrumento de discriminación social, por ende, esta genera, reproduce y sostiene la reproducción de la sociedad capitalista, y por ende de la marginalidad. Es decir, aquí la sociedad se concibe como dividida en clases sociales antagónicas, lo cual se liga estrictamente al fenómeno económico, es decir, a las condiciones de producción de la vida material. Desde esta perspectiva la marginalidad es considerada como inherente a la sociedad, y la educación, particularmente la escuela, coadyuva, refuerza y legitima a dicha marginación. Este grupo está constituido por las teorías crítico-reproductivistas (a las que hicimos mención más arriba) cuyos principales exponentes son Althusser, L; Bourdieu y Passeron; Baudelot y Establet.

rituales escolares, las formas y condiciones de trabajo, etc, cuestionando principalmente las formas implícitas de discriminación y apostando a la concientización de los docentes sobre sus propias prácticas en pro de su transformación en sujetos pensantes, libres, y solidarios).

Al decir de Davini (2010), en la década del 90, con las reformas educativas, se da un marcado desplazamiento de los afanes democráticos y comienza a adoptarse un discurso de carácter administrativo-economicista que opera dentro de las políticas de globalización de la economía y que de alguna forma marca significativamente las prácticas educativas. De acuerdo a lo que expresan Martinis y otros (2017) se produce una ruptura o quiebre significativo de aquel ideal pedagógico moderno que de alguna manera deriva en una crisis del Estado de Bienestar, un fuerte desarrollo del neoliberalismo como “nuevo discurso de regulación social (Popkewitz, 1994, citado por Martinis, y otros, 2017, p. 18). Estas reformas producen cambios y efectos materiales y simbólicos que de alguna manera siguen permeando y se reeditan en la actualidad, caracterizándose por la producción de mecanismos de regulación de aquellas poblaciones en los “márgenes” y que Martinis (2013, citado por Martinis y otros, 2017) ha ubicado en la denominación de “gobierno de la pobreza”. Según dicho autor, esto supone la puesta en marcha de racionalidades políticas y tecnologías de gobierno (término que adopta de Rose y Miller, en De Marinis, 1999) que buscan conducir y regular con el fin de interrumpir disrupciones en lo que refiere a la seguridad ciudadana. En este sentido, afirma que “[...] las instituciones a las que asisten estudiantes de sectores socialmente desfavorecidos tienden a caracterizarse por el despliegue de prácticas compensatorias y asistenciales, así como por la escasa circulación de bienes culturales y saberes socialmente significativos. “(p.19).

De acuerdo a lo expuesto, cobra relevancia traer a colación para nuestro trabajo, los efectos que esto produce a la hora de pensar en las prácticas educativas signadas por contextos de vulnerabilidad social como las que constituye el objeto de estudio de nuestro trabajo. Es menester poner especial atención, a aquellas posiciones que construyen los docentes en estas escuelas frente a la desigualdad, pues esto es clave a la hora de pensar a la educación en tanto favorecedora de la reproducción como motor de transformación de lo existente.

I.5- El encuentro con los otros

Hablar de un *encuentro* (...) implica la paradoja de lo intenso y lo fugaz, pero a la vez la posibilidad de dejar una traza, de algo que pueda activarse en el vacío de una situación anterior y marcar un después (...) podrá irrumpir e interrumpir, produciendo un quiebre en la vida de los sujetos (...) Cuántas veces, a la manera de un mago que sabe qué saldrá de su galera, el docente se apoya en la creencia, constituida como un saber, de conocer lo que el alumno puede conseguir. Esta limitación coloca también al educador frente a un saber cerrado sobre sí mismo. ¿Acaso sabe alguien acabadamente quién es? Lo almidona y lo viste, en vez de arrojarlo más despojado al encuentro con el otro.” (Duschatzky, L. 2008, p. 56)

En el orden de las ideas anteriores que dan cuenta de la construcción de posiciones docentes en relación con la cultura, las tradiciones y tendencias, (que de alguna manera las constituyen), es que ahora haremos referencia a la relación con “los otros” en dichas construcciones. Así pues, esto se vincula a las formas en que se traduce la autoridad, y en las concepciones o perspectivas que se tengan respecto de las nuevas generaciones. Adquiere relevancia aquí, la forma en que los docentes se dejan interpelar por los otros, en tanto sujetos con los que se trabaja cotidianamente y cuya relación ha de construirse en esa instancia y no “a priori”.

Así pues, Vassiliades (2012) expresa:

Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada sino que implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas: miserias, complejidades y dificultades del oficio²⁰, todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada. (p.60).

En este sentido, esta relación con “los otros” supone un “encuentro”, pues como sostiene Contreras Domingo (2009), la educación implica ese lugar de relación y encuentro con el otro. Es esta particularidad la que la hace ser, lo que anida la posibilidad de que ella acontezca. No obstante, estamos imbuidos en una “dominancia cultural” y de instituciones que se denominan educativas pero que planifican “de forma determinada ese encuentro”. Así expresa: “[...] son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran,

²⁰ Antelo y Alliaud (2011) aluden a la noción de oficio para dar cuenta de la especificidad del acto de enseñar puesto que esta se emparenta con el *saber hacer o producir* algo en particular. “La palabra *oficio* es portadora de distintos significados que remiten a “ocupación”, “cargo”, “profesión”, “función”. Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes”. (p.82).

En esta línea, a su vez, consideramos pertinente adoptar la concepción de oficio, puesto que “[este se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de las trayectorias que resultan del entramado de las acciones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares. (Vezub, 2005, p.7).

qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro”. (pp.9-10). Esto cobra relevancia puesto que consideramos que la forma de concebir a esos “otros” u “otro” tendrá efectos en la relación educativa, y por ende, posibilitará o no que la educación sea posible. Así pues, como sostiene Martinis (2006), la concepción que tengamos de los actores de lo educativo, condicionará la posibilidad de que las prácticas educativas como tales se desarrollen. Para ilustrar esto, de algún modo, adoptamos las palabras de Frigerio (2017) quien se refiere a la figura del “extranjero” como figura de la alteridad. La misma refiere, al “otro” desconocido, y a la vez familiar, y a lo largo de la historia se ha demostrado que ese “otro” puede despertar tanto la hostilidad como la hospitalidad, miradas y posiciones diversas. Así pues, menciona tres formas o dimensiones en las que se puede expresar “lo extranjero”. La primera hace referencia al desconocido que requiere de un trabajo, un deseo por saber, por indagar, lo cual inhabilita cualquier supuesto apriorístico. Esta perspectiva se alinea con lo plantea Skliar (2017) respecto de que educar, ha de vincularse con “educar desconocidos”, pues “[...] se trata de una posición desde la cual poder mira a cada quien como si mirásemos a quienquiera sea, sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo en su vitalidad por ser y estar entre nosotros, escuchándolo y estando atento en cualquiera de las direcciones desde las que ese alguien toma la palabra o se ahonda en su silencio, percibe, se mueve, juega, escribe, dibuja, lee, etc. “ (p.25). La segunda, apunta a lo desconocido que se percibe como amenaza y la tercera tiene que ver con el hecho de que lo desconocido, -y acá lo entendemos como diferencia que escapa a la “norma” y que se encarna “en otro”. Otro que puede implicar un niño, un padre, una profesión, un sector, una institución, un barrio, una comunidad, etc. De acuerdo a esto, concebir la alteridad del semejante y aquella otra alteridad que constituye al sujeto, da cuenta de la no posibilidad de fijación de “identidades” o sentidos, pues esta relación implica lo propio y lo extraño, lo ajeno, el movimiento y la fluidez entre lo uno y a su vez lo múltiple.

I.6 El trabajo docente y las regulaciones sobre el oficio de enseñar

De acuerdo a lo expresado en el capítulo precedente, la concepción de posición docente también se vincula a la construcción histórico-social de “miradas” sobre los problemas educacionales y la enseñanza. A la luz de las circunstancias actuales, se conjugan una serie de elementos que dan cuenta de ciertos problemas educacionales y el papel que podría jugar la enseñanza ante un posible abordaje de los mismos.

En esta línea, dicha noción incorpora una serie de dimensiones que hacen a la vinculación de la docencia con el “Estado” y la forma en que las posiciones docentes refuerzan, reformulan o resisten las pautas y coordenadas que de alguna manera pretenden “regular” el trabajo docente, definidas estatalmente, más allá de que esto constituye una pretensión, que no puede ser colmada totalmente dado el carácter discursivo del que se da cuenta más arriba. Aquí cobra relevancia lo planteado anteriormente sobre cómo las tradiciones, tendencias, los marcos regulatorios que “prescriben” o “delinean” ciertas formas de “ser docente” se ponen en juego a la hora de llevar a cabo las prácticas educativas, así como el mencionado carácter histórico del trabajo docente y las disputas²¹ por la significación y resignificación de lo que ha de implicar el “ser docente”. En este sentido, planteos como los de Althusser, 1970, (retomados por Southwell y Vassiliades (2013) adquieren relevancia, respecto del carácter predeterminado del oficio, necesario para la escolarización y el trabajo docente, así como para la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista con una significativa impronta de regulación por parte del Estado, en la que maestros y profesores, se hallan en última instancia determinados por lo económico y donde la escuela²² se torna un mero reflejo de aquella realidad económico-social. También es necesario mencionar acorde a lo expuesto, que los docentes y su oficio habrán de considerarse como una articulación entre pasado, presente y futuro, pues siempre se constituyen como “condensadores” de historicidad, dando cuenta así una vez más, del carácter discursivo de toda identidad, pues identidades y posiciones docentes en tanto discursivas involucran los ámbitos de producción, es decir, su historicidad, su institucionalidad y por ende los interjuegos de poder los constituyen como producto y productores de procesos.

²¹ En el contexto del análisis de recepción de la política (en cuanto a programas que pretenden regular la actualización permanente de los docentes (México), Juárez Némez (2007) expresa: “[...] podemos identificar de manera regular la disputa entre los actores por la significación y resignificación de la función magisterial, los cuales establecen polos diferenciados de identidad para la profesión. Esta lucha por la hegemonía del sentido opera por medio de programas específicos que intentan subvertir el conjunto de las relaciones a partir de las cuales se ha fijado temporalmente la identidad del magisterio, a fin de vincular a los docentes con un nuevo orden institucional [...]”. (p.79).

²² La escuela se constituye como el Aparato Ideológico dominante, este juega un papel decisivo en la reproducción de las relaciones de producción capitalista, pues como lo expresa Althusser (1970): “[...] en las formaciones sociales capitalistas no hay ningún aparato ideológico de Estado que mantenga durante tantos años una audiencia obligatoria (y, lo que importa menos, gratuita) [...] como lo hace la escuela [...] *las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones entre explotador y explotado, se reproducen en gran parte precisamente gracias al aprendizaje de saberes prácticos, durante la inculcación masiva de la ideología capitalista dominante.* (p.47).

De acuerdo a este orden de ideas, el trabajo docente se encuentra en una trama que se teje entre lo instituido (la política) y lo instituyente (lo político) (Retamozo, 2009). Como afirman Southwell y Vassiliades (2013), cada iniciativa de regulación del trabajo docente, (como puede ser una política educativa, un programa) pone en acto una serie de elementos y una cierta articulación entre estos respecto de los sentidos que ella se da a sí misma y lo que pretende atribuir al oficio de enseñar. Dicha posibilidad se da porque justamente la fijación de elementos nunca es total y porque ninguna formación discursiva se constituye como una totalidad suturada. De esta manera, se concibe a las políticas “[...] como estructuras organizativas cuya unidad es contingente, fisurada y, por lo tanto, imposibilitada para representar plenamente el campo al que están destinadas”. (Juárez Némer, 2007, p. 81). En este contexto, es que la posibilidad de la disputa y la contingencia siempre existe y por dicha razón, se convierte en un punto central para toda perspectiva que se pregunte por lo político y que por ende asuma el carácter constitutivo de las articulaciones hegemónicas que produce.

De acuerdo a lo que expresa Juárez Némer (2007),

[...] desde el posicionamiento ontológico del APD, donde no hay unidades naturales sino más bien entidades dislocadas, la política como: regulación, ordenamiento e intento de objetivación e identificación de un campo, sólo sería posible en términos de articulación temporal de un sistema de significación, flojamente estructurado, con fisuras y que permitiera la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional o sistema, y que por tanto, hace imposible penarla como representación total y última. (p.83).

En este contexto entonces, puede decirse que, toda política educativa tiene una pretensión totalizadora que no logra constituirse como tal puesto que no representa plenamente al objeto, por lo cual permite la incorporación de cargas de sentido por parte de quienes la diseñan, pero también y primordialmente, por parte de los destinatarios docentes. De esta forma, cobra relevancia la idea expresada por Treviño Ronzón (2008) que si bien remite en su análisis a cómo los proyectos incorporan “cargas de sentido” sobre ciertas cuestiones, esto se considera válido para lo que compete a un programa, una política o un marco regulatorio en el ámbito educativo. Así el autor expresa:

Mirado desde el *sujeto* que construye, un *proyecto* integra una visión o idea acerca de lo que el individuo, grupo u organización *debe ser*, denota y connota valores y creencias; ofrece soluciones a ciertos problemas o faltas; sugiere las formas de lograr sus propuestas y aporta ciertos indicadores y políticas de acción; toma distancia de otros proyectos que lo hacen erigirse como opción a la cual los sujetos se pueden articular. Un proyecto nombra a sus actores –les asigna tareas, roles,

identidades, -indica qué se espera de ellos y qué ofrece para ellos, e implica estrategias de *interpelación*²³ para lograr la identificación de sus propuestas.” (p. 211).

Expresado esto, consideramos relevante pensar a su vez, que la idea de posición como relación, supone también la construcción de definiciones provisionales, contingentes y dinámicas frente a situaciones “del cotidiano vivir” que son del orden de la injusticia, la desigualdad, la exclusión, así como también, puede involucrar la construcción de otros escenarios posibles en pro de la igualdad. Explicitado esto, puede decirse entonces, que dicha categoría habilita la disputa, el cambio, la transformación, lo inédito.

De acuerdo a lo expuesto, cobra relevancia el análisis respecto de cómo estos sujetos docentes entienden, conciben, asumen, piensan y plantean su trabajo en situaciones de desigualdad social.

I.7 - Aproximaciones sobre escuela y desigualdad social.

Como afirma Thisted (2011, citando a Puiggrós, 1990) el discurso pedagógico “normalizador” sobre el cual se funda el sistema escolar moderno (con una duración de casi un siglo) tiene una fuerte impronta homogeneizante cuyo objetivo es derrocar a la diversidad cultural de origen, al mismo tiempo que conforma un imaginario social en el que la educación se constituye como pilar relevante en la disolución de las diferencias. El ideal de ciudadanía es la justificación para la adhesión progresiva y a la vez diferenciada de amplios sectores de la población. En este contexto, Pineau (2007, citado por Thisted, 2011), expresa que dicha escuela edifica una serie de pautas de comportamiento basadas en “cánones civilizados de la belleza y la fealdad” que sin dudas no son “neutras” sino que responden a una campaña histórica de producción de carácter estético, basadas en premios y sanciones, de acuerdo al grado de adopción de dichos modelos impuestos por la institución educativa. Así pues, la escuela fue un espacio que se consolidó como lugar efectivo de inclusión, pero condicionadas, pues produjo al mismo tiempo exclusiones que signaron a quienes las vivenciaron. En este

²³ Cabe destacar que aquí se entiende a la *interpelación* en términos de Althusser (s/d): “*toda ideología interpela a los individuos concretos como sujetos concretos*, por el funcionamiento de la categoría de sujeto [...] la ideología “actúa” o “funciona” de tal modo que “recluta” sujetos entre los individuos (los recluta a todos), o “transforma” a los individuos en sujetos (los transforma a todos) por medio de esta operación muy precisa que llamamos *interpelación*. “(p.30). En este sentido, dicha noción se vincula según Martinis y otros (2017) con el planteo de Hernández Zamora (1992) quien la define como “[...] el conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad” (p.52)

sentido, se constituyó un “nosotros” distinto de “los otros” (migrantes, pobres, “del interior”, del medio rural) que dio cuenta desde el inicio de los últimos como inferiores, estigmatizados, lo cual contribuyó a la naturalización y difusión de categorizaciones.

Con posterioridad, la profundización y el aumento de la desigualdad, los cambios vertiginosos de las “identidades nacionales”, los novatos movimientos sociales, los procesos masivos de urbanización, la revalorización de las culturas tradicionales, las nuevas conformaciones familiares, la expansión de las telecomunicaciones, la cultura del consumismo, las migraciones nacionales e internacionales, los crecientes procesos de deslocalización afectiva, cultural, religiosa y social, entre otros, perturban al conjunto de las sociedades y por ende a sus instituciones entre las cuales se destacan principalmente la escuela y la familia.

Conjuntamente, como expresa Dubet (2015) se observa un reflujo de los Estados de bienestar y un retroceso en la creencia de la capacidad que pueden poseer las instituciones para garantizar la igualdad social relativa. Así expresa: “[...] En todas partes se manifiestan tendencias al repliegue y la “separación”, y el “hartazgo fiscal” no es otra cosa que la negativa a pagar por quienes presuntamente no lo merecen”. (p.13). Se cree apenas en la política y en las instituciones, al mismo tiempo que se confía cada vez menos en la solidaridad de unos con otros. Se expresa frecuentemente que “los pobres” roban la “Seguridad Social” y que los desocupados hacen “abuso” de sus derechos, y los barrios “populares” se han convertido en “zonas de no derecho”. Irremediablemente como afirma el autor, los lazos de solidaridad están muy debilitados. En este marco, si bien puede pensarse que las desigualdades se dan por los mecanismos económicos que obedecen a un mercado mundial y que la declinación de la solidaridad es consecuencia de esto (es decir que las desigualdades se incrementan por esto) el problema es más profundo y de alguna manera compete a todos, puesto que el autor plantea que al ser partícipes de ser menos solidarios, se aceptan las desigualdades y al mismo tiempo, se considera que estas no son de “nuestra incumbencia” visualizando a “los otros” como amenaza, peligro, riesgo. Así expresa: “No se trata sólo de que las desigualdades y las crisis económicas afecten los lazos de solidaridad; la cuestión también es-acaso especialmente-que la debilidad de esos lazos explica la profundización de las desigualdades.” (p.15). En este contexto entonces, según el autor, las desigualdades se profundizan porque las prácticas sociales son más banales y *participan en la producción de las desigualdades*, por lo cual se elige no reducirlas. En base a estas

consideraciones, es que el autor afirma que se produce una fragmentación cada vez mayor y se da la concentración de la pobreza en ciertos barrios que concentran todas las dificultades. Así expresa:

El problema consiste en que, si los “guetos de ricos” son producto de una elección, y las clases medias huyen de las zonas consideradas “difíciles”, al final del proceso el resultado es la creación de barrios que concentran todas las desigualdades y todas las dificultades. (p.25).

De acuerdo a lo expuesto, cabe destacar que si bien el autor enmarca su teoría en el contexto francés, coincidimos en que existen elementos o “categorías” que este pone “a jugar” y que de alguna forma arrojan luz sobre nuestra sociedad actual, y más aún, en cuanto a que se da lo que él describe como el “pasaje del paradigma de la integración, al de la cohesión” que involucra una cierta “culpabilidad y /o responsabilidad” de quienes se encuentran en los márgenes, respecto de su condición, sustentado en un debilitamiento de la “solidaridad/fraternidad” y en contraparte una significativa apuesta por “lo meritocrático” que da cuenta de la necesidad de “esfuerzo y capacidad competitiva” para el alcance del éxito que de alguna forma –y a nuestro modo de ver- se alinea con ciertas construcciones de sentido que permean el imaginario social de nuestra sociedad actual, que “atraviesa, constituye y produce “ el acontecer de las instituciones educativas.

Así pues, Dubet (2015) expresa que, al dejar atrás el Antiguo Régimen, la solidaridad y la vida social se sustentaron en lo que denomina como integración. Esta se refleja en ciertas representaciones, imaginarios, prácticas sustentadas en ciertos horizontes reguladores que se cimentan en tres grandes pilares: el trabajo, las instituciones y la nación. De acuerdo a ello, el trabajo se convierte en dicho contexto, en “[...] crisol del Estado de Bienestar y el soporte de una solidaridad ampliada [...] la ampliación de la solidaridad [...] se basa en una representación de la sociedad que podríamos calificar de “funcional” (p.60). Esto se respalda a su vez, en una integración subjetiva y el rol de la escuela, en tanto se busca que los ciudadanos se sientan y sean parte de la sociedad. Así expresa:

[...] la integración supone a la vez que el individuo sea promovido como sujeto autónomo, dueño de elecciones, y que los individuos construyan sociedad mediante la adhesión a principios comunes, universales o percibidos como tales, es preciso que cada uno se sienta propietario de sí mismo, libre de creer o no, pero también que los individuos compartan los mismos valores y principios suficientes para constituir una sociedad subjetivamente fraterna. (p. 62).

De esta forma se busca la “fabricación de republicanos” inscribiéndose esto en lo que Dubet (2015) define como *un individualismo institucional*. Así pues, la

conjugación y ajuste de la economía, la cultura y la soberanía política colaboró en que nación y sociedad se tornaran en dos formas de designar las mismas cosas. No obstante, el autor da cuenta de que esta solidaridad funcional no ha logrado eliminar los corporativismos, así como tampoco los conflictos de clases, dando así cuenta también de que aún se está lejos de alcanzar derechos sociales universales. En este sentido afirma: “Si la escuela formó ciudadanos, también los disciplinó; legitimó las desigualdades sin promover de verdad la igualdad de oportunidades.” (p. 65). Esto se alinea con el debilitamiento o agotamiento de este sistema de integración, producto de las transformaciones sociales que se atribuyen al neoliberalismo, a la globalización, a las nuevas tecnologías y una nueva era del individualismo, como también mencionáramos más arriba en este apartado. Se desarticula la integración, se producen nuevas fracturas, pero también nuevos riesgos como: “división entre los calificados, los diplomados y el resto; entre los protegidos y los precarios; entre las generaciones, alrededor de los modos de financiamiento de las jubilaciones y el acceso al empleo; entre las regiones y ciudades dinámicas y las que se sienten abandonadas; entre los grupos mayoritarios y los grupos minoritarios, etc. [...] Nada tan revelador del agotamiento del modelo de la integración por el trabajo como el “retorno” de la cuestión social bajo el aspecto de la cuestión urbana y las “clases” peligrosas.” (pp. 67-68). A esto se suma lo que plantea y con más vigencia aún- luego de la situación de Pandemia que atraviesa actualmente el mundo- respecto de la mutación de lazos de “cercanía y camaradería” en beneficio de las redes, la robótica, las tecnologías de la información, las plataformas virtuales (diríamos hoy) donde todos estamos conectados, pero a la vez distanciados en cuanto a proximidad física, esta ya no es necesaria. Hoy ya “no existe una comunidad de trabajo” sino una cierta disposición de “servicios, aptitudes y redes” que compiten. Se pierde la solidaridad/fraternidad. Esto se refleja y como decíamos atraviesa a la institución escolar. Así acota:

[...] la cultura escolar ha perdido su monopolio y gran parte de su encanto, ya que cualquiera puede tener la impresión –quizás ilusoria- de acceder con un clic a todos los dominios del conocimiento. Peor aún, la cultura escolar aparece cada vez más como el mero soporte de las evaluaciones y la selección. El santuario escolar no ha resistido a la masificación de los estudios secundarios. La escuela está “invadida” por los problemas sociales, las culturas juveniles, y los cálculos estratégicos de las familias. El oficio docente es cada vez más arduo, porque se ha convertido en varios oficios en uno: investigador, pedagogo, educador, trabajador social. Los padres, los alumnos y la administración piden cuentas [...] todos sabemos que la escuela no ha sido fiel a todas sus promesas, sobre todo en lo referido a la igualdad de oportunidades y el nivel de los alumnos. En síntesis, ese oficio se habría convertido en un servicio “trivial”, en un momento en que la educación escolar tiene más peso que nunca en la vida de cada uno”. (p. 69).

Expresado esto, afirma que el *individualismo institucional* (que aglomera la adhesión de valores comunes y universales, junto a lo privado y público como cohabitante de cada hombre o mujer) se ve desplazado por un individualismo que enfatiza la singularidad y la experiencia personal. Se espera que las instituciones reconozcan y valoricen la subjetividad, la creatividad, la originalidad; “el niño ya no se borra detrás del alumno”; las problemáticas privadas como “la sexualidad” ingresan a las aulas, la familia ya no responde a parámetros de índole tradicional, pues conviven múltiples “formas de familia”. Dicha transformación radical, se observa como “amenaza” para sectores conservadores, así como también y –no menor- esta apelación a resaltar la individualidad y la libertad, conlleva la exigencia de una forma paradójica y a la vez preocupante, de “un control de sí” que pone sobre el tapete la “sospecha” respecto de la incapacidad de otros, respecto de “poder alcanzarla”. Este alejamiento/desplazamiento de lo que implica solidaridad sustentada en la integración, produce, o significa la construcción de un sentido “diferente” que se vislumbra en lo que Dubet menciona como *cohesión social*. Esta construcción se ve permeada por “nuevos sentidos” que traslucen intereses de organismos internacionales, cargos de altas esferas empresariales y políticas, que se cimientan en la concepción de “vivir juntos”. En este contexto,

[...] el imperativo es el de la movilización, la capacidad de tener objetivos y proyectos, la necesidad de comprometerse. Las instituciones deben “capacitar”, deben desarrollar *empowerment* de los individuos. El alumno, el enfermo, el trabajador, el “caso social” deben ser partícipes de lo que les pasa, y el control social, fundando en el conformismo moral, cede poco a poco el paso a una doble exigencia. Por un lado, hay que tener éxito; por otro, lo importante es “realizarse”. El éxito premia a quienes logran ganar los dos tableros.” (p. 74).

Esto coloca a los individuos en distinta situación respecto de la estructura social, en distintos registros de recursos, desigualdades, culturas. Así pues, en el modelo de la integración, la justicia social se materializa en lo que es la “equidad de posiciones” a partir de la redistribución de la riqueza –de ricos a pobres-, procurando acortar la brecha entre la igualdad de derechos y la desigualdad social. Esto es desplazado por el sentido de la igualdad de oportunidades que se traduce en la significativa justicia. Aquí el sentido no radica en reducir las desigualdades de posición o clases, sino de lograr ciertas posiciones a partir del logro de méritos²⁴ que de alguna manera ponen a prueba la “libertad del sujeto”. Aquí la solidaridad ya no se entiende como la reducción de las desigualdades de posición, sino en hacer que las distintas pruebas de selección y

²⁴ El mérito aquí remite a “[...] la imposibilidad de separar sus “circunstancias” (el nacimiento, la suerte, los “dones”) de lo que depende la libertad del sujeto. (Dubet, 2010, citado por Dubet, 2015).

elección por las que ha de pasar el individuo para alcanzar el éxito sean equitativas. De acuerdo a esto, “La transferencia de la vida social de las instituciones y el “sistema” al individuo afecta profundamente la imagen que podemos hacernos de la justicia social”. (p.76).

En función de lo expuesto, podemos decir que es de especial interés en nuestro trabajo, dar cuenta de las posiciones que construyen los docentes en las escuelas A.PR.EN.D.E.R. Como fue explicitado, la escuela sigue siendo de alguna forma una “máquina de producir desigualdades y reproducirlas” (Dubet, 2015, p. 29). Si bien existe el intento de una educación que se caracteriza como “inclusiva” desde la propuesta A.PR.EN.D.E.R, en el mismo afán de incluir se da cuenta de la “exclusión”. Esto se refleja en la tensión que se produce entre universalización y/o focalización de las políticas educativas que interesa particularmente en este proyecto, pues como dijimos más arriba, las escuelas A.PR.EN.D.E.R responden a esta “focalización” de la pobreza²⁵, y esto a nuestro modo de ver, lejos de reducir las desigualdades, las naturaliza, las cristaliza, lo cual amplía la brecha, dejando al sujeto librado a su capacidad de “hacer frente” a la realidad “que le toca” vivir.

Si bien en el sistema educativo existe la preocupación de la universalización, es decir, la aplicación de políticas comunes que pretenden garantizar el acceso y la perdurabilidad de los niños en el sistema (y esto tuvo una impronta significativa en las políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria en el quinquenio 2016-2020, en gobiernos progresistas) se prioriza simultáneamente a la población en condición de desigualdad puesto que desde esta perspectiva, se pretenden fortalecer – desde los inicios de la propuesta- “las condiciones simbólicas y materiales de enseñanza” (Gluz, 2011, p.73) en los sectores más desfavorecidos. En este contexto, es que nos interesa particularmente analizar cómo estos sujetos docentes entienden, conciben, asumen, piensan y plantean su oficio en situaciones de desigualdad social y cómo esto repercute y qué efectos tiene en la relación educativa.

²⁵ De acuerdo a lo que expresa Redondo (2013), “La pobreza como carencia o desigualdad, como “digna” o “indigna”, como absoluta o relativa, ligada a los procesos sociales o a los individuos, configura un abanico de posiciones y debates teóricos que incluyen, entre otras, las concepciones de Smith, Marx, Weber y Keynes, las visiones ecologistas de la Escuela de Chicago, el concepto de “subclase” (*underclass*) en los debates a partir de los setenta y, durante este último período, las teorías de la marginalidad elaboradas para comprender los procesos sociales del Tercer Mundo, en particular de América Latina”. (p.36).

II- Andamiajes metodológicos que sustentan nuestra investigación

Discusiones compartidas, lo inédito de lo extranjero, desafío y reflexión permanente, cercanía y lejanía, disposición /disponer-se.; solidaridad y apertura; la repetición y la diferencia.

II. 1. Estrategia y metodología de investigación

Antes de iniciar este apartado, consideramos pertinente especificar que el mismo presenta dos momentos diferentes, pero complementarios en su abordaje. El primer momento da cuenta de las discusiones metodológicas en torno de las tensiones que se suscitan a la hora de pensar la teoría del discurso y su “aplicación”, lo cual cobra relevancia porque “afecta” nuestro trabajo de investigación en tanto corpus teórico y horizonte de intelección. La segunda remite al enfoque cualitativo que sustenta (afectado por el APD) nuestro trabajo. el diseño del proceso de investigación y su forma de concreción.

Como expresamos en la primera parte de este apartado: “Andamiajes teóricos que sustentan nuestra investigación”, el Análisis Político del Discurso constituye una perspectiva que reúne diversas miradas disciplinares lo cual habilita la posibilidad de deconstruir, problematizar, desedimentar lo que pretende fijarse, o “sedimentarse”.

No obstante, a la hora de pensar al análisis del discurso vinculado a lo metodológico se suscitan algunas discusiones. Así pues, como expresa Saur (2008) “(...) no es sencillo desmarcarse de lo que la noción de *aplicación* trae sedimentado consigo a lo largo de la historia de las Ciencias Sociales” (p.2)., Pues además de esto, cuando se alude esta noción se hace muy complejo desenmarcarse de una concepción metodológica que tiende a inclinarse hacia la *ejecución* de un marco conceptual. Pues en este sentido expresa: “lo que me inquieta, para decirlo sintéticamente es: si la noción de *aplicación* no mostraría como, en la práctica investigativa, se hace ingresar por la ventana una *dimensión técnica y sustancialista* que se trata de erradicar por la puerta principal de la teoría, generando un efecto de cierre y limitación de las posibilidades del aparato conceptual.” (p.2). También resalta en esta línea, la escasa reflexión de orden metodológico que señala Howarth (planteo con el cual discute), y especifica que esto no

es causal, puesto que, da cuenta de la significativa dificultad para hacer frente a la compleja tensión entre el marco teórico y el referente empírico.

No obstante, _como explica el mismo autor, “discutiendo” con Howarth en el texto citado aquí y a la vez reconociendo algunas cuestiones _ se hace de algún modo inerradicable la dimensión técnica que supone todo proceso de investigación, en tanto como expresa Foucault (1992, citado por Saur) los conceptos constituyen una “caja de herramientas”. En tanto tal, en todo proceso de investigación y/o producción existe algo del orden de la repetición y algo del orden del acontecimiento.

Howarth (2005) por su parte, da cuenta de un déficit metodológico –del cual da cuenta Saur- respecto de la teoría del discurso, y elabora en consecuencia, un método de práctica articuladora que procura saldar las dificultades en torno de la “aplicación mecánica” de la teoría formal y abstracta, a los hechos y procesos concretos. Así pues, al respecto plantea:

[...] la teoría del discurso [...] consiste [...] en un sistema de preceptos metodológicos y no en una serie de propuestas de moda destinadas a explicar y predecir fenómenos [...] El objetivo de este programa de investigación se centra en la idea de que todos los objetos y prácticas tienen un significado, y que los significados sociales son contextuales, relacionales y contingentes [...] las relaciones sociales presentan cuatro propiedades: contingencia, historicidad, poder y la primacía de la política. [p. 39].

De acuerdo a ello, para esta teoría, no constituye un método en el sentido del conjunto de reglas “balcanizadas” y neutrales, que puede ser aplicable de forma mecánica a todos los objetos empíricos. Como dijimos en el apartado conceptual ya mencionado, la teoría del discurso posmarxista se localiza en la rama hermenéutica de las Ciencias sociales. En tanto tal, un objetivo clave de dicha teoría radica en dilucidar, de forma cuidadosa los objetos de estudio e intentar problematizarlos por medio de la descripción, comprensión e interpretación. Al mismo tiempo, cabe destacar que una teoría del discurso que se orienta por problemas no solo involucra la posibilidad del surgimiento de nuevos problemas de investigación a través del análisis de fenómenos particulares, sino que además supone el desafío frente a las respuestas ya dadas y los marcos teóricos que le dieron origen, por lo cual, en este sentido, desafía las circunstancias políticas que le dieron lugar y la forma en que estas operan. Cuestiones estas que se tornan de significativa relevancia como insumo y cimentación de nuestra investigación.

En cuanto al segundo momento mencionado, tomando en cuenta esta discusión y asumiendo los riesgos que puede acarrear el tema del *aplicacionismo*, cabe destacar que

nuestro enfoque metodológico de investigación constituye un estudio cualitativo exploratorio, que se ve afectado por la perspectiva del Análisis Político del Discurso. Pues como fue explicitado en el apartado sobre los andamiajes teóricos, la misma transvesaliza/afecta todo el trabajo, desde los objetivos formulados hasta la explicitación de las conclusiones, en tanto las concepciones teóricas y las construcciones de sentido que se explicitan, analizan, articulan y problematizan más adelante.

De acuerdo a lo explicitado, consideramos pertinente esbozar algunas concepciones respecto de lo que implica un proceso investigativo cualitativo.

Marshall y Rossman (1999, citados por Vasilachis, 2006) afirman que,

La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa, y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos [...]. De esta forma el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y estos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (p.1).

En función de lo expuesto, y de acuerdo a nuestros objetivos de investigación Vasiliachis (2006) sostiene que,

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto peculiar en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (p.7).

En este sentido, y de acuerdo a lo que plantea el autor, la investigación cualitativa se caracteriza por priorizar la profundidad sobre la extensión y a su vez intenta captar aquellos matices respecto de las experiencias vitales.

Según Colas (s.d), “(...) el proceso de investigación desde una perspectiva cualitativa se define como dinámico, flexible, abierto, es decir, se produce una constante interacción entre la recogida y el análisis de datos y la elaboración de teorías, permitiéndose a lo largo de todo el proceso de investigación una continuada generación y/o modificación de hipótesis” (p.81), en nuestro caso primordialmente preguntas de investigación.

A su vez, dicha investigación presenta carácter exploratorio. Al decir de Sabatini (1993) esta implica,

[...] un ensayo teórico, especulativo en que uno intenta articular la serie de preguntas que el tema le suscita en un marco interpretativo general a partir del cual sea posible deducir hipótesis explicativas (...) la fuerza de una investigación de esta naturaleza radica en el manejo conceptual, rigurosidad lógica, imaginación y capacidad especulativa del investigador. (pp. 39-40).

De acuerdo a lo expuesto, cabe destacar como investigadores tendimos a ser cuidadosos con la implicancia, y el tratamiento de los datos. Pues como expresan los autores antes mencionados, se deberá tener ciertos recaudos, puesto que al igual que en otros métodos cualitativos la injerencia del investigador puede “exagerar” y/o poner demasiado énfasis en los relatos que detallen las respuestas.

Así pues, en este contexto es pertinente aclarar que como técnica de investigación se utiliza la entrevista en profundidad. No obstante, cabe destacar que la utlización de esta técnica tensionada con en el Análisis Político del Discurso _como fue planteado anteriormente, _ no se ubica desde la intencionalidad de concebir al sujeto como una “unidad” totalizada, plenamente coherente (sino como una contradicción; no constituido plenamente) se intenta dar cuenta de rastros de diferentes perspectivas, que aparecen más o menos “coherentes” en los diferentes discursos, en tanto fijaciones parciales de sentido de sentido.

Aclarado esto, se entiende a la entrevista en profundidad, como aquella que contempla al individuo *in extenso*, no de un modo superficial, por un período de tiempo considerable. Pretende, justamente, abordar “lo profundo” que se encuentra debajo de la “superficie”. Como expresa Merlino (2009) “[...] la oposición *superficie-profundidad*, asociada con lo *visible* u *obvio*, vs. lo *oculto* o *no evidente*.”

Dicho tipo de entrevista responde a ciertas características como son, su duración prolongada, su forma “abierta” (aunque responde a los objetivos de la investigación) y la necesidad de ser grabada para posteriormente ser analizada, en este sentido, el procedimiento predominante será, por tanto, el análisis del discurso. (Merlino, 2009).

Ya abocándonos al proceso de investigación, cabe destacar que –como fue advertido en la introducción de este trabajo- consideramos oportuno señalar que la misma procura dar cuenta de la construcción de posiciones docentes en las escuelas

APRENDER. Pues el objetivo general radica en producir conocimiento respecto de dichas posiciones en el marco de dichas escuelas, esto es poder dilucidar, vislumbrar, analizar, cómo viven, sienten, piensan, asumen su oficio en el cotidiano vivir. En este sentido, nos proponemos a través de la concreción de objetivos específicos, dar cuenta de los sentidos que se anudan en torno de los significantes de educación y enseñanza; de cómo los sujetos docentes, en tanto sujetos políticos, conciben a los otros en tanto otros; cómo se conciben a sí mismos y cómo consideran son concebidos por la sociedad; qué construcciones de sentido circulan respecto de los escenarios de desigualdad en los que ejercen su oficio; cómo conciben su oficio y qué sentidos le otorgan a la escuela en tanto escenario cotidiana, para finalmente reflexionar/problematizar cómo operan, se anudan y articulan estas cuestiones mencionadas en la relación educativa.

Para la concreción de dichos objetivos, se procuró abarcar desde el diseño un “muestreo intencional” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) y a la vez “oportunista” al decir, de estos autores (puesto que se aprovecha la posibilidad de contacto y apertura en dichas instituciones, así como la investigación previa ya realizada y la disposición de sus actores) respecto tres escuelas, que se ubican en Paso Carrasco, Canelones, Uruguay. Como fue explicitado en la introducción, dicho interés surge a partir de nuestro trabajo como docente en Formación Docente, cuando en el trabajo con docentes de 4to año se plantean interrogantes respecto del escenario donde acontecían sus prácticas, esto es, en el “territorio” seleccionado. Allí comienza una investigación, en una de estas escuelas –como ya remitimos en la introducción del trabajo- que nos moviliza a seguir investigando qué acontece en las escuelas APRENDER respecto del oficio docente, pues las mismas se ubican en escenarios de pobreza, compartiendo similares características que la investigada previamente con otro objetivo. Cuestión que cobra relevancia e interés, no solo por lo explicitado, sino también, porque de algún modo, nos interpela nuestro recorrido profesional por casi veinte años en la zona seleccionada. Partiendo de allí, de esta doble vertiente que se abre y que conduce de algún modo hacia el mismo lugar, es que se comienza a investigar, pues en este marco, adquiere relevancia la posibilidad de seguir andando, generando otras posibles investigaciones que den cuenta de cuestiones medulares como, por ejemplo, la formación docente y los escenarios formativos.

Para dicha investigación, se emplea la técnica de entrevista en profundidad, (como se dijo más arriba) y en este sentido, se realizan 16 entrevistas, abarcando algunas variables como: antigüedades docentes en el sistema y en dichas escuelas; maestros que abarcaran los tres niveles educativos; otros roles además del maestro de educación común, como el Maestro Comunitario y el Maestro de Apoyo.

Así pues, las mismas procuraron hacerse en “el cotidiano “de los escenarios utilizando algunos espacios/tiempos escolares y algunas de ellas se realizaron los días de sala docente, es decir, los días sábados. Nuestra intención fue realizar grupos focales a fin de poder recabar y analizar más en profundidad cuestiones más implícitas (dada nuestra afectación teórica y lo que esto supone), aquello que podría suscitarse en este tipo de modalidades; no obstante, con el advenimiento de la pandemia y lo que implicó esto en cuanto a modificaciones de rutinas, y saturación informática en cuanto a trabajo virtual, esto fue de algún modo descartado.

No obstante, cabe destacar que el muestreo se orientó por el criterio de saturación (Glaser y Strauss, 1967, citados por los autores mencionados arriba), denotado por la repetición de los datos, y en tanto tal, dichas entrevistas fueron las realizadas. Respecto del tratamiento de la información y su interpretación (Verd, y Lozares, 2016) cabe destacar que ambos constituyen un proceso fusionado, puesto que en una primera fase requerimos realizar grabaciones para no perder detalles de la interacción verbal, lo cual nos habilitó a tomar notas que luego fueron recogidas para el análisis. Finalizadas las mismas, se procedió a su desgrabación, y allí pasamos a la fase de interpretación, pues estas fueron analizadas en profundidad, trianguladas, así como categorizadas en un cuadro Excel (que puede consultarse si así se lo deseara), dando cuenta de las diferentes posiciones respecto de cada pregunta de investigación, a fin de concretizar los objetivos previstos. No obstante, cabe destacar que la fusión de ambos aspectos –el tratamiento y la interpretación- son tal, en tanto se genera un movimiento recursivo en forma permanente.

Cabe destacar que dichas entrevistas aparecen nominadas en el análisis con la E (entrevistado) y el número correspondiente a cada informante calificado (1 al 16).

Para finalizar, es necesario mencioanr que, el trabajo aquí desarrollado, _retomando la discusión inicial en este apartado_ constituye el resultado de un proceso afectado teóricamente, pero también empíricamente, lo cual –más allá de la no

viabilidad metodológica de abordar la complejidad en todas sus dimensiones y amplitud, por lo cual fue necesario reducir la información atendiendo a las variables y unidades, (Verd, 2016) - supone no la “sumatoria” sino la articulación basada en un proceso en espiral, de continuo cotejo y retroalimentación. En tanto tal, nos dimos cuenta en la fase de análisis y posterior producción que deberían haberse considerado otras preguntas vinculadas a la propuesta A.PR.EN.D.E.R que faltaron, pero entendemos que de eso se trata este proceso espiralado y a la vez no acabado.

II.2. Objetivos generales y específicos

Objetivo general

- Producir conocimiento respecto de las posiciones docentes que se construyen en el marco de las escuelas A.PR.EN.D.E.R

Objetivos específicos

- Indagar y analizar respecto de los sentidos que estos docentes le otorgan a los significantes: educación, escuela, enseñanza.
- Analizar los discursos que construyen los docentes respecto de la concepción de sujeto de la educación.
- Indagar, analizar y problematizar cómo se conciben a sí mismos los docentes y cómo consideran los conciben la sociedad.
- Reconocer y analizar los sentidos que permean estos discursos en torno a la pobreza, marginalidad y exclusión.
- Indagar y reflexionar respecto de los sentidos que los docentes le otorgan a su oficio en la escuela A.PR.EN.D.E.R y a la escuela A.PR.EN.D.E.R
- Explorar, analizar y problematizar respecto de cómo afectan discursivamente todas las nociones explicitadas anteriormente, a la relación educativa.

Parte II

Algunas construcciones de sentido preliminares/problematizadoras sobre la escuela APRENDER²⁶. “La previa al campo”

Transitar implica enfrentarse a “falsos imposibles”, pues en tanto tales, se tornan en encrucijadas muchas veces no explícitas que solo al poder deconstruirlas, dejan cabida a toda posibilidad

Como lo expresa el título de este apartado, se pretende desde aquí introducir al lector en un camino un poco extenso, vertiginoso, y en ocasiones sinuoso, que intenta dar cuenta de cómo es vivida, sentida y pensada la escuela APRENDER²⁷, desde quienes día a día la habitan, sostienen, resignifican, reconstruyen, de ahí, que estas sean construcciones preliminares, más conceptuales, que formulan lo que denominamos “la previa al campo”.

Antes de comenzar a esbozar algunas otras líneas, consideramos pertinente traer a colación lo que la sigla APRENDER significa en el marco del programa de política inclusiva. Así pues, esta se denomina como: **Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas**. A nuestro modo de ver, sostener que las dificultades estructurales son relativas y que se requiere de una atención prioritaria frente a ellas, puede abarcar un campo de significaciones amplio (que seguramente no podremos abarcar en este trabajo) que intentamos de algún modo problematizar, trayendo primeramente a colación, algunos puntos que se mencionan en la propuesta y queremos desenmarañar desde lo conceptual, ya que a nuestro modo de ver, constituyen mojones que no debemos descuidar. Posteriormente, traemos a colación las posiciones que construyen los docentes, que son quienes habitan estas instituciones educativas, para finalmente poder arribar a algunas conclusiones que intentarán poner sobre el tapete los hallazgos alcanzados (en función de las preguntas que orientan nuestra investigación y las discusiones teóricas que las sustentan), las formas en que estos docentes viven, sienten y piensan su oficio a modo de generar insumos para seguir pensándonos, reflexionando, andando...

²⁶ A.PR.EN.D.E.R acá pasa a nominarse como APRENDER en tanto para el análisis adquiere otra connotación que se explicita en el recorrido.

²⁷ Desde acá la sigla deviene en acrónimo, luego en significante por lo cual dejará de aparecer como tal. De ahora en más se denominará así.

Caminar, siempre caminar, pero desde la disposición que supone abrirse a la incertidumbre, pues en ella en tanto “no espacio”, “no lugar” yace contingente e impetuosa la creatividad

Etimológicamente la palabra APRENDER remite al verbo latino *apprehendere* que se compone de los prefijos *ad* que significa *hacia*, *prae* que indica “antes” y *hendere* que supone “agarrar, atrapar”. De acuerdo a ello, Meynet (2018) expresa que este tiene en sus derivados el sustantivo *aprendiz* y que, por ende, existe una estrecha relación entre este “agarrar, atrapar” y el adquirir conocimientos. Aclarado esto, en una primera instancia, podríamos pensar que en la escuela APRENDER se priorizan los aprendizajes puesto que (de acuerdo a lo explicitado en apartados precedentes, y como se pone de manifiesto en el programa), se hace primordial, generar acciones polivalentes que incluso excedan lo que la “escuela puede” en post de que todos y todas accedan al conocimiento. Al mismo tiempo, esto se ve de algún modo reafirmado en lo que se considera desde la propuesta como el desafío de APRENDER; esto es: lograr **“aprendizajes similares en entornos diferentes”**, así como también, en el énfasis puesto en la noción de **APRENDER como proyecto**, que se visualiza en la perífrasis verbal modal, **PODÉS APRENDER**²⁸. Así pues, en un intento de aproximación que se moviliza por la dilucidación de sentidos respecto de este acrónimo, podemos pensar en una primera instancia – a riesgo de caer en una mirada simplificada- que el foco en estas escuelas lo constituyen los aprendizajes de los educandos, lo cual nos interpela, dado que si bien es parte fundamental de la “relación educativa” no se agota en ello. No podemos olvidar que el docente juega allí un rol fundamental en lo que hace a su responsabilidad para con un legado a transmitir que ha de involucrar un compromiso ético-político que no debería quedar “en un segundo plano” (como de alguna forma lo denotan algunas de las investigaciones que se tomaron más arriba como antecedentes para nuestro trabajo y algunas otras que se tomaron como aledañas), pues el impacto

²⁸ Si bien no es cometido de este trabajo analizar dicho proyecto, consideramos pertinente resaltar que como se vio en la parte de descripción de la Propuesta APRENDER, este proyecto busca transformar la gramática escolar, pero a priori da cuenta de que esto implica resistencias de los colectivos docentes, y que esto lejos de “compensar” puede obstaculizar los aprendizajes, por lo cual deben construirse lógicas específicas en cada centro cuyos “lineamientos” se sustentan en el Proyecto de Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social). Lineamientos que deben “ser respetados” ya que se estipula que dicho proyecto debe ser presentado al acuerdo de inspectores y luego ya prevé tiempos de reformulación y de “ajuste”, pues de lo contrario no se financia. Al mismo tiempo, consideramos pertinente resaltar que nos resulta significativo del **PODÉS**, puesto que en el intento de resaltarlo queda implícito que se duda de la posibilidad de aprender, de ahí la necesidad de su explicitación como nominación del proyecto.

de “no enseñar” se siente justamente en quienes han de aprender, es decir, en quienes se habrán de apropiarse de esa herencia, primordialmente porque, esto supone el acceso a lo que les corresponde por derecho, al mismo tiempo que el apoderarse de ello, impactaría de forma decisiva en la ruptura de lógicas sociales que ante el movimiento opuesto, se perpetúan, reproduciendo así, la desigualdad social. De acuerdo a esto, nos interrogamos sobre qué sucede con la enseñanza (cuestión que será significada más adelante) puesto que a priori visualizamos una tensión. Como ya fue explicitado anteriormente, en el apartado de antecedentes, Martinis (1998) da cuenta de que existe una dificultad de considerar a la enseñanza como centro del oficio en estas escuelas, lo que conduce a una “imposibilidad”, que, a nuestro modo de ver, puede “leerse en un doble sentido”. Por un lado, el docente en esta escuela debe atender “otras demandas” más allá de lo pedagógico, lo cual genera a su vez, la dificultad de acceso al conocimiento por parte del educando, pues, no se darían los andamiajes necesarios para que este pueda “atrapar”, “adquirir”, “acceder”, “aprender”. Esto, porque existen limitantes del propio contexto como, por ejemplo: dificultades de aprendizaje, diversidad significativa, “el determinismo del contexto”, “códigos propios (...) en entornos de exclusión y violencia” (ActaN°11, 2011, s/p). que el docente solo no podría atender (y aún si lo hiciera la enseñanza quedaría relegada) dada la complejidad de estas escuelas y como de alguna forma ya lo explicita el programa APRENDER en parte de sus lineamientos. De ahí, nuevamente, el accionar polivalente que roza con una tarea socio-educativa²⁹ (Bordoli, 2006) que, de algún modo, se expresa en la propuesta cuanto se remite a la necesidad de “contextualización” de la enseñanza, lo cual puede traducirse como una reducción de la “oferta educativa” en post de cubrir desde lo asistencial, aquello de lo que “carece” el sujeto: afecto, contención, escucha, apoyo, hacia los educandos, pero también para sus familias³⁰. Esto a su vez, tiene correlato, a nuestro modo de ver, con lo que plantea Bordoli (2006) respecto del olvido del término de igualdad y su sustitución por el de equidad, lo cual conlleva un desplazamiento de

²⁹ Lo que quiere decirse aquí remite a lo que afirma Bordoli (2006) respecto de que la educación que adquiere una función profiláctica respecto de la pobreza. Esta afirma que desde los enunciados que se esbozan (vinculados a la equidad) se generan efectos que tienen consecuencias (más allá del anhelo de “justicia” que los pueden motivar en tanto da cuenta de una desigualdad que no remite solo a la carencia de cuestiones materiales como producto de diferencias económicas sino también desigualdad de los sujetos en cuanto a sus “capacidades/potencialidades”.

³⁰ Ferrando, J. (1999), citado por Gulla, G. (2008), expresa que la vida de “los pobres” se pauta por la lucha por la sobrevivencia afectiva, y esta se manifiesta en las instituciones educativas en la necesidad de recibir apoyo, afecto, comprensión, es decir, el “tener un lugar donde ser escuchado”, pero además sentirse útil, aprender, ser activo, lo cual conlleva a que el docente adopte múltiples roles.

sentidos que se condensa en la adaptación del contexto. Como expresa la autora, este desplazamiento a veces se torna explícito y otras no tanto, pues se remite a términos como el de *discriminación positiva* (el cual aparece en la propuesta señalada) que implica “tratar diferente a quienes son diferentes”, por lo que “(...) la educación adquiere una función profiláctica con respecto a la pobreza y se constituye en una política social de contención en la que lo específicamente educativo se ubica en segundo lugar” (Bordoli, 2006, p. 10). En este sentido, y de acuerdo a lo que expresa la autora, cabe destacar que, de algún modo, estas políticas niegan la desigualdad social, puesto que exceptúan las causas histórico-sociales que han llevado a estas condiciones de vulnerabilidad, de pobreza, e injusticia social, al mismo tiempo que, en este acto, se responsabiliza a los sujetos de la situación de exclusión en la que se encuentran.

Por otro lado, volviendo a la etimología, y de acuerdo a lo expuesto en el párrafo que antecede, pensamos que como contrapartida, podría correrse el riesgo de que el aprender se deje librado únicamente a la autonomía o no del educando, a su responsabilidad, a su capacidad de “adaptarse” a lo que se le ofrece, pues como ya fue analizado en el marco teórico, Dubet plantea que nos encontramos en una sociedad globalizada, con una fuerte impronta neoliberal, que ha generado el pasaje del paradigma de la solidaridad fundando en la “integración” a otro modelo de solidaridad fundando en la cohesión que pone el foco en el mérito y esfuerzo de los sujetos para la obtención del éxito (Dubet, 2015). Como contrapartida, y en esto de dejar “al otro librado a su esfuerzo/capacidad” también puede implicar el “abandono” en tanto se dude de tal capacidad.

Si nos adentramos un poco más en el vocablo aprender, podemos decir que, según Bárcena (2014) el término constituye un verbo de intención más que de logro, pues no se sabe a priori cómo alguien aprende, qué aprende, en qué momento lo hace, o cómo llega a aprender. A su vez, aprender se liga a la idea de dedicación, atención, disposición, al mismo tiempo que supone un salto o un paso entre un no saber y un saber que no es lineal, sino que constituye a nuestro modo de ver, un “entre” lleno de incertidumbres, imprevistos, etc. Eso conlleva un esfuerzo y adaptación. Según Pardo (2010, citado por Bárcena, 2014) “(...) supone adaptarse a la lógica y al rigor de aquello que se pretende adquirir” (p. 446). Existe la necesidad –como expresa Bárcena– de adaptarse al contenido y a su dificultad. Desde nuestra perspectiva, esto supone la generación de “andamios” y de “guías para obrar en lo sucesivo” (Meirieu, 2009) que el

docente deberá generar para que el educando acceda al saber y por ende aprenda. Ahora, ¿qué sucede si se renuncia a la posibilidad del otro? ¿Qué acontece si se considera solo el hecho de que el educando debe aprender porque debe esforzarse y adaptarse a las exigencias de la sociedad actual? ¿Qué impacto tiene la “gramática o forma escolar” frente a la realidad y más cuándo se presupone que el educando debe adaptarse a?, ¿Cómo impacta en la relación educativa la concepción que se tiene de los sujetos aprendientes?

Si continuamos con nuestras notas preliminares problematizadoras, debemos aproximarnos un poco más a lo que tiene que ver con APRENDER como como proyecto y articulación de programas. Como fue expresado a partir de los lineamientos de la propuesta en cuestión, esta se caracteriza por el accionar polivalente ya mencionado, que supone “el piso” de la misma, puesto que se proyecta sobre las condiciones de educabilidad de los sujetos. Algunos de los nombres de dichos proyectos ya incitan a la reflexión: Podés Aprender y Trayectorias Protegidas. Se habla allí en los inicios de la propuesta (año 2011) de la necesidad de superar el determinismo del contexto (que se manifiesta en los fundamentos de APRENDER como propuesta de cambio, lo cual ya en sí parece una contradicción), lo cual supone una forma de trabajo exigente. Esto en principio y de forma significativa lleva a interrogarnos, respecto de la existencia de un determinismo contextual, que en tanto a priori niega toda posibilidad, pues en tanto “determinismo” no admite la posibilidad de cambio. También supone problematizar qué implica una forma de trabajo exigente, bajo qué parámetros, etc. De entrada, supone una conceptualización tensa. Partir de esto, y en tanto articulación de programas, APRENDER recoge la experiencia acumulada por el CEIP en cuanto a políticas orientadas al logro de la inclusión y la equidad, esto es: Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Contexto Crítico, y desde el año 2005 el PMC (Programa de Maestros Comunitarios). Como se explicita, estas se cimientan en dos significantes como inclusión y equidad (entre otros) que han devenido en un proceso histórico y que han sufrido algunos desplazamientos de sentido, pero que a nuestro modo de ver “no logran “romper ciertas matrices heredadas. En este sentido, podemos ubicar en el Uruguay, según Martinis (2015), tres momentos históricos clave. El inicial que tiene que ver con las primeras décadas del siglo XX en el que se constituye el Estado de Bienestar y este tiene un impacto significativo en lo que refiere al proceso de la integración social y que de alguna manera ya hicimos referencia en el marco teórico de

este trabajo. No obstante, es importante destacarlo, puesto que entre las décadas del 30 y del 50, se generan innovaciones que favorecen la expansión de múltiples experiencias que buscan “ajustar” el tema de la integración social, respecto de los sectores desfavorecidos y del medio rural. La escuela se torna un espacio privilegiado y de disputa en torno a los procesos de democratización. A partir de la década del 60, la crisis del Estado de Bienestar (que luego deviene en los procesos dictatoriales en América Latina) abarca a los sectores educativos repercutiendo en ellos notoriamente. Esto evidencia (influencia además de las teorías crítico-reproductivistas) que, la escuela, lejos de alcanzar la igualdad lo que hace generarla/reforzarla. Llegada la década de 90 y los procesos de Reforma Educativa, puede decirse que, en Uruguay el Estado centraliza el control de la gestión educativa pero se comienzan a vislumbrar procesos de fragmentación significativa que se asocia a la construcción y puesta en marcha de programas educativos (cuyo motor se sustenta en el significativo de equidad), que se dirigen específicamente a poblaciones en condiciones de pobreza o como se les llama poblaciones ubicadas en contextos socioculturales críticos. El ideal de educabilidad universal se quiebra, por lo cual, se pone la discusión en el tapete sobre la posibilidad de educabilidad de los educandos. Esto de alguna forma se visualiza en los inicios de la propuesta APRENDER en el año 2011 como ya fue mencionado más arriba. Propuesta que deviene a su vez, de las escuelas de Requerimiento Prioritario (1991), que luego se denominan de Contexto Sociocultural Crítico y que a partir del 2011 adquiere la nominación en cuestión como vimos en el marco teórico de este trabajo. Todas ellas dan cuenta de la necesidad de pensar en acciones polivalentes/focalizadas y “prioritarias” para “entornos” cuya población es vulnerable/pobre, pues se da cuenta de entornos con dificultades estructurales relativas. En este sentido, cabe destacar que, la nominación de APRENDER se da en el marco de los gobiernos progresistas, lo que no es menor, puesto que como expresa Martinis (2015), en términos estrictamente pedagógicos los debates han estado centrados en recuperar el carácter de la educación como derecho (lo cual se visualiza en la Ley de Educación 18.437, año 2008, en el marco de dichos gobiernos) en contrapartida a los procesos de fragmentación instaurados en décadas precedentes. No obstante, las contradicciones no han estado exentas en este período, ni dejan de estarlo en la actualidad, puesto que al mismo tiempo que se trata de desmotar “(...) construcciones discursivas propias del neofuncionalismo pedagógico que tan firmemente se asentó en los imaginarios sobre educación en la década de 1980 y 1990 (...)” (p. 111) se produce un nuevo significativo propio de la perspectiva pedagógica

progresista que es el de inclusión educativa, el cual en sí mismo –entre otras cuestiones que no ampliaremos aquí- supone la exclusión, pues se nomina al otro como “excluido” y por ende ha de ser incluido en un espacio/tiempo del que está fuera, pues se da cuenta de la “diferencia” como algo complejo de asumir. En palabras de Skliar (2017): “como si aglo de las diferencias configurase por sí mismo una dimensión de exclusión y de dificultad para construir vínculos”. (p.81).

Otra de las cuestiones que resalta Martinis (op.cit). es que más allá de los esfuerzos que se reconoce han realizado estos gobiernos en reducir la brecha de la pobreza- es que la “exclusión educativa” en términos “pedagógicos” tiende a construirse desde un punto de vista técnico y no político, lo cual no es menor, puesto que encierra una paradoja, abordar los problemas educativos desde “lo técnico” supone una despolitización de los mismos generando el ocultamiento de relaciones de fuerza que permean los procesos de producción de desigualdad. Cuestión no menor que genera cierta tensión al remitir a su vez, a escuelas en entornos con dificultades estructurales relativas, lo cual no se explicita y de algún modo puede llevarnos a pensar en la pobreza/marginalidad ligada a una cuestión estructural/social, pero sin que esto suponga una conceptualización/problematización, lo cual nos lleva a pensar en una omisión que de algún modo reafirma lo dicho más arriba.

Acorde a esto, consideramos pertinente también, volver a retomar la forma de remitir a las escuelas ubicadas en contexto de pobreza. Pues existe una resignificación en las nominaciones que si bien denotan ciertos desplazamientos de sentidos en lo que hace a lo coyuntural y a su evolución, articulación de procesos), anudan una tensión que justamente da cuenta de la dificultad de romper/desenmarañar una trama conceptual de la cual no es fácil deshacerse. Esto se percibe también en las maneras de nominar los escenarios de pobreza cuyo correlato nos lleva a la conceptualización de territorio (Paleso, A, 2022) y su devenir en la escena educativa uruguaya. Así pues, la autora expresa: “Ubicamos las nociones de “escuela medio” entre las décadas de 1930 y 1960 vinculada a la educación rural; las “escuelas de contexto” en las décadas de 1990 y la “territorialización de la educación” a partir de 2008” (p. 186). Cabe destacar que, según la autora, la “escuela medio” se consolida en una “pedagogía del medio” que trasciende lo rural, puesto que se concibe al medio como la realidad que implica la vida concreta del cual forma parte el educando; es decir, se toman los elementos del medio para incorporarlos a los procesos educativos sin clausurar ni al sujeto ni al medio. De esta

forma, **educación, escuela y territorio** según la autora, aparecen como elementos integrados. No obstante, a partir de la década del 60 se denota una inflexión entre estos elementos que ese producto de la coyuntura mencionada arriba. Se produce allí según esta, un desplazamiento de la noción de “escuela medio” a la clasificación de áreas adversas o de contexto”, denotando así un alejamiento de las discusiones en torno al medio rural y “su especificidad” y estas se centran en la urbanidad, específicamente en la periferia. Aquí el medio adquiere otro sentido que se relaciona con el contexto, identificándose este con zonas geográficas y/o el origen social de grupos en situación de pobreza. Contexto que se transforma en preocupante para las discusiones pedagógicas puesto que quienes habitan estos escenarios presentan aprendizajes insuficientes (Romano, 2006, citado, por Paleso, 2022) por lo cual adquiere sentido la focalización. Adentrados en el *progresismo*, según Paleso (2022), el término “territorio” se vinculó a los procesos de descentralización educativa, lo cual remite a la necesidad de poner en marcha una serie de estrategias en territorio para abordar el “riesgo de abandono” o el “fracaso escolar”. Según la autora, “La noción de “territorio” y –a partir de 2015- de “territorialidad” se transformó en un “punto nodal” de las políticas educativas educativas (...) “territorio”, “territorialidad” o “territorialización” de la educación” logra/logró aglutinar una serie de significantes: “descentralización educativa”; “participación”, “comunidad”, “gestión”, “desarrollo local”, “coordinación entre actores”, “coordinación entre subsistemas”, entre otros.” (191). Esto, sumando a lo que antecede en párrafos anteriores nos deja de algún modo en una “encrucijada” con muchas preguntas/inquietudes que lejos de poder contestarlas en su “plenitud”, nos incita a transitar, caminar, en post de ir construyendo algunas respuestas, siempre susceptibles de ser modificadas.

En este sentido, luego de este recorrido breve, invitamos al lector a recorrer los siguientes capítulos, pues en ellos, se intenta dar cuenta de la forma en que los docentes de las escuelas APRENDER llevan adelante su oficio, a fin de que estas palabras/notas preliminares comiencen a adquirir sentido, pues son los docentes quienes viven cada día la escuela y quienes desde su sentir/pensar nos harán resonar/disputar/conicidir/traccionar, lo escrito aquí, pero también lo que cada lector podrá llevarse, a modo de seguir resignificando lo que allí acontece.

CAPÍTULO I

Construcciones de sentido y tensiones respecto del significante *educación*

Abrir y abrazar la oportunidad de la heterogeneidad, “traicionar la continuidad”, afrontar riesgos, agenciar, asumir la diferencia cuando es más cómodo repetir, lanzarse al vacío, y devernir, siempre siendo, en otro, diferente e igual, corajudo y tímido, pero con la sabiduría que yace en cada sedimento, siempre abierto a ser deconstruido

Una de las interrogantes/objetivo de nuestra investigación, radica en dar cuenta respecto de los sentidos que los docentes construyen acerca de ciertos significantes como el de *educación*. Como expresa Martinis (2016) “[...] dotar de sentido a un significante supone una intervención en un campo de posibilidades no definido *a priori*, pero tampoco absolutamente abierto. Constituye un acto político: construir una significación al definir un conjunto de articulaciones en el que se asume la conflictividad inherente a todo proceso social”. (p. 41). Expresado esto, nuestro interés o foco justamente se coloca allí con la pretensión de vislumbrar qué configuraciones de sentido (fijaciones parciales) se construyen en el cotidiano escolar, qué tensiones y disputas se denotan y cómo estas pueden afectar la relación educativa, dado que como fue explicitado en apartados precedentes, uno de los pilares que sustentan la categoría de posición docente, es la vinculación del oficio con la cultura y en este marco, explorar y analizar los sentidos que se construyen en torno de este significante es crucial, ya que se juega allí la posibilidad o no de la vinculación de los sujetos con el saber y por ende, la interrupción de ciertas continuidades o no, respecto de lo social en lo educativo.

En función de ello, podemos decir que encontramos diferentes posiciones que como tales dan cuenta de contradicciones, complejidades, superposiciones, -por momentos aparentemente irreconciliables- que dan cuenta de que los sujetos docentes “son hablados y atravesados” por diferentes discursos, pues en dichas formas de concebir a la educación existen sedimentos, resignificaciones, re construcciones que habitan el “ser docente” y por ende el cotidiano escolar.

De acuerdo a ello, se presentan tres grupos de posiciones a partir de lo recabado en el trabajo de campo. Aquellas que: a)- (denotan un grupo consistente que **dan cuenta de casi la mitad de la muestra**, reflejan a las **tres escuelas**, representan posiciones de maestros en **los tres niveles educativos** –desde algunos docentes **noveles**

a **docentes con 15 años de docencia-** , y también a **roles como M/A y M/C**), conciben a la **educación** como *transformación*, vinculado a un “sentido amplio”; b)- por su lado, las que denotan en sí mismas **una disyuntiva** en tanto **no se percibe una clara diferencia entre enseñanza y educación** (acá se representan posiciones de **M/A con 15 años en el sistema, docentes de las tres escuelas y con más de 14 años en la docencia**) y c)- **las que conciben** a la **educación** como *preparación para la vida*; una vida social (estas son posiciones **minoritarias** y representan posiciones de M/A y docentes con 20 años y más en el sistema y en la escuela APRENDER en un extremo, y docentes noveles (de entre 1 y 3 años trabajando en APRENDER) en el otro, involucrando a las tres escuelas), **que requiere de determinadas condiciones** para las cuales **los educandos deberán estar preparados**.

Abocándonos al primer grupo, podemos decir que estas posiciones enfatizan el sentido de la **transformación**, de la *educación* en un sentido que puede asociarse en un principio a un sentido “amplio”; es decir, aquel que trasciende lo curricular, que va más allá de la enseñanza, pero que, al mismo tiempo, no puede escapar, o “requiere circundar” el terreno escolar. Es decir, estas discursividades se ven tensionadas por un sentido de transformación que concierne a la educación, que va más allá de estructuras y contenidos (Frigerio, 2003) pero al mismo tiempo, en sus relatos, estos docentes evocan el sentido de la responsabilidad que le compete al docente en cuanto a esa “transformación de los otros” (que puede vincularse a la necesidad de posicionar al docente como centro del oficio, “modelo” o “referente”, al mismo tiempo que figura de autoridad) y de que el pasaje por la escuela no sea simplemente eso, sino que debe existir una modificación, una transformación de los otros y por ende, esto supone actuar sobre otros, sobre “las almas de otros”; “[...] Nosotros los [educadores], somos modificadores de almas”. (Hugo Di Taranto, 2007, citado por Alliaud y Antelo, 2011, p.82). Esto da cuenta de algún modo de una tensión, puesto que parecen intercalarse sendos o vestigios de pensar a la educación en clave moderna, donde el sentido “amplio” es teñido por lo que implica asociar a la educación –como sentido construido históricamente- a la institución escuela, y particularmente al docente. Esto puede verse reflejado en los siguientes fragmentos:

"(...) para mí es transformar (...) pasa por una **transformación en todo sentido**, desde la persona, sobre todo, tiene que ver con eso. Tiene que haber un cambio, **yo no puedo venir a la escuela e irme igual**, tiene que haber un cambio, la transformación en algún aspecto. Algunos lo tendrán en un área, otros en otra, pero **siempre hay un cambio, no queda igual.**" (E. 1)

"Qué cuestión, ¿no?, porque **ha cambiado tanto el rol del maestro que uno se cuestiona todos los días qué es educar**. Y yo lo defino como no sé, es como **dejar lo máximo en todos los aspectos, no es solamente venir a enseñar** contenidos que tenemos en un programa sino como que **es tan amplio**, porque educamos en tanto, que educar es, no sé, **no lo he logrado definir todavía**, ahora, vendría a ser educar desde nuestro rol docente, en realidad." (E. 4).

Al mismo tiempo, el pensar en el significante “*educación*” supone la **interrogación**, la apertura que trasciende lo programático, y que da cuenta de no poder “definir”, “significar” o “cristalizar” un sentido (siempre provisorio), pues este está en construcción, y a su vez da cuenta de un “quiebre”, y una necesidad de **aggiornamento** que requiere una apuesta al cotidiano vivir, a la complejidad de los tiempos que corren, pues se alude a que el **docente ya “no es el de antes”**, a que “educar” implica hoy un “algo diferente” que remite no a un tiempo actual, sino a otro, que precede, anterior, distinto (que supone una re-actualización de sentido, o una de-construcción/re-significación) que a su vez, en algún punto, vuelve a traer sobre el tapete, al educar desde el docente, de ahí que a nuestro modo de ver este devenga en *figura*³¹ pues siempre está siendo, alejándolo así de toda posibilidad de sutura, fijeza o posibilidad de completud.

De acuerdo a ello, estas posiciones dan cuenta de que educar concierne a cuestiones de carácter social, moral, que se plasman en el cotidiano vivir, que involucran lo personal, pero que, además, suponen un estar “abierto” a un aprendizaje constante. Así pues, se acota:

“[...] creo que el **educar es bastante más amplio que enseñar** [...] el educar me parece que engloba más otras **cuestiones más sociales o más morales** y a su vez el cómo se ponen en juego, en, en, la cotidiana (...) y el **otro va más bien a lo disciplinar**. “(E. 5)

“[...] Educar para mí es **poner toda la carne en el asador**, es como entregarte en cuerpo y alma, y **estar dispuesta a aprender**”. (E. 8)

Allí se presentan cuestiones que implican la apuesta, porque esa concepción de educación supone un aprendizaje constante, **un seguir abierto hacia lo que irrumpa, acontezca**, que se alinea con esa *figura* docente que alude a movimiento y al estar siendo. También sugiere el **despliegue de un sinfín de estrategias, que a nuestro modo de ver toma en cuenta, el recibimiento/acogida/anfitriónaje** (Frigerio, 2020) respecto de los “nuevos”; en cuanto a que se remite a lo social, a aspectos personales,

³¹ Como fue expresado en un trabajo anterior en coautoría con Rodríguez. S (2015), “(...) hablamos de figura y no de rol, justamente, porque intentamos dar cuenta de este nuevo acontecer en el ámbito educativo. Ya no podemos hacer referencia al rol docente puesto que este implica “entrar y salir”, “ocupar y desocupar” una función. Hoy en día, podemos decir que, ser docente, implica una forma particular de estar en el mundo, (Merieu, 2006) (...) hablar de *figuras de maestros* es el modo de hablar de un movimiento y de los efectos de un conjunto de operaciones (Duschatzky, 2008, pp. 17-19).

que se traducen en dilemas éticos, morales que trascienden lo curricular, y que dan cuenta de la relevancia del otro en cuanto tal, y que suponen a nuestro modo de ver (por el énfasis puesto en las palabras, las formas gestuales de expresión –plasmadas en notas de campo-) a la educación como derecho humano fundamental. En este sentido, al decir de Frigerio (2020), **educar supone un acto político**, un hecho que afecta la vida del otro, que altera y modifica la vida y las relaciones que se generan con otros, y entre otros; donde se producen efectos, huellas, marcas. De acuerdo a ello, consideramos que en estas posiciones se identifican algunos elementos que podrían dar cuenta de una transformación de carácter progresista³² (según Puiggrós citada por Martinis, 2016).

Como expresan, es necesario generar, “darlo todo”, tomar decisiones, asumir riesgos, y un estar “dispuesto” desde la insatisfacción y esa “falta permanente”, dado que, de lo contrario, debería ser otro el camino a tomar, no el de la educación, pues todo estaría definido a priori. En este sentido, este estar “dispuesto” supone a nuestro modo de ver, en un **poner-se** para y con el otro (en cuerpo y alma), y a su vez, ese **disponer-se** supone la interpelación de ese otro, un “conmoverse” por este otro, que moviliza el accionar y la búsqueda constante. En este contexto, la disposición supone un desplazamiento/corrimiento de una posición para “enlazar/vincular” al otro. (Southwell, 2019). En este sentido, se enuncia:

“[...] yo **me quedé con mis primeros inicios** y todos los planteos de [...] bueno, y yo sigo por ahí, **sino, me voy a poner un quiosco**.” (E. 11)

“[...] y es un **acto bastante complejo** (...) **educar es compartir, básicamente** [...] **ni lo sé todo, ni no sé nada** [...] estamos los maestros o profesores, o quien sea, en un rol de docente, igualmente me parece que **la idea que me copa más el poder aprender ahí** [...] **siempre puedo aprender algo más** [...]” (E.13).

“[...] en la educación formal, creo que es darles las **herramientas a los chiquilines o a las futuras generaciones** para desarrollarse en un mundo complejo (...) lo que hace que nosotros estemos en constante necesidad de formación y de aggiornamiento (...). andamiar, más que nada a los chiquilines, en esa construcción de **saberes que les habilite transitar por la vida de una forma más segura**, o no sé si segura sería la palabra, pero sí, como darles herramientas para **que ellos puedan desarrollarse como adulto, como sujetos**.” (E. 14).

Educar supone al mismo tiempo, un acto complejo, que involucra además del aprendizaje, el compartir, el aggiornarse, el andamiar, **habilitar**, generar y desarrollar/potenciar. En este sentido, educar tiene que ver con recibir a este otro

³² Es decir, Puiggrós (1990, citada por Martinis, 2016) plantea que los sujetos sociales han de participar de situaciones educativas. Las mismas tienen como finalidad colaborar en la constitución y transformación del sujeto. Este afán de cambio, puede ser regresivo/conservador, o progresista y transformador.

“heterogéneo” y construir estrategias, en un compartir y **aprendizaje mutuo**. Si bien por momentos se puede apreciar una “línea delgada” entre la **significante educación** y el de *enseñanza* (pues este último remitiría a la transmisión de contenidos y al andamiaje de procesos singulares) se aprecia que ese “sujeto otro”, es un sujeto igual (en tanto sujeto de la educación universal, Martinis) y diferente a la vez, con el que se comparte y se aprende. De acuerdo a esto, se aprecia un sentido del **educar** que se alinea con la visión **progresista/transformadora** –mencionada más arriba- y que también se anida en esto de la acogida, y el recibimiento de los nuevos, que tiene que ver con lo que Freire (2005) denomina, educación humanista, diferente a humanitarista. Pues estas posiciones, se ven permeadas por este sentido, ya que de algún modo no se vislumbra un querer transformar al otro desde un lugar de “otorgar desde lo asistencial” sino atendiendo a la posibilidad de cambio más cercana a la constitución de otras posiciones de sujeto. Esto es, que de algún modo, se reconoce a la práctica educativa en un marco social más amplio, que podría apostar a irrumpir la continuidad de lo social en lo educativo (la no continuidad entre un sujeto social y un sujeto educativo, Martinis 2016 y en el sentido de promover la heterogeneidad que supone la continuidad, Charlot, 2008) habilitando la constitución de sujetos que ocupen posiciones diferentes a las que ocupan socialmente, de ahí, este “darlo todo”, el “remitir” a los autores trabajados en la *formación inicial* de docentes, que postulan a la educación como derecho humano fundamental garantizando que cada singularidad acceda a lo que le corresponde por derecho/herencia, sin definir apriorísticamente qué podrá ser/hacer cada singularidad con ello.

En un segundo grupo, como decíamos más arriba, encontramos aquellas **posiciones** que dan cuenta de **cierta dificultad en poder discernir qué implica el **significante educación** y qué el de *enseñanza***. Así, por ejemplo, se expresa: “Educar es muy grande. Yo a veces digo que enseño, que yo no educo”. (E.6). A lo largo de sus relatos, los docentes expresan que existe de algún modo una línea delgada entre educar y enseñar, pues sus sentidos se entremezclan dando cuenta de la no posibilidad de plantear fronteras claras, pues estas son difusas, al mismo tiempo, que se vislumbra que dichos sentidos son tensionados, disputados, lo que demuestra una vez más, que estos docentes son atravesados, “hablados” permeados, investidos por discrusividades/tradiciones/tendencias. Esto puede reflejarse en los siguientes fragmentos:

"[...] educar es muy grande. Yo a veces digo que enseño, no que educo, yo focalizo mucho en la parte de **transmitir contenidos** (...) **educar** creo que uno educa a todo nivel **de forma integral** (...) cuidando las palabras cuando estamos en la escuela, la forma, los gestos, las actitudes, siendo solidario (...) los niños ven que vos ayudás a un compañero. Tratar de atender todos los aspectos del niño, de **que el niño se sienta bien desde lo afectivo cuando está contigo**, de brindarle **la exigencia de un trabajo**, pero también la actividad reconfortante de **diversión y de disfrute**. (E. 6)

"(...) para mí educar es, no sé, son tantas cosas. **Educar, no sé si es sinónimo de enseñar**, que creo que no (...) **educar**, más que nada, es **brindarte como persona** (...) primero, mostrar lo que vos sos hacia los demás, el respeto hacia los niños, bueno, generar el vínculo, generar, tu forma de ser (...) que te vean **cómo vos te brindás y cómo vos ponés límites con amor** (...) educás **desde los gestos**, (...) desde **la palabra**, (...) desde (...) cómo venís vestida, cómo te parás en el portón; (...) cómo tenés que abrocharte la túnica, como hablar, (...) **educar en cualquier espacio y en cualquier momento. La enseñanza** ya promueve otras cuestiones, que **tienen que ver más con nuestra formación**". (E. 7)

"[...] a mí a veces **me cuesta como diferenciar** el qué es educar y que es enseñar [...] **brindar las herramientas necesarias** para (...) que en su medida (...) pueda defenderse lo mejor posible en la vida, un poco nuestro rol creo que a veces es **descubrir cuál es la herramienta** que es mejor para uno y para otro, porque en realidad, **con algunos funciona alguna cosa, con otros, funciona otra** [...]" (E.10)

"[...] yo creo que es eso, **el educar se puede educar y no enseñar, o enseñar y no educar**, pero yo creo que **los dos tienen que ir de la mano**". [E.12].

Para algunos docentes la *educación* concierne a "**algo grande**", "complejo", "amplio", reservando al singnificante *enseñanza* una **especificidad** vinculada al centro del oficio docente, propio de la formación docente.

En función de esta reconstrucción de sentidos, se observa que dichas posiciones dan cuenta de que educar siempre educamos, con gestos, actitudes, comportamientos, palabras. **Se educa "en cualquier espacio y en cualquier momento"**³³. Si bien esto puede llevar a pensar a la educación en un sentido amplio (como el plasmado más arriba) se expresa a su vez, que el educar, involucra la **generación de un vínculo**, que se traduce en un "compromiso"; pues a partir de estas concepciones se enmarca la relación educativa. Relación que conjuga el cuidado **del otro**, la **exigencia de un trabajo**, pero también y –no menor- el disfrute, **el placer por aprender**, que debe generarlo quien lleva adelante el oficio docente. Esto denota, el papel relevante que juega el docente en cuanto generador del deseo de aprender en el educando (Meirieu, 2007) pero también la "exigencia de un trabajo" que se alinea con la tensión que puede suscitarse en la relación pedagógica cuando se desafía al educando a hacerse cargo del potencial de su inteligencia (Martinis, 2006) pues este "trabajo" da cuenta de lo que

³³ Nos planteamos aquí la siguiente pregunta: ¿es posible enseñar en cualquier espacio y tiempo? Consideramos que esta concepción de lo que lo que implica educar, habilita en este sentido la posibilidad de pensar a la enseñanza más allá de los límites áulicos, lo cual supone a nuestro modo de ver dejar instalada la posibilidad de pensar otras "formas de hacer escuela", pues podría considerarse esto como un "espacio-tiempo" de "fuga", un espacio intersticial.

para Charlot (2008) implica una movilización (Charlot, 2008) que supone a su vez, el despliegue de una actividad intelectual eficaz. En este sentido, se expresa:

"[...] Y yo qué sé, es difícil esa. **Aportar**, darle **herramientas** a los chiquilines **para que ellos puedan aprender**, para que puedan, sí, no se me ocurre otra. Es difícil. [...] Y enseñar es justamente basado en lo mismo. Entonces, **comprometerte con él es entablar una relación**, un buen vínculo donde **el chiquilín tenga ganas** de aprender y **vos entusiasmes** ese aprendizaje [...] ir como **andamiando** entre lo que tiene que aprender y el niño, dándole estrategias para poder hacer eso." (E. 16)

."(...) educar **es el convivir** con el niño y lograr que, a pesar de que uno le ponga los límites, las habilidades que ellos tienen y **enseñarlos a que hay otras cosas fuera de la educación que le brindan en su casa** (...) logre justamente lo que yo te decía, esa flor abrirse, ¿verdad? Y **hacer el puzle**, ese rompecabezas, lograr que **esas piezas se logren fusionar**." (E.12)

El docente es concebido como quien enseña, como quien genera, como quien guía para obrar en lo sucesivo, quien "hace señas" (Antelo y Alliaud, 2011). Aquí se observa un claro posicionamiento respecto del enseñar y andamiar, que compete al docente, dejando de lado cualquier posibilidad de que el "sujeto se haga cargo" de sí, es decir, se enfatiza en **el acto pedagógico y su relevancia**. Se trata de "convivir" con ese otro, habilitar el desarrollo de potencialidades, pero también, el generar, para que ese otro trascienda su realidad.

Esto, a su vez, dependerá de que el docente pueda acceder a cada singularidad, pues allí se habla de la necesidad de brindar herramientas y que para cada uno el poder desarrollarlas y alcanzarlas es particular, lo cual denota **el reconocimiento de la heterogeneidad** y de la **responsabilidad que conlleva el docente político/pedagógica** de generar las formas de que cada educando se vincule con el saber. No obstante, en estas posiciones se observa un matiz, una cierta tensión, pues lleva a la interrogación de los sentidos respecto de afirmaciones como: "dar herramientas" y "en la medida de cada uno para defenderse en la vida" puesto que se ve tensionado en la necesidad de atender a las singularidades, al mismo tiempo que se habla de un "dar" (no construir); "en su justa medida" (lo cual llevaría a plantearnos qué implica esto) dejando al otro en cierta pasividad. No obstante, en el marco global de los relatos, observamos que se apunta más hacia la posibilidad de contribuir al desarrollo de distintas estrategias que den respuesta a las diferentes *cronologías de aprendizaje*. (Terigi, 1996), apostando a la vinculación de cada singularidad con el saber.

Dentro de los matices que encontramos, e intentando reconstruir estos "nodos de sentido", se denota preocupación en estas posiciones, por dejar en claro **el centro del oficio que es el enseñar**, allí aparece una clara tensión y disputa por lo que se entiende que debe ser el centro del oficio docente, lo cual denota una inquietud por re-

significar, **re-posicionar al mismo en un lugar que de algún modo ha sido desplazado**, ligado a ciertos sentidos del enseñar que deben ser restituidos, re definidos.. En este intento, se señalan **tres cuestiones**. La primera de ellas, da cuenta de un “**corrimiento del enseñar**” que debe ser “**reinstalado**”. De esta forma, pueden observarse en primera instancia, sedimentos que podrían vincularse a una tradición academicista y que se vislumbran en expresiones como: “yo enseño, no educo”; “yo focalizo mucho en la parte de transmitir contenidos”; (el docente debe enseñar dado el vaciamiento de contenidos de la escuela dadas las demandas sociales, y “su atraso” respecto de los saberes valiosos que deben incorporarse, Davini, 2010) pero que a su vez, se mezclan, y en un sentido más prioritario, predominan sedimentos/vestigios que remiten a la recuperación de contenidos que desde una perspectiva crítico/social apuntan a la transformación y al docente como mediador, pues este último debe ser un buscador de herramientas, de estrategias; el enseñar apunta a una especificidad dada por la formación docente, también a la “integralidad del educando”, a sus formas –distintas y múltiples- de aprender y ser; pues su prioridad ha de ser que “ese otro” acceda. Afirmaciones como las que se expresan, dan cuenta de ello: “brindar herramientas [...] con algunos funciona una cosa, con otros otra”; “la enseñanza promueve otras cuestiones”. Allí se juega lo sustantivo de lo pedagógico, aquello que se moviliza desde la insatisfacción y disposición, aspecto que descuida la tradición enmarcada en lo academicista.

Una segunda cuestión remite - de acuerdo a lo que expresa Vassiliades (2019)- , a la necesidad de recuperar “la enseñanza” como centro del oficio (Antelo y Alliaud, 2011), frente lo que fue la instalación de los discursos reformistas de los años 90 (explicitados en el marco teórico precedente) que imbuídos por avasallamientos neoliberales dejaron a las escuelas –sobre todo aquellas que se ubican en territorios de desigualdad social- en un lugar de significativa fragilidad, provocando la necesidad de atender múltiples aspectos y/o urgencias que habrían reemplazado a la enseñanza. Cuestión esta que se ve re-editada como decíamos al inicio de este trabajo y que nuevamente nos remite a la propia propuesta APRENDER y una disputa de sentidos. Pues, esta centralidad se tensa con algunas de los enunciados de la propuesta como: la necesidad de “un accionar polivalente”; la necesidad de pensar a la propuesta como proyecto de transformación que a priori posee limitantes como resistencias docentes y a la vez, ciertos marcos regulatorios que han de cumplirse; el requerimiento de docentes “preparados y profesionales”, así como la articulación de programas, entre otros. En

este marco, se vislumbran ciertas luchas, disputas, que a partir de los relatos (que denotan una construcción en curso, en permanente revisión) dan cuenta de lo que debería o cómo debería ser el docente y por ende el ejercicio de su oficio. Esto, a su vez, tiene su correlato, en la cuestión de considerar a la educación como derecho humano fundamental, lo que nos lleva a pensar en la existencia de una preocupación y posicionamiento que da cuenta de un accionar docente, sustentado en la justicia y la igualdad, que procura hacer frente a los escenarios de desigualdad social.

Respecto de la **tercera cuestión**, (no menor), tiene que ver con los sentidos que remiten aquí al **rol protagónico que juega la formación docente en estas posiciones**. El educar si bien reconoce una complejidad y un sentido amplio, remite al **oficio docente** y particularmente a su **especificidad vinculada a la enseñanza y a la formación**. De acuerdo a lo expresado, podemos observar aquí que dicha **formación** es concebida, no como una matriz “inalterable” asociada a la hetero-formación, sino desde la **inter y autoformación** (Souto, 2016), pues se da cuenta de que **la realidad social y profesional, deforma, modifica, altera, y esto requiere aggiornamento y acompañamiento** constante, lo cual habilita a la transformación permanente de los sujetos que llevan adelante la tarea de enseñar, lo cual afirma el **carácter inacabado de quienes enseñan y quienes aprenden**, así como el de constructores y agentes en estas instituciones.

El tercer grupo de posiciones (minoritarias) da cuenta de una concepción de **educación** más vinculada a un preparar para la vida, que remite a la **adquisición de valores necesarios para una sociedad que legitima y una forma de ser y estar en ella**.

Estas posiciones se ven permeadas en su mayoría por una **matriz normalizadora**, pues se prioriza la **inculcación de ciertos valores**, de los cuales “algunos carecen” al mismo tiempo que, se remite a la necesidad de “**moldear**”, o “**modelar**” a los otros de **acuerdo a los parámetros que la sociedad requiere y que la escuela se encarga de reforzar, legitimar, reproducir**. A nuestro modo de ver, dichas posiciones adquieren un carácter más conservador (que apuntan más al “gobierno de los niños” en términos de Bordoli, 2015, antecedente citado en nuestro trabajo), vislumbrado en la necesidad de inculcación, que pretende la integración de los individuos, a los cuales es necesario moldear desde temprana edad (allí es donde más se observa esta necesidad, -de acuerdo a lo planteado en los relatos, pues estas posiciones dan cuenta de docentes en los primeros grados -) ligado a lo que muchos autores

remiten de que la escuela fagocita toda la creatividad, y posibilidad de transitar la infancia como tal, con afán disciplinador) desde la vocación y el amor. Vocación y amor, que se ligan a lo “pastoral” (Vassiliades, 2012) y el requerimiento de cumplir con ciertos parámetros necesarios poniendo en el tapete que algunos lo traen y a muchos otros les “falta” adquirirlos. Lo expuesto puede evidenciarse en los siguientes enunciados:

"(...) tiene que ver con bueno, en primer lugar, con la **vocación**, con hacerlo con amor, uno yo creo que es **el modelo en todo** (...) está más allá de que tenemos un programa a seguir, un, la currícula, todo lo que se quiera, yo creo que primero está **el modelo que uno les da como persona, los valores, me parece que eso es lo fundamental**" (E. 2)

"(...) es transformar, no sé si uno influye mucho o no (...), **es como ir puliendo, moldeando, más con los chiquitos, eso veo yo en los chiquitos** (...) características de la personalidad, (...) que todavía no la tienen (...) inculcar los valores, que es lo que está faltando, hoy en día, falta eso (...) en alguna falta, otros lo traen divino, pero en mucha falta y ta, se trabaja pila eso". (E. 3)

"(...) además de **aprender conocimientos nuevos** (...) en realidad, es esto de **entender** (...) que todos **vamos a entrar en la sociedad**, que todos tenemos que **tener o intentar tener ciertos valores y el respeto hacia los demás**, y el **ser educados** en esto de saludo, me despido, doy gracias" (E. 9)

Estas posiciones dan cuenta de construcciones mayoritariamente de **docentes noveles**, lo cual se liga a nuestro modo de ver, a la **necesidad que sienten los mismos de poder “controlar” o “dominar” el acontecer cotidiano**, pues muchas veces, se sienten interpelados, y desbordados, buscando “modelos conocidos de actuar³⁴”, normalizados, instituidos como forma de “encauzar” el hacer y ser docente (Vezub y Alliaud, 2012) y que **se alinean con la necesidad de una formación de ciudadanos que prioriza el disciplinamiento** favoreciendo -a nuestro modo de ver (sin querer decir que esto sea intencional o consciente)- , las desigualdades, sin promover una verdadera igualdad de oportunidades, (pues la vía de la compensación lejos de esto aumenta las brechas) y que deja a los educandos librados a su responsabilidad de alcanzar una posición diferente a la que se encuentran, sin contar con las herramientas aptas para ello (Dubet, 2015, pasaje del paradigma de la *integración* al de la *cohesión social*). También, cabe destacar que, en el intento de reconstruir estos sentidos, se observa que dichos relatos dan cuenta de concepciones de docentes noveles, pero en un polo contrario, de quienes llevan casi 20 años en el ejercicio de la docencia y en grados superiores, lo cual se asocia a ciertos sentidos “normalizados” como las dificultades

³⁴ Según estas autoras, entre una serie de problemas se da cuenta de que los “(...) **novatos despliegan una serie de estrategias** entre las cuales suelen predominar el abandono del optimismo inicial, la adaptación a la cultura institucional, a las rutinas escolares, y al statu quo establecido por colegas más experimentados, el regreso a los modelos docentes interiorizados durante su propia biografía escolar”. (p.20).

que denotan los estudiantes en estas escuelas para aprender, el aburrimiento que los caracteriza y la necesidad de ofrecer un modelo acorde a la sociedad en que les toca vivir.

En dichas posiciones, además, se da cuenta de que educar implica un acto complejo, que involucra muchas cosas, pero que, a su vez, depende del “medio” en el que se está.

Esto a nuestro modo de ver, da cuenta de la necesidad de tener presente el carácter “situado” de la educación, pero se vislumbra una tensión en esto, puesto que el **sentido** que subyace en estas posiciones **se alinea con la oferta de una propuesta educativa** “amplia” que se liga a un **accionar “polivalente”** –propio de la propuesta programática APRENDER- puesto que se parte de que el contexto tiene un “peso fuerte” en la adquisición de los aprendizajes. Según los planteos iniciales de la propuesta APRENDER es necesario actuar de una forma distinta para superar el determinismo del contexto. Este sentido se ve resignificado en algunos de los relatos docentes que expresan que existe una brecha enorme entre los aprendizajes de los niños de estas escuelas, y de otros sectores sociales. Para algunos docentes, es necesario aquí “ampliar la mirada”. Aquí resulta interesante problematizar este sentido, puesto que estas posiciones conciernen, no al que acoge al otro en tanto sujeto/otro/diferente/singular/ que se aferra al trascender el contexto e ir contra lo inexorable (Frigerio, 2004), sino, a la **necesidad de ponerse “una coraza”** (el aprender aquí roza la imposibilidad, todos son sujetos “carentes” en un sentido uniforme) que supone **el “aumentar las acciones” para compensar lo “que falta”, aquello de lo que se “carece” y que es necesario tener para formar parte activa de la sociedad**, poniendo el énfasis en lo modélico, que habilite “a ese otro” a vivir con. Sentido que, a su vez, da cuenta de una necesidad de transmitir contenidos, pero no en un primer lugar, sino secundario, ya que la urgencia radica en “preparar” a ese otro para vivir en sociedad de acuerdo a ciertos parámetros que regularizan el pensar, sentir y actuar.

En este sentido, a su vez, y **sustentado en este accionar amplio**, el **elegir trabajar en estas escuelas requiere de un cierto perfil** (como ya lo anticipa la propuesta programática APRENDER), ya que la misma **“no es para cualquiera”**. Al mismo tiempo, se observa en estos relatos, una tensión entre lo que se expresa desde la teoría, y lo que acontece en el cotidiano vivir, puesto que la realidad “desborda” y la teoría devendría en accesoria. De acuerdo a ello, se enuncia en el siguiente fragmento:

. "(...) **según en el medio donde estás**. Si yo me muevo en este medio, educar amplía la mirada (...) **voy a tratar de transmitir conocimientos o generar que ellos aprendan** y construyan y se apropien de nuevos conocimientos, **pero acá trasciende eso**, acá yo creo que el **educar va en desde educar la mirada**, que tanto hablamos, educar el estar con un otro, **cosas que son tan básicas que no las tienen**. El educar en valores, el poder estar sentado en una silla y conversar, el poder comer una merienda, el poder compartir, el poder escuchar a un otro y hablar, o sea, que **trasciende lo que sería el contenido programático**, lo que estamos transmitiendo. Es como que mucho más amplio y mucho más complejo, que **no es para cualquiera poder estar acá** (...) voy a **tratar de hacerlo medianamente bien y me pongo una cierta coraza**, porque si no, te ponés un poquito en el lugar de cada uno y decís es imposible que este niño aprenda en el concepto amplio de lo que es aprender." (E. 15).

De acuerdo a lo expuesto, se hace necesario pensar en el **significante medio**. En estas discursividades se remite al "medio", no en el sentido planteado desde el devenir histórico en las notas preliminares (pues, en las mismas se remite a la "escuela medio" como aquella que da cuenta de una retroalimentación permanente entre lugar, tiempo y espacio en que habitan los educandos cotidianamente, el cual constituye un insumo para pensar las prácticas, en tanto construcción de aprendizajes singnificativos, "de ida y vuelta") sino como aquello que condiciona el hacer en la institución educativa, y que se alinea con los sentidos que remiten "al contexto" pobre, carente, al "cual no se le puede pedir nada". En este sentido, se plantea la necesidad de "ampliar la mirada", y esto –a diferencia de lo que podríamos pensar sustentados en autores como Frigerio, Skliar- apunta al redoblamiento de esfuerzos para –en primera instancia- hacer que los sujetos de este "medio" puedan alcanzar condiciones mínimas para ser parte de la sociedad y vivir con otros. "Educar acá no es para cualquiera", lo cual supone un accionar distinto, que requiere esfuerzos de parte de los docentes, que se alinean a priori con la necesidad de generar condiciones para que el otro aprenda basadas en lo civilizatorio/disciplinador. Esto se alinea con los sentidos que permean la propuesta educativa APRENDER dado que se da cuenta de sedimentos en estas construcciones donde el enseñar y aprender parecen constituir procesos complejos signados por el "medio/contexto" deprimido ("me pongo una cierta coraza, porque si no, te ponés un poquito en el lugar de cada uno y decís es imposible que este niño aprenda en el concepto amplio de lo que es aprender."). De acuerdo a esto, la categorización de estas escuelas, en sí misma, se encarga por su propia existencia y presencia, de extender las desigualdades (Santos, 2006).

CAPÍTULO II

Acerca del **significante enseñanza, sus tensiones, hibridaciones y complejidades...**

Artesanía, asombro, brillo y ternura, reconocerse frágil y aprendiz a partir de algo dado que introduce la diferencia; sufrimiento, crecimiento, caerse y volver a empezar... crear, gestar, otorgar, brindar, repartir con afán de justicia; des-amarrar, pues allí radica la grandeza de un mundo más noble, justo y democrático

Uno de los significantes que cobra relevancia a la hora de reconstruir, dilucidar, analizar, las posiciones que construyen los docentes en estas escuelas, es el significante “enseñanza”. Pensar a **la enseñanza en la escuela APRENDER implica afrontar un terreno disputable, movedizo, tenso**, puesto que dicho **significante** se constituye, a nuestro modo de ver, como otro “**nodo**” en el que se aglutinan varios sentidos que se disputan en torno de lo que implica enseñar, así como también, supone, la necesidad de interrogarse respecto de **por qué y para qué enseñar, qué rol juega la enseñanza en territorios de desigualdad social**, ya que esta **cimenta la vinculación** que han de generar o no los docentes **con el saber, la construcción de formas de llegada**, que se **conjugan en la producción de la igualdad o de la desigualdad**.

A partir de lo recabado en el trabajo de campo, y en el intento de reconstruir los nudos de sentido (siempre fijaciones parciales), pueden dilucidarse dos posiciones respecto de este significante a nuestro modo de ver, nodal. No obstante, dentro de estos dos bloques de configuraciones de sentido, se vislumbran tensiones, disputas, hibridaciones, desplazamientos que dan cuenta de este “estar siendo”; esos modos y maneras de comprender la enseñanza que se “encarnan” en estos docentes, que al mismo tiempo, denota la complejidad de la docencia como oficio “de lo humano” y la relevancia que tienen en el cotidiano vivir las construcciones de sentido respecto de los otros y su estar en el mundo, puesto que, a partir de ello, se puede contribuir a irrumpir la continuidad de lo social en lo educativo, o por el contrario, favorecer su perpetuación, más allá de las fisuras, fugas, intersticios, que se producen en las mismas configuraciones discursivas en tanto construcciones parciales, y siempre abiertas a las contingencias. Esto último fue de algún modo planteado en el apartado respecto del significante educación, considerado en nuestro análisis como otro significante nodal. No obstante, consideramos que si bien existen puntos de contacto y de discrepancia, tensiones e hibridaciones que hacen que ambos significantes se “entrecrucen”, estimamos pertinente focalizar en los nodos de sentido de lo que supone la enseñanza,

ya que en sí mismo este análisis, denota construcciones particulares y enfáticas (que pueden apreciarse en los tonos, énfasis, gestos, además de lo textual), que rondan en torno de la enseñanza vinculada al derecho de la educación y al mismo tiempo, como responsabilidad del educador, quien debe construir los andamiajes necesarios para hacer accesibles las herencias a todos y todas.

Así pues, en una primera instancia, se traen a colación aquellas posiciones que plantean a la **enseñanza como centro del oficio docente** y como **responsabilidad del educador**. Enseñar aquí supone una red equivalencial de sentidos; pues esta constituye un desafío/compromiso/ruptura de barreras/transformación/cambio. Enseñar supone un acercar el conocimiento a quien le corresponde por derecho, implica una “transposición” que exige un compromiso y una postura ética-política al decir de Cullen (2013) frente al educar. Implica un “dar forma” a aquello que va a ser transmitido. Se coloca aquí sobre el tapete la concepción del derecho a la educación de cada singularidad, así como la responsabilidad de quien educa de “hacer disponibles las herencias” (Frigerio) sin que esto conlleve deuda, y sin que sea azarosa la posibilidad de acceso a lo que a cada singularidad le corresponde. Así pues, se enuncia:

"(...) **Enseñar refiere más bien a una transposición de contenidos**, (...) yo creo que, en la escuela en sí, y en ese proceso de un niño siempre van a haber obstáculos y eso porque es parte, de la enseñanza y del aprendizaje como tener complicaciones o cuestiones que dificulten. **El tema es ahí un poco la estrategia del que enseña y del que aprende, como para poder ir resolviendo eso sobre la marcha** e ir pudiéndose apropiarse de lo que se le está presentando. “[E. 5]

"(...) Para mí acá se enseña, porque realmente se piensa en esos contenidos que nosotros tenemos que acercar necesariamente a los niños. **No nos quedamos solo en educar en valores, educar para la vida, no, sabemos que detrás de eso, tenemos niños que tienen derecho a la educación [...] somos los responsables de acercar ese conocimiento.** Y por suerte, **en esta escuela, que ta, que es una fortaleza, en las coordinaciones y en los encuentros** (...) ¿qué es lo más importante enseñar, qué herramientas conceptuales, por llamarlo así, necesitan los niños para desempeñarse en toda su escolaridad y fuera de acá? Yo creo que en eso estamos fortalecidos (...). [E. 7].

"(...) **Yo cuando me dicen qué hace un maestro, digo enseña.** Hoy por hoy al maestro se le, como que tendríamos que hacer muchas otras cosas, pareciera, pero en realidad, el maestro está para enseñar. **Circunstancialmente cubrimos otros roles porque no tenemos más remedio, pero deberíamos enseñar, enseñar con amor, porque si no, tampoco creo que la enseñanza sea completa;** me parece que un niño que es maltratado no aprende o no aprende tanto. **Pero enseñar creo que es el rol del maestro** (...) No puedo imaginar una educación sin docentes (...) **sería como un picoteo de saberes que no tienen forma** y que cuando necesitas un, **tenés que ver si alguien te lo entregó casualmente.**” (E:6).

Estas posiciones dan cuenta de la complejidad del oficio, lo cual supone resistencias, contradicciones, exigencias, que conllevan la producción de formas, saberes, experiencias en el ámbito cotidiano. Admite el reconocimiento por parte de quienes enseñan, de la existencia de **múltiples cronologías de aprendizaje** (pues se hace hincapié en el tema de las estrategias de quien enseña pero a su vez de quienes

aprenden, e ir “resolviendo sobre la marcha”, lo cual denota la posibilidad de lo incierto, lo emergente, también se refleja en el pensar frente a lo que es la realidad, la diversidad existente) así como también de la responsabilidad ética y política que tiene quien enseña, dando cuenta de la necesidad de **generar accesibilidad** (derribar barreras), partiendo de que todos y todas pueden aprender, es decir, la **igualdad** es concebida aquí **como punto de partida**, y no como punto de llegada. Esta centralidad dada a la enseñanza, al decir de Vassialiades (2019) desplaza, tracciona, empuja, de algún modo, aquellos significados que focalizan en el no poder del sujeto, y se pone sobre el tapete que existe una responsabilidad institucional-adulta frente a la igualdad, pues el enseñar es prioritario, más allá de que circunstancialmente se deban llevar a cabo otras funciones, pues la realidad desborda, emerge, se cuele. Es menester resaltar algo que se puntualiza en estas posiciones, que da cuenta una vez más de este estar siendo, que tiene que ver con la incompletud del sujeto, y por ende de la enseñanza, esto remite a esa concepción del sujeto inacabado, y a esas relaciones entre educación, sociedad y política que no admiten una sutura última, pues el carácter es relacional, contradictorio, dinámico, abierto. Nada se define a priori, tampoco la relación entre docente y educando, así como su vinculación con el saber. No obstante, se resalta la cuestión del amor, amor por el enseñar, pero también por quien es el sujeto de aprendizaje, pues se reconoce al otro como sujeto “al que hay que cuidar” al que hay que guiar, acompañar, asistir, que no supone la ausencia de exigir, sino que la comporta. En este sentido, se expresa:

“[...] **Si nos basamos en enseñar y cuál es mi rol y qué es lo que vengo a enseñar, siento que sí**, que estoy enseñando, y que a veces me quedo con palabras que he escuchado, con cosas de que los niños tienen toques y **yo no considero que el niño tenga tope, no hay un techo**. Entonces, **el enseñar es, [...] exigir más y hacerles ver a ellos que siempre pueden dar, que no existe el no puedo [...]** hay como una barrera que todo el tiempo estamos ahí tratando de como de romper, o de llegarle a ese niño, y **a veces, en estas cuestiones de enseñar, si nos vamos a lo programático, están como fracturadas**. Por eso yo digo que hay una cosa que tiene que cambiar [...] **tiene que existir un nivel de involucramiento de los maestros si queremos lograr resultados**. O sea, esa es mi visión.” [E. 4).

En este sentido, la enseñanza deviene en el centro del oficio, lo cual da cuenta también de la relevancia de revisar en forma permanente que esta no se desvirtúe. Así pues, **la enseñanza se defiende, y se reivindica**. Se denota la necesidad de “recuperar lo que ha sido desplazado” o “lo que se busca desplazar” de forma no tan explícita (lineamientos de políticas, imaginarios, instituidos, influencia de “medios masivos de comunicación que abrevan el poder hegemónico) en post de lo que supone una realidad compleja, inestable y dinámica. Esto **exige “un pienso” y “momentos de encuentro”** en los colectivos docentes, que devienen en cierta forma –a nuestro modo de ver- en lo

que Ranciére denomina como “**momentos políticos**” puesto que se hace carne en dichos docentes **la enseñanza como significativa que conjuga la disputa y la lucha**, de ahí que hablemos de “la defensa” de la enseñanza, y lo que no es menor, en **un espacio de lo público y en “territorios” de desigualdad social**. Se pone de manifiesto allí, sobre todo en algunas construcciones, la relevancia del tiempo y espacio para la reflexión/evaluación/valoración de prácticas que podrían ser consideradas –en algún punto- alternativas al decir de Puiggrós,³⁵ así como también esta cuestión de la educación como acto político, que exige involucramiento, compromiso, decisiones, pues como se expresa más arriba, “algo tiene que cambiar”.

En este marco, cuando se remite a recuperar el centro del oficio, se vuelve a dimensionar esta cuestión del relegamiento de la enseñanza que acontece en la década de los 90, que sigue de algún modo, permeando, pues existen sedimentos, que, a la luz de la actualidad, en la coyuntura de Reforma actual vuelven a reeditarse, resignificarse. Estas escuelas caracterizadas por un accionar “polivalente”, focalizado, “diferente” de “atención de urgencias” (que no admiten postergación, “no hay más remedio”) suponen de alguna forma, -y se explicita a priori en el programa APRENDER en sus orígenes- de forma explícita o implícita un relegamiento del enseñar, que a la luz de las posiciones que se analizan, buscan recuperar el centro, pues el maestro “enseña”. Se evidencia también esto, en lo que expresan los docentes respecto de que desde lo pedagógico-didáctico se consideró por mucho tiempo a la cuestión de la enseñanza-aprendizaje como un proceso único, y según ellos, esto también favoreció el “corrimiento” de la enseñanza, o el desplazamiento. Se reivindica la necesidad de enseñar, sin descuidar al otro en cuanto otro; pero preservando aquello que le corresponde por derecho, y que es necesario proporcionar y facilitar, demostrando a su vez, la diversidad de procesos y las múltiples formas de aprender, y la **necesidad de alcanzar la igualdad educativa en escenarios de desigualdad social**. En este sentido, enseñar remite a transmitir, hacer disponibles herencias, y en esto se juega algo que no es menor, e implica el asumir la posición de **decidir hacerlo**, pues esto es, a nuestro modo de ver, asumir el compromiso de “llegar a las singularidades”, promoviendo así de algún modo, la posibilidad de

³⁵ Algunas posiciones remiten al proyecto que lleva adelante una de las escuelas involucradas (según hasta el momento de realización de las entrevistas) en el trabajo de campo, la Escuela N° 145 que constituye de algún modo un antecedente de investigación en este territorio en el marco del grupo del GEPPrED. Disponible en: <https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2019/08/Indice.pdf> .

interrumpir continuidades de lo social en lo educativo. Así pues, esto de algún modo es expresado en el siguiente fragmento:

"(...) estoy hablando a nivel pedagógico-didáctico, que eso **nos salimos, con tantos cambios, tantas actualizaciones, se salió de ese foco en la propuesta de enseñanza, ¿no?** (...) tengo que **tener una propuesta de enseñanza** (...) se da una propuesta de enseñanza [...] que tienen que ver con otra formación; con cada uno, **son decisiones también que uno toma**. Pero sí, me parece que tiene que estar claro y está en la mayoría de los docentes." [E. 11].

. Al mismo tiempo, se acota más arriba que, enseñar supone **un acto de amor**. Implica el reconocimiento del otro en cuanto otro, que puede “resistirse”, pero a pesar de ello, a este no se puede “renunciar” (Freire, 2008). Esto supone la conjugación de la **exigencia y el cuidado**, este último vinculado al asistir a ese otro, proporcionando los andamiajes necesarios para acceder al saber, desterrando “los no puedo” o los “techos” que inhabilitan la apropiación del saber. No obstante, pensar en la enseñanza supone dos caras de una misma moneda, el presentar el saber, el “darle forma” pero también construir la posibilidad de acceso al mismo, generar “el deseo de aprender” (Meirieu, 2007) lo cual encierra un acto de acogida, de hospitalidad, de respeto y reconocimiento. A su vez, implica la **observación de cómo aprende quien aprende, de esa singularidad, generando y creando estrategias de acceso al saber**, derribando posibles obstáculos, barreras, lo cual implica el sostener, acompañar, guiar, generar, crear, (más allá de que también supone que el enseñar trasciende el poder controlar lo que el sujeto aprendiente aprende) y **estar abierto a la contingencia, a lo incierto, a las múltiples posibilidades del sujeto aprendiente**, atendiendo al componente afectivo, que **supone un cuidado de sí y del otro**, aspecto vital en el acto pedagógico. En este sentido, traemos a colación lo que se expresa:

"(...) Lo vemos reflejado en el **interés de los niños**, en la evolución, en la participación, en todo lo que se les propone y ellos, año a año, con las diferentes maestras, van logrando (...) de la zona, una de las, la felicitaron porque fueron muy buenas. Entonces, ahí ya te da la pauta, ¿no? Que eso, ¿qué significa?, que atrás hay un **docente responsable que está tratando de que estos niños salgan adelante** (...) en esta sociedad tan compleja (...) también el vivir el día a día, y se priorizan otras cosas y se trabaja otras y vos viste que ahora hasta en los contenidos, uno prioriza otros contenidos que capaz que el año pasado no los priorizaste". [E: 12]

"(...) **enseñar es plantearte las estrategias**, todo lo que puedas, estrategias, es mi opinión muy personal, ¿no?, plantearte (...) los recursos, todo lo que tengas al alcance como docente para hacerle llegar a los chiquilines ese, [...] la **posibilidad de acceder a los diferentes conocimientos**, que **no te asegura que vaya a haber aprendizaje, pero la enseñanza creo que pasa por ahí**. Enseñar es plantearse desde una posición muy centrada, o sea, centrada no, en el sentido, me refiero **como consciente de en lo que estás influenciando, en lo que estás, trabajar con material humano es riquísimo, pero creo que enseñar viene por ahí**." [E:14]

“Y enseñar es justamente basado en lo mismo, darle herramientas, darle estrategias para que ellos mismos puedan aprender. Entonces, **comprometerte con él es entablar una relación, un buen**

vínculo donde el chiquilín tenga ganas de aprender y vos entusiasmes ese aprendizaje (...) ir como andamiando entre lo que tiene que aprender y el niño, dándole estrategias para poder hacer eso.” [E:16]

Al mismo tiempo, se destaca en estas posiciones **la relevancia de lo que implica la formación docente**, el impacto o no que esto puede tener en la toma de decisiones frente a los distintos escenarios educativos. A nuestro modo de ver, esto no es menor, pues la construcción de estas posiciones da cuenta de “sujetos que son hablados” por discursos (que se traducen en tradiciones, tendencias, matrices, marcos referenciales, experiencias,) que circulan previamente al acontecer cotidiano, es decir; estos los “antecedentes” pero al mismo tiempo, se da un proceso complejo de circulación de sentidos que continúa, se resignifica, se transforma. A su vez, se menciona por parte de los docentes la relevancia de la práctica docente y **el efecto “espejo” que se genera con el maestro practicante en las distintas clases**, pues este habilita **la revisión permanente, la evaluación de sus prácticas y la forma en que se lleva adelante la enseñanza**, pero a su vez, supone un compromiso, una responsabilidad y a la vez **un “impacto” para quien está en proceso de formación**. Así se expresa:

“Es un desafío, y una enorme responsabilidad. Yo tengo maestra practicante y lo que tiene de bueno en este año, que es el último año de práctica, es eso también, **que uno puede ver a través de la maestra practicante**, cómo uno es también como docente. Es lo que te pasa...” [E:1].

Así pues, dentro de este grupo, encontramos dos tonalidades en cuanto a los sentidos que le otorgan los docentes al significante en cuestión. Las posiciones mencionadas arriba, dan cuenta de una tonalidad que podríamos denominar como “marco de referencia” o **postura epistemológica desde la cual se concibe, piensa, vivencia, re construye y resignifica a la enseñanza**, y otras tonalidades que **enfatan en lo que podríamos vincular con la reflexión-acción**, y que “dan un paso más”, es decir, buscan alterar, generar **prácticas productivas** (Grimberg, Abregú, Gvritz, 2011) o **instituyentes a partir de propuestas concretas**. La denominamos como una **“praxis sentipensante”**³⁶, que acciona, construye, produce, propone, genera, cuestiona y altera, aquello que ya no funciona, o que manifiesta agotamiento, lo cual conlleva la necesidad de revisión, involucrando directamente a la enseñanza como centro para que todos y todas accedan, siendo parte, formando parte, y como tal generando posibilidades. **Estas posiciones centran el foco en la alteración de la forma o gramática escolar**. Asumen la movilización que generan los otros, las “formas”, lo que irrumpe y construyen otras

³⁶ Será retomado y desarrollado más en las conclusiones.

maneras instituyentes de hacer escuela. La denominación radica en que se plantea una forma de vivir³⁷, de habitar la escuela, **centrada en la experiencia que de alguna manera implica eso, un pensarse, re pensarse y accionar desde la vivencia**, pues esta se constituye en una exigencia que pone sobre el tapete la otredad, es decir, esta interpela y los docentes asumen a dicha interpelación desde la creación de prácticas productivas que promueven lo planteado. Se plantea esta cuestión de **“aprender desde las vivencias y enseñar desde las oportunidades”**. Cuando se interroga respecto de los sentidos que permean esto, se enfatiza en el enseñar desde el otro considerado como sujeto de posibilidad, de oportunidad, diferente al que a priori es considerado carente e inhabilitado para. A su vez, en estas posiciones se denota la necesidad del **protagonismo de quienes aprenden**, desde la consideración de la **continuidad de sus experiencias** (en el sentido Deweniano) hasta la participación activa en la creación de otras formas, que se han de adaptar a diferentes “estilos” de aprendizaje, lo cual implica generar una **planificación sistemática**, “dosificada” pero no en el sentido del vaciamiento de contenidos, sino **acorde a los ritmos cronológicos y a las experiencias**. En este marco se afirma:

"(...) **Y enseñar es vivir**, es aprender de lo vivido, me parece que ya no corre más aquello de enseñar desde la teoría, los gurises ahora nos exigen la experiencia, ¿no? (...) no aprenden más como aprendíamos nosotros, aquello de que nos enseñaban los libros, las lecciones, ahora yo siento que es más generar el espacio de aprendizaje, más que traer el concepto para volcar al niño. **Aprender desde la vivencia y enseñar desde las oportunidades [...] Se le da a la enseñanza y al estilo de aprendizaje del niño también, no es aquello de que todos aprenden igual al mismo tiempo**, sino que acá yo aprendí, más allá de que ta, de que vine grande y de que ya tenía un montón de experiencia, yo acá aprendí eso, de que cada niño tiene su ritmo, cada uno tiene su tiempo, cada uno tiene su fortaleza. Y aprendí a eso, a respetar eso, (...) yo antes no lo hacía." [E:8]

"(...) en la medida que vas descubriendo cuáles son (...) por dónde llegar a uno o a otro [...] acá nosotros trabajamos en lo que es el **formato escolar**, lo que denominamos escuela en movimiento, que yo creo que eso considera bien **los ritmos de aprendizaje de cada uno**. Y nosotros movemos a los chiquilines (...) detectamos cuáles son las áreas más debilitadas de cada uno, planificamos en base a contenidos comunes, según el ciclo. En algunos años nos hemos propuesto trabajar sobre un mismo tema, este año, por ejemplo, lo corregimos y trabajamos más sobre contenidos (...) **Y trabajamos diferenciado por niveles, diferenciando niveles entre ellos, niveles de conceptualización** (...) tenemos en cuenta la **diversidad, es que priorizamos distintas herramientas para un mismo trabajo** (...) acá también se integra mucho lo que es trabajos comunitarios **y con Educación Física**, hemos trabajado en proyectos específicos porque de repente, hay gurises en los que bueno, lo que tenés que atender es el tema de la motricidad gruesa (...) objetivos, son **como si fueran a veces hasta uno por uno con los chiquilines, los contenidos**". [E:10]

La significativa enseñanza aquí, supone la alteración a la forma *monocromática* (Terigi, 1996), y esto aglutina el aprendizaje permanente de quien enseña y quien aprende. **La enseñanza no se agota en la transmisión, supone un ida y vuelta, que da cuenta de un vínculo pedagógico sustentado en la horizontalidad**, y por ende,

³⁷ Se remite aquí al título de la investigación mencionada en otros apartados.

abierto a las interrogantes, a las incertidumbres. La forma de transmisión implica el involucramiento del otro en cuanto otro, y la posibilidad de interrogar, transformar, alterar, las formas de vincular al educando con el saber. Esto es vislumbrado también, en el hecho de que **la docencia es concebida como desarrollo profesional,** Vezub y Alliaud (2012), esto es, los docentes se ven a sí mismos como en permanente desarrollo, en formación y esto hace de alguna manera a la construcción y reconstrucción permanente de prácticas, así como se reivindica el posicionamiento desde un paradigma crítico, lo cual da cuenta de una elección, de que el ser docente supone una actividad política y un asumir una cuota de poder (Foucault) como actor vital del sistema educativo. En este sentido, y en función de la diversidad, se construyen distintas estrategias para el abordaje de contenidos comunes, en la cual intervienen otros docentes del colectivo como profesores de educación física y maestros comunitarios, lo cual destaca la relevancia del “encuentro”, del trabajo colaborativo, que genera otras formas, que contribuyen a “hacer lazo”, dando cuenta una vez más de que el trabajo docente involucra un trabajo político-pedagógico. En el siguiente fragmento puede verse reflejado esto, así pues:

"(...) O sea, si se agota en lo que yo sé, le estoy transmitiendo lo que sé y es como te paso lo que sé, tomá, es eso (...) **hay un programa que nos limita y condiciona, pero no necesariamente,** capaz que, de esto, salimos a millones de cosas (...) el motivar al otro a que le interese algo". (...) Y la enseñanza es lograr que el otro se interese realmente por algo que vos le estás planteando (...) también (...) generar el espacio de que te planteen (...) tenemos todos estos temas para trabajar en Geografía, ¿cuáles le interesa como para arrancar, qué cosas? Porque nunca les preguntamos qué quieren saber (...) **habilitar diferentes formas de transmitir algo que sea lo suficientemente abierto como para que el otro también pueda brindar algo.** Porque si no, es como que el otro es muy pasivo y **no le damos lugar a que participe, aporte y genere,** ¿no? Yo qué sé, yo estoy estudiando (...) el profesor, me dijo, lo que más me gustó de tu parcial es que vos preguntaste cosas, en vez de responderlas (...) pero me sorprendió que vos planteaste preguntas al parcial (...) **nadie pregunta nada en un parcial, el que pregunta es el profesor.** Pero en realidad, vos te auto preguntaste y me hiciste preguntas a mí también (...) entonces el **habilitar que el chiquilín pregunte y te ponga a vos en la situación de que todos pensemos esa pregunta** (...) no todos sabemos todo. **De no imponer nada, pero tampoco hagan lo que quieran, porque la onda todo vale tampoco es, porque estamos dentro de una escuela o dentro de un centro educativo que vinimos a algo. Hoy lo hablábamos, venimos a algo específico** [E:13]

Este **vínculo pedagógico de horizontalidad, supone un “hacerse cargo”,** de generar un equilibrio, que habilita al educando a que este “aporte, participe y genere”, es decir, que realice una actividad intelectual efectiva (Charlot, 2008), pero también **supone la posibilidad de crear, y de no renunciar a la transmisión,** sino a partir de esta, producir las formas de llegada, generando el involucramiento y el deseo de aprender de los educandos. Se plantea la necesidad de gestionar una pedagogía de la pregunta (al decir de Freire) que irrumpa matrices, gramáticas, “invariantes” es decir, lo

que “produce un sistema educativo” sustentada en una **pedagogía de la confianza** (Hevia, 2013) donde cada uno sea parte. Se reivindica aquí desde una pedagogía crítica, la cuestión de la incompletud de los sujetos (como ya fue expresado más arriba desde la concepción del educando), en permanente formación, siempre siendo, pues tanto docentes como educandos, se perciben como inacabados y esto se torna vital para la apuesta, y la transformación de lo existente.

Cabe destacar que las exposiciones explicitadas dan cuenta de docentes que abarcan los diferentes formatos, esto es, M/apoyo y M/C así como también los diferentes niveles educativos y antigüedades docentes que van desde noveles hasta casi 20 años en el sistema, no así en la escuela. Pues aquí las trayectorias fluctúan entre 4 y menos de 15 años en la misma.

En un **segundo grupo de posiciones**, (de carácter minoritario), encontramos sentidos respecto del significante **enseñanza** que se asocian a un **proceso complicado**, que se **vincula con lo programático**, con los contenidos que deben ser transmitidos a “los nuevos”. Si bien por un instante aparece la relevancia de que el otro aprenda, de que el docente ha de buscar las formas, sorteando lo "inexorable", aparece nuevamente el sentido de la carencia en dicha discursividad, lo cual es necesario resaltar. Se denota una línea delgada que tensiona lo complejo de enseñar, la necesidad de experimentar y probar, y la dificultad que existe frente a los educandos o frente a la duda de su capacidad para interesarse por el saber, lo cual se pone de manifiesto en la siguiente expresión: “¡qué van a querer aprender!”. De acuerdo a lo que expresan estas posiciones, los estudiantes presentan un nivel de **aprendizaje que se significa como desfasaje**, pues se habla de un nivel descendido que se asocia a la carencia de los educandos y esto se liga a la vez, a la instalación de la duda respecto de su posibilidad de interesarse por el aprender dada su situación de vulnerabilidad social. Se percibe allí la necesidad de revisar contenidos de años anteriores, de realizar secuencias, de buscar recursos en forma continua que muchas veces no dan los resultados esperados, por lo cual los docentes remiten a la necesidad de vincular a la enseñanza con un trabajo de carácter manual, es decir, una enseñanza que prepare al estudiantado para cumplir un rol en la sociedad, alejado de lo intelectual, de lo reflexivo, puesto que por su condición “de base” no podrían acceder a otra posibilidad. Dicha condición, ya es de algún modo concebida como un determinismo de base que se percibe en los orígenes de la propuesta **APRENDER**. Estas **posiciones se vinculan con la tradición**

normalizadora, pero también **con aquella que pretende forjar ciudadanos para el mercado laboral** (mano de obra “barata”), respondiendo a una diversificación social que tiene su base en las perspectivas conservadoras o tradicionales, funcionales a la división social del trabajo y que por ende, conciben a los sujetos como “fijados a una posición en la estructura social”. Estos “sujetos” educandos, deberían ser partícipes de ciertas actividades ligadas a lo manual, pues se afirma que el programa no es adecuado para ellos, y que frente a dicha realidad se obtura la posibilidad de generar, pues se remite a “no saber qué hacer”, lo cual implica el quedar atrapado en dicha realidad. Al mismo tiempo, se reconoce el bajísimo nivel respecto de otros sectores sociales a nivel educativo, y cómo lo social y la situación de desigualdad afecta la posibilidad de aprender, más allá de los estímulos que pueden generarse. Esto puede vislumbrarse en los siguientes fragmentos:

"(...) tiene que ver con lo programático (...) más al querer que ellos aprendan, tal vez, un contenido específico, esa es la diferencia (...) **enseñar me parece que va más apuntando a lo programático, a los contenidos** (...)" Y es complicado, **el nivel de desempeño de los chiquilines es muy descendido**, siempre estamos hablando, de repente, de **dos o tres años por debajo del nivel** (...) uno tiene que ir a contenidos de años anteriores, ir, volver, planificarse secuencias, a veces da resultado un recurso, a veces no te da resultado, tenés que, digo, es como que mucho de ida y vuelta, ¿no? **Pero es complicado**. Es complicado, más que nada, **lograr el interés** (...) Solo con pensar un día en la vida de ellos, decimos **qué les puede interesar venir a aprender, pienso que serían chiquilines que necesitarían más tipo talleres, más apuntando a las cosas prácticas, que el programa no es adecuado**, pero bueno, a veces me pongo a pensar **qué cosas podría hacer para solucionar y no se me ocurre el qué hacer**" (E:2)

"(...) Si yo me voy a lo que es la enseñanza en el sentido de cumplir un programa o estar alineado a un **programa, estamos lejísimos y años luz de**, lejos, y **en todos los niveles**. Siento que, en esta escuela, **el nivel de enseñanza bajo**. Sí, o sea, **a nivel curricular**, si yo hoy tengo que tomar una prueba y valorar conocimientos y contenidos, **estamos muy lejos**, lamentablemente, de una media poblacional de otros sectores sociales, lejísimos. Lo comparo con mis hijos, es triste. Veo a mi hija en 2do año y veo un 2do año de acá de la escuela y me dan ganas de ponerme a llorar, veo las diferencias que son (...) **en estos contextos, que buscamos darles estimulaciones de todos lados, pero lejísimos.**" (E: 15)

Estas posiciones también dan cuenta de **la dificultad y a la vez necesidad de enseñar no solo lo programático**, sino otro tipo de contenidos ligados a la **adquisición de hábitos**, normas, etc. lo cual da cuenta de los **sedimentos de una perspectiva educacionista/civilizatoria** al decir de Puiggrós (1994). Se deja entrever la posibilidad de “saldar” ciertas diferencias de base, pero se enfatiza en que en “estas escuelas” se emplea un tiempo considerable en ello, relegando contenidos socialmente valiosos y legítimos a los que tiene que acceder cada singularidad.

Se da cuenta entonces, que se emplea tiempo “en otras cuestiones que remiten a una cuestión social”, pero al mismo tiempo, se tensiona esto, pues se reconoce el hecho de que la escuela debería enseñar no realizar prácticas asistencialistas. En este sentido:

"(...) a cómo se dice esto o algo **más del conocimiento** (...) a veces creo que lo que pasa, creo, **en estas escuelas**, de que **uno se detiene mucho en enseñar este otro tipo de cosas** de bueno, luego, salud, no tiro todo, lo cuelgo en el perchero, estas cosas que de repente..." "(...) **no vamos a creer que no se puede saldar**. Pero bueno, en realidad, creo que **es como algo más profundo**, más cuestión de algo social (...) **la escuela se debería encargar de enseñar otras cosas que en la casa** no se aprenden y acá está pasando un poco de que hay que enseñar las dos". (E:9)

Aparece la tensión entre lo que se exige como primordial, que se invierte en lo jerárquico (exigencias de inspección), y lo esencial; lo que se debería y los emergentes; pero también lo que se debe y lo que se vislumbra como anhelo pues la expresión se ve teñida de una no posibilidad, que se traduce en esta cuestión social más profunda. Se presentan allí **contenidos que siempre quedan relegados**, que se ligan a lo reflexivo y creativo (pues se prioriza lo esencial) y **desborda lo administrativo en el accionar cotidiano**, pues **la exigencia del cumplimiento de lo burocrático** por encima de lo pedagógico se resalta, así como **la necesidad y requerimiento de que el rol del director sea pedagógico/didáctico** no burocrático/económico/tecnicista. Nuevamente se percibe allí, una re-edición a la luz de la reforma educativa que actualmente se está gestando, de lo planteado en las reformas de los 90, pues se re-edian viejos vestigios focalizadores, eliminando además todo aquello que suponga "dar vuelo" a la transformación de lo existente. En este marco se expresa:

(...) que está como **medio complejo lo de la enseñanza**, porque a nosotros nos exigen a nivel de inspección, digamos, el programa es como muy amplio, entonces, **uno trata de enseñar lo esencial**, y a veces hay cosas lindas para enseñar, pero que no las podemos... y **surgen emergentes**, como ya te digo, esto de los valores y de cosas, que no (...), siempre me queda arte así, relegado. Porque hay tanto para dar y tanto para hacer y que te exigen que tenés que dar esto, lo otro, cumplir con esto, cumplir con aquello, más lo administrativo, que al final, **se desdibuja un poco ahí**, ¿viste? (...) la dirección tendría que ser más bien a nivel pedagógico que guía a los maestros y no todo lo otro que tienen que hacer (...) que es fundamental enseñar" (E:3)

Las posiciones expresadas dan cuenta de docentes cuyos trayectos laborales abarcan a docentes novatos y a quienes tienen más de 20 años en el sistema y en la escuela.

CAPÍTULO III

La educación como práctica productora de sujetos: la relevancia del “encuentro”. Sus diversas “tonalidades”.

El encuentro supone el entramado de las subjetividades sin guiones prefijados: pues es allí en los entres, en sus diversas tonalidades los efectos son incommensurables...

Como expresa Puiggrós (1990), la educación constituye una práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos lo que supone una mediación. Esto es, los sujetos políticos y sociales interactúan en el proceso educativo mediados por el vínculo pedagógico y el currículum (consciente o inconsciente, explícito u oculto) que constituye sujetos pedagógicos.

Al mismo tiempo y retomando lo de apartados anteriores, no podemos olvidar que pensar a los sujetos desde la perspectiva de análisis en la que nos sustentamos, supone considerar tanto a sujetos docentes como educandos en su complejidad, pluralidad y heterogeneidad. De acuerdo a esto, la forma en que los sujetos docentes conciben a los otros, es crucial, ya que entendemos que en esto se juega la posibilidad de lo educativo. Esto porque, a nuestro modo de ver, dicho “encuentro” se ve imbuido de sentidos que hacen a trayectorias, biografías, experiencias, marcos referenciales (tradiciones, concepciones) desde los cuales se piensa, se actúa y se siente, que cuando se “ponen en acto” se re editan, se articulan en relación, produciendo nuevos significados, afectando de modo ineludible las prácticas y por ende al acto pedagógico. (Meirieu, 2009). Así pues, en función de lo que venimos planteando, la formas en que se significan los sujetos en las prácticas educativas, supone a su vez, una intersección problemática y tensa entre estas y las situaciones de pobreza que se explicitan desde las políticas educativas en tanto marcos regulatorios, pero también, y primordialmente, desde las formas en que los docentes viven, sienten y piensan su oficio en territorios signados por la desigualdad social.

Diferentes tonalidades del ¿encuentro?

A partir de lo expuesto, en este apartado, se procuran poner “sobre el tapete”, aquellas construcciones de **significado** por parte de **los docentes respecto de sus**

formas de concebir a los otros en cuanto otros en el marco de **la relación educativa en contextos de desigualdad social**. Desde nuestra perspectiva, esto es primordial en cuanto a lo que supone por parte del docente el generar la vinculación del educando con el saber, dado que –de alguna forma- “se juega el destino” de cada singularidad, en cada encuentro, pues esto supone, como expresa Duschatzky (2008) la apertura, -contrario a creencias limitantes- pues cualquier tipo de limitación, puede afectar “la habilitación” de posibilidad en cuanto al acceso de aquel legado que al educando le corresponde por derecho. En la misma línea Frigerio (2006) expresa que la forma de pensar la infancia puede constituir para los sujetos una habilitación a un futuro incierto, a construir, o una condena que los mantenga “atados” a un origen que no ha sido elegido, “[...] o a un universo de representaciones prejuiciosas con las que suelen ser caratulados”. (p. 321). Afirma que estas representaciones suponen un conjunto de figuras que “habitan en un escolar”, pues se ponen en juego “formas y figuras” en una relación pedagógica.

En este sentido, como expresan Martinis y Falkin (2017, citando a Nuñez, 1999) “pensar en un educando como sujeto capaz de construir relaciones con el saber, supone concebirlo como “sujeto de la educación” (...) Esta categoría, para tener sentido en términos pedagógicos, ha de ser concebida en términos universales: todo niño o adolescente ha de poder ser concebido como sujeto de la educación, más allá de su contexto socio-cultural de proveniencia o de cualquier otra consideración sobre sus características particulares” (p. 48). De acuerdo a ello, también es primordial el generar y pre-ocuparse de una “oferta” educativa significativa, lo cual requiere al mismo tiempo, de un educando que asuma la responsabilidad de adquisición, y en esto radica – a nuestro modo de ver- un gran compromiso por parte del educador, pues este ha de generar el deseo de aprender (Meirieu, 2009), y despertar en el mismo la posibilidad de generar una actividad intelectual eficaz (Charlot, 2008).

De acuerdo a lo expuesto, podemos dilucidar a partir de la investigación realizada, en una primera instancia, **la existencia de posiciones docentes que oscilan** (y denotan matices en ocasiones, no son homogéneas) entre el **concebir al sujeto desde una mirada “signada” por el contexto social vinculada a la carencia** y a su entorno inmediato (como de alguna forma se dio cuenta a partir de las investigaciones utilizadas como antecedentes, Martinis, 1998, Mancebo y Alonso 2011 y que pondrían en tensión esta cuestión del sujeto en términos “universales”), y **aquellas que conciben al otro como un sujeto desde la apertura, desde la posibilidad, desde “la cualquieridad”**

(Skliar, 2017). A su vez, **en una segunda instancia** (detallada aquí así a los efectos de poder organizar el análisis) cobran relevancia, otras posiciones que, podríamos ubicar “en lo intermedio” de “los polos”, es decir, en los **“entre”, en los “grises”, que denominamos “híbridas”** donde se conjuga la “pluralidad”. En estas se juega una tensión entre lo que intenta “promover una continuidad de lo social en lo educativo, alineado con lo que de alguna forma se deja entrever desde un inicio en el programa APRNEDER; (con más énfasis en los inicios de la propuesta allá por el 2011, y con ciertos “sedimentos” de ese tiempo a esta parte), también en “el imaginario de distintos actores de lo educativo” y lo que supone la necesidad de ruptura, instalando el requerimiento de “lo heterogéneo” en lo que de algún modo supone subvertir los sentidos de la continuidad, involucrando “contradicciones” que dan cuenta de dicha tensión, dando cabida a la posibilidad de emersión de lo instituyente, lo creativo, en lo instituido, pues se denota la capacidad que tienen los actores en la construcción de significaciones que se hibridizan, que reflejan disputa frente a aquellos sentidos que pretenden “fijarse”.

Diferentes y complejos. Sobre la necesidad de crear las condiciones para poder enseñar y que “el otro” se adapte a “lo escolar”.

Desde la primera perspectiva mencionada, los docentes identifican la **“carencia”** como **“obturadora de la posibilidad”** de obtener avances, pues esta, desde el inicio, **implica una limitante**, si no se **“crean las condiciones para”**. Estas posiciones se alinean con las investigaciones tomadas como antecedentes donde se da cuenta de la **“imposibilidad de enseñar”** (afectando los procesos de construcción de identidad, poniendo en tensión la centralidad de su oficio. Martinis 1998) puesto que las problemáticas que poseen los educandos (falta de higiene, hábitos, rutinas, existencia de “abandono”) para “disponerse” al trabajo, afectan la posibilidad de acceso al conocimiento, así como a nuestro modo de ver, la posibilidad de un encuentro que “deje trazo”, que “deje huella” en el marco de lo que implica la apropiación del legado cultural que corresponde por herencia/derecho para la inscripción “en lo común” y que a su vez, supone, el andamiaje para que cada singularidad construya con dicha “herencia” otros posibles que a su vez darán cuenta de la imperfección e incompletud de todo proceso de transmisión. (Hassoun, 1996; Debray, 1997, citados por Martinis y Falkin2017, p.47).

Desde esta perspectiva, **se hace necesario “generar resultados”** pero esto conlleva trabajo, esfuerzo, “repetición” pues **se requiere de “la necesidad de que el educando se disponga al trabajo**, (que asuma el “compromiso de asumir su propia educación) pues se parte de la base de que los mismos son **“diferentes y complejos”**. Se parte de una “diferencia” a priori, que la educación debe “compensar, sobrepasar, saldar”, pero que requiere que “ese otro” se “amolde” a ciertas condiciones que han de generarse para poder aprender. Esto puede verse reflejado en los siguientes fragmentos:

(...) "Y porque **son niños** que hay un montón de, que tienen un **montón de carencias** en cuanto, por ejemplo, a hábitos y tenés que generarlos, porque no los tienen". (...) **para disponerse al trabajo, hay que tener como unas condiciones básicas (...) ciertas rutinas que está bueno cumplirlas**, porque **ellos no las tienen tampoco y hay que enseñarlas**. Y no sé, limpiar la mesa de trabajo porque vas a trabajar y **hay que darle como una valorización a lo que vas a hacer"**. **"demostrarles que existen otras posibilidades**. Y bueno, ta y el afecto, ¿no?, **desde el afecto**, el límite desde el afecto, es decir cuánto te quiero y por eso te pongo el límite. (...) es un desafío **diario de todos los días**, repetir las mismas cosas, que ta, son re cansadoras, pero que a la larga ves los resultados" (E1).

"(...) Con **una deficien...** es un grupo de niños **muy complejo** por sus diferencias en todos los aspectos" (E.12).

Desde esta perspectiva, los educandos requieren **“disciplinamiento”**, en cuanto a la adquisición de hábitos y rutinas. Se observan **"vestigios" del discurso pedagógico moderno, de la tradición "normalizadora/disciplinadora"** (Davini, 2010) sujetos **sobre los cuales hay que intervenir** (Bordoli, 2015), que permea las formas de sentir, pensar y actuar de los docentes, quienes consideran la necesidad de crear "condiciones particulares" para enseñar a ese "otro". La **carencia** es concebida **desde lo material, cultural, y emocional/expresivo** y se asocia en ocasiones con la “deficiencia”. Se da por sentado una construcción del otro "como quien atenta contra lo establecido"; diferente, en cuanto “interpela” pero desde “aquello que debe tener para”, “que supone la necesidad de ser abordado de antemano”, que “debe adaptarse a lo escolar. Pues es necesario que le sea "otorgado " todo lo necesario para “superar deficiencias” como condición para. Se vislumbra una pretensión homogeneizadora de la diferencia, (donde se reduce “lo común a lo mismo” –todos son carentes- Vassiliadis, 2012) ya que esta “trastoca” lo que se pretende “uniformizar”. De acuerdo a lo que expresa Vassiliadis (2012),

[...] la construcción del niño “carente” fija al sujeto alumno a esa posición e instala una diferenciación y un quiebre respecto de lo que se considera un alumno “normal”, pasando así a ser considerado un desigual: otro ubicado en escalón social y cultural inferior [...] la propuesta tendría el propósito

de ayudarlo a “subir” ese escalón y poder retornar a la condición de normalidad perdida debido al entorno familiar y social supuestamente perjudicial del que provienen. (p.318).

En función de lo planteado, podría decirse que se requiere la “imposición de cierto orden simbólico” que implica el ejercicio de “una violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1996) puesto que se imponen ciertos modos de pensar, sentir y actuar como valiosos, legítimos y necesarios para vivir en sociedad, -previa adquisición /adaptación a lo escolar, lo cual remite a nuestro modo de ver a, una perspectiva educacionista/civilizatoria de aquellos que se encuentran en situación de desigualdad (Puiggrós, 1994), para “la diferencia/deficiencia”, que implica construir, -a nuestro modo de ver- “*un sujeto legítimo de y para la institución escolar*”, como requerimiento imprescindible para luego ser un **sujeto legítimo para una sociedad que justifica una posición fija de este en la estructura social**.

Al mismo tiempo, dentro de estas perspectivas, se vislumbra a la **diversidad como obstáculo** para el ejercicio del oficio docente. Se denota una cierta “negatividad” respecto de esta heterogeneidad que da cuenta de una lógica equivalencial de sentidos que se condensan en el significante de lo “diverso”: “carencia”, “abandono”, “indiferencia”, “desinterés”, “no expresividad” y que dan cuenta de la “dificultad de llegada” que se ve fuertemente signada por la “falta/carencia” que obturará de algún modo las posibilidades de acceso al conocimiento. Esto, da cuenta como expresa Frigerio (2006) de un “saber consolidado” sobre ese niño que impide vislumbrar al niño concreto, pues su figura aparece cubierta de representaciones o sentidos que anticipan lo que el sujeto puede o no puede ser y hacer. Esta perspectiva, según la autora, supone el “**riesgo de un saber clausurante**”. Esto puede verse reflejado en las siguientes construcciones:

“**Hay de todo**, lo que pasa. Hay niños alegres, hay niños muy tímidos que no, no expresan, tengo un niño que no expresa nada, no sabés ni cómo se siente, es **como muy diverso**. Están **los niños alegres, súper expresivos, cariñosos**, todo, que tienen tremendo apoyo en la casa y **esos otros que son más introvertidos y no logran, no te dicen** si están cansados, si no, si se sienten bien, si tienen alguna dificultad en el recreo, tampoco la dicen.” (E3)

“Es un grupo de niños **muy complejo, por sus diferencias** en todos sus aspectos” (E. 14).

“Hay muchas **situaciones de abandono, abandono real** y abandono de que es una **indiferencia** de lo que le ocurre a mi hijo en esas cuatro horas (...) no hay un interés (...) Porque ta, tienen otras situaciones que los afectan y que no pueden lograr focalizar en que el centro de atención son los hijos, entonces, eso sucede mucho” (E1)

En esta línea, podemos decir que estas construcciones en torno a los educandos, en las posiciones que estamos presentando, **dan cuenta de una cierta disyuntiva entre un educando que se concibe como “carente” pero que a su vez se reconoce como “afectuoso”** y que al mismo tiempo necesita **“recibir afecto/o ser ayudado”**. En estas posiciones se percibe una tensión entre aquello que se observa como “carencia” (que a nuestro modo de ver da cuenta de una discrusividad con pretensión totalizadora (que puede vislumbrarse en la propuesta APRENDER, en el imaginario, que desborda, y que da cuenta de un “a priori”, _pues se expresa: “a pesar de que a veces se diga otra cosa”_, frente a otra que “irrumpe” y que “disloca”, pretendiendo –de algún modo– desafiar una proyectada continuidad respecto de “un orden”. Es decir, emerge una “desarticulación” entre lo “instalado” y lo que acontece, pues estas posiciones dan cuenta de una forma de interpelación, en cuanto a que, los educandos se denotan afectuosos, “fracturándose” una continuidad de “la carencia” en tanto material, cultural, también debería ser “afectiva”. Así se expresa: “(...) parece mentira porque justamente es lo que les falta a ellos”. No obstante, esta “fractura” se ve de algún modo “subvertida”, en cuanto al sentido que tiene “la noción de niñez” y a la particularidad de “la infancia” que caracteriza a los educandos en estas escuelas, dado que nos lleva a pensar que lo “contextual” puede hacer “perder dicha característica”, pues se los concibe como “sobrevivientes”. Así se expresa:

"(...) **son súper afectuosos, a pesar de sus carencias**, que dentro de todo, cuando uno trata, **les puede llegar**, ellos respetan y **niños con muchísimas necesidades y muchísimos problemas** que uno a veces no puede llegar ni a imaginarse cómo pueden tener esas vidas tan sacrificadas y tan sufridas que les ha tocado (...) sumamente **cariñosos, receptivos, a pesar de que a veces se diga otra cosa**, si bien **hay muchísimas problemáticas y hay problemas de conducta**, no te digo que no, pero lo que los define es eso, **el cariño, que parece mentira, porque justamente lo que les falta a ellos es, ellos son, sí**" (E2)

"(...) **Sobrevivientes**. Es increíble las cosas que viven y cómo están. Es **increíble que puedan seguir siendo niños**, viviendo y viendo las cosas, que **te erizan la piel**. Yo creo que eso, **sobrevivencia total**." (E15).

Estas posiciones, a nuestro modo de ver, se ven permeadas y transversalizadas por la cuestión de “dar/otorgar” aquello que falta, que se cuele con lo “paternal/maternal” alineado no a la asistencia desde el cuidado del otro (Antelo y Alliaud, 2011) sino desde “lo asistencial”, de dar “lo que falta” (se ve interpelado el medio familiar, en lo que remite a la carencia y esto justifica de antemano el brindar lo faltante, Vassiliades, 2012) denotando en el educando un rol de pasividad (“no buscan”; “recibe” y “absorbe”) que también permea lo afectivo y que a su vez, pone en tensión el

sentido del “reconocimiento” del otro en cuanto otro y aquel que sea apegado más “al sentido de lo paternal” y asistencial que a nuestro modo de ver puede desplazar el sentido de enseñar por el de compensar, otorgar, priorizando aspectos que desdibujan el centro del oficio. Como expresa Sennett (2003, citado por Abramowsky (s/d),

Decir que se actúa en nombre del amor tiene, además, reminiscencias con las prácticas de beneficencia que construyen una relación fija y no intercambiable entre una persona que posee afectos para dar y los entrega a sujetos emocionalmente necesitados. Esta transacción amorosa supone, para el dador de amor, una importante ganancia afectiva: necesito darte amor para, a fin de cuentas, sentirme bien. (s/p).

. En función de ello, se traen a colación los siguientes fragmentos:

“Niños que vienen con **ganas de recibir afecto**, cariño, y algo que me dijo una niña acá, maestra, **yo vengo a la escuela porque te amo**” (E12)

“**Muy abiertos a recibir**, porque **independientemente del tipo de familias que vengan o con las carencias o no** (...) así como tenemos **otras que están pidiendo a gritos que los ayudemos**, así que creo que **son como esponjas** que están para absorber todo lo bueno que podamos darles. Y con mucho cuidado”. (E14).

Así pues, nuevamente se denota una línea delgada entre el reconocer al otro en cuanto otro, y al otro como “aquel al que le debo brindar”, y no menor, “lo bueno que podemos darles”. De alguna forma, se entrevé allí una diferencia entre aquel que proviene de un contexto “en desventaja” al que hay que “cuidar”, “ayudar” y el otro, el docente que en un escalón superior debe otorgar.

El otro como otro. El desafío de “generar formas de llegar” a cada singularidad. La diferencia como constitutiva de lo social.

En una segunda instancia, encontramos aquellas producciones discursivas que parten del **reconocimiento de la otredad en cuanto tal**, al mismo tiempo que **afirman la necesidad de construir prácticas que den respuesta a cada singularidad**, trayendo sobre el tapete la necesidad de “**erradicar**” o **hacer “frente”** a aquellos **sentidos que pretenden fijar la estigmatización/etiquetamiento** respecto de los “sujetos” que forman parte de estas escuelas y que de alguna manera –podría pensarse– inundan/permean el hacer, sentir y pensar cotidiano. Esto podemos verlo reflejado en los siguientes fragmentos:

"(...) **gurises** en el sentido de mayoritariamente no, o sea, estoy convencido de que **no tienen ningún tipo de maldad** ni de **nada de lo que se los puede llegar a estigmatizar** porque viven en un barrio carenciado o vienen de un lugar que, eso, o fue un asentamiento, ta, son todos diferentes, **quizás no tienen los recursos económicos que otros lugares** del país tienen, pero **son buenos gurises**, (...) vienen a aprender, en diferentes grados, diferentes actitudes ante la escuela, pero vienen." (E. 13).

“(…) Y son **niños como cualquier otro, lo que pasa que muchos tienen las necesidades básicas insatisfechas**, entonces, la escuela está cumpliendo ese rol de tratar de sobrellevar esas situaciones (…) pero ta, son adorables, **son gurises que se puede lograr cosas con ellos**”. (E. 16)

Desde estas perspectivas, se visualiza al sujeto educando como aquel que habita la **niñez-infancia como aquello “esperable”** aunque dejan entrever que el tránsito por la misma está vinculada a la intensidad o cierta particularidad (aparece la expresión “están muy cascoteados por la vida”, se instala también el sentido de la “carencia”, de las necesidades básicas insatisfechas, etc.), que no actúa como “obturadora” pero sí se reconoce, se evidencia y se “palpa” desde el hacer cotidiano, ya que da cuenta de cierta movilización de parte de los docentes, que los “mueve a crear” desde este lugar. Se vislumbra en estas construcciones de sentido, lo que denominamos la “**afirmación de la cualquieridad**”, en tanto se hace frente a lo que pretende instalarse o fijarse como profecía (más allá de que también aparece algún matiz, en tanto, por ejemplo, se denominan como “saludables”)- , pues se enfatiza en: “**niños como cualquier otro**”; “no tienen ningún tipo de maldad **ni nada que los pueda a llegar a estigmatizar**”; es como si “se buscara desedimentar lo sedimentado”, es una construcción “como dirigida hacia” y esto nos lleva a interrogarnos: ¿hacia quienes producen las políticas educativas? ¿hacia los propios docentes? ¿hacia la ciudadanía en general? ¿con qué fin?

Los docentes se ven interpelados por sujetos que “vivencian muchas cosas a temprana edad”, que han transitado “dolor y sufrimiento” pero que presentan ganas de “aprender y de jugar”, estos afirman que se “brindan” y “viven la vida de niños”³⁸. De alguna forma esto da cuenta de “**cierta disponibilidad**” de ambas partes, del **sujeto educando de “aprender” y del sujeto docente “de enseñar”**. Respecto de esto último, podría pensarse que existe cierta “idea” en cuanto a que no siempre “todos los docentes tratan” de “llegar” a cada educando, lo cual reafirma –a nuestro modo de ver- que **la docencia implica un acto político, pues remite a una toma de decisiones respecto de “otros”** y que estas conllevan **un fuerte compromiso ético de hospitalidad, pero también de rebeldía** frente a lo inexorable. Así, podemos vislumbrar que estos fragmentos dan cuenta de ello:

(…) Son niños, son **niños que viven vida de niños**, por eso me gustan (…) la norma es que son niños (…) que son niños de verdad; **divertidos, que saben jugar** (…) Bueno, ta, también los atrapa la

³⁸ Consideramos que se remite aquí, a la noción de niñez como infancia en tanto esta “(…) podría ser ese instante de detención, de la invención, la atención desatenta y la percepción extrema (…) el nacimiento con sus puntos suspensivos, lo porvenir, lo que se abre al tiempo y lo agujerea con sonidos impensados, la ficción en el corazón y en las primeras palabras (…) “. Skliar, 2017.

computadora, eso es el desafío de hoy. Pero yo creo que son **niños saludables en todo sentido**, la mayoría, tenés niños que están **muy cascoteados por la vida**, pero por suerte no son la mayoría" (E.6)

"(...) Son niños, **niños como todo niño**, con su ingenuidad y también a algunos los ves **con una vida como muy vivida**, como **haber pasado mucha cosa** ya, ¿no? Eso se nota bastante en los gurises de acá". (E. 8).

"(...) son niños que buscan, que **son niños que están todo el tiempo con ganas de aprender**, son niños **muy agradecidos**, son niños que valoran cada cosa que el maestro le da. A su vez, son niños **genuinos en su sentir**, ¿no? (...) son niños que **se brindan**, con lo poco que tienen, son niños que se brindan. Y son para mí, niños especiales." (E.7).

"(...) Son **niños alegres, son felices, son cariñosos**, son, tienen como esa **chispita** y esa cosa del **beso, el abrazo**, el mae, te quiero. (E:9)

A su vez, estas construcciones de sentido respecto de lo que implica enseñar y aprender, desde **un sujeto que los conmueve/moviliza**, envuelven el **desafío desde el repensar sus prácticas y crear estrategias que permitan el abordaje de la heterogeneidad/diversidad**. En este sentido, estas perspectivas den cuenta de la **necesidad de "crear espacios y tiempos"** que se **adapten a las diferentes cronologías**, lo cual marca una diferencia sustancial de las posiciones planteadas más arriba, que "niegan la heterogeneidad". Aquí la **escuela ha de generar las estrategias y recursos necesarios y en esto radica la responsabilidad del educador**. Esto se ve reflejado en el siguiente fragmento:

"(...) el desafío diario de **enfrentarte a situaciones que te movilizan como docente**, como persona, y que bueno, y **te ponen en la responsabilidad**, como docente, de **hacer que los niños aprendan**, de alguna manera, **de buscar las estrategias, las formas, los espacios para poder enseñar (...)** como **responsable profesional** de la educación, tengo que hacer, **tengo la obligación de buscar las metodologías**, las estrategias y las maneras de que ese niño aprenda (...) es como **un trabajo de tiempo completo (...)** **te mantiene pensando y donde lo afectivo juega un papel fundamental**". (E:7).

En estas posiciones, los docentes **se denotan movilizados por las "diferencias" por lo "que no se sabe qué puede suceder"**, por lo "conocido/a la vez desconocido" que debe ser explorado, esto es la responsabilidad del educador. De acuerdo a esto, puede decirse, según Frigerio (2006), que "lo sabido no alcanza" para comprender a un niño. En este caso, de alguna forma los docentes se ven desafiados frente a otros que lo movilizan, como profesional y persona, y esto supone según la autora, que "*lo sabido no alcanza*", esto "[...] debe ser dejado en suspenso, para dar lugar a la pregunta, sobre cada niño singular y propiciar algo de un descubrimiento que vuelva a sorprender, a conmover. "(p. 324). En dichas posiciones, se vislumbra a su vez, que el trabajar con niños, supone además de "un no saber" una exigencia de los adultos sobre sí, y esto muchas veces no es reconocido, por lo cual, da cuenta de una apertura, de una movilización generada a partir de "esos otros" que se traduce en la búsqueda constante para que el educando aprenda, esto exige como se expresa "un trabajo de tiempo

completo” donde lo afectivo (en tanto acogida, hospitalidad y acompañamiento), es primordial y donde una vez más se refleja la incompletud de los sujetos, y su construcción continua en relación.

El otro en cuanto otro. La tensión entre la necesidad de alterar la “forma escolar tradicional y lo que implica construir desde la disyuntiva *carencia vs posibilidad*.

Las producciones de sentido que constituyen esta perspectiva se caracterizan por lo que podría denominarse como una “hibridización significativa de sentidos” , puesto que se encuentran a nuestro modo de ver, en una tensión permanente entre la interpelación que genera el otro en cuanto otro, como diferente, pero igual en cuanto a sujeto de derecho y por ende, sujeto de la educación, en tanto igualdad de inteligencia (en tanto punto de partida (Frigerio, 2004) y la complejidad de la realidad social, cultural, económica que es transversalizada por el sentido de la carencia, asociada a la “pasividad” y a la necesidad de dar por parte del docente, aunque, resaltando, o poniendo sobre el tapete, la exigencia de que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar, reconociendo que lo que “tiene la escuela preparado para ellos”(en tanto “gramática” o “forma escolar” heredada) no da respuesta a la diversidad constitutiva de lo social, cambiante, contradictoria, dinámica, heterogénea. En este sentido, en los siguientes fragmentos puede reflejarse esto:

“(…) yo hablo por los grupos que he tenido y por los **niños del comunitario**, obvio. Son niños que **quieren mucho a la escuela** (...) justo los niños que están en el programa de maestro comunitario que son niños con una situación particular, son niños que **nunca faltan**, esto va más allá del comedor y demás (...) desean realmente estar acá adentro (...) quieren venir, pero no justamente a lo que la escuela les tiene preparado, entonces ahí entraríamos en una discusión mucho más amplia, pero...claro, **son niños que no sostienen, por ejemplo, el espacio escolar** (...) piden para estar acá, **este espacio sí lo sostienen**, pero claro, **tiene todo otra, propuesta para ellos** (...) niños (...) con una carga emocional grande, (...) no tienen (...) una habilidad comunicativa que les permita expresar lo que sienten, entonces muchas veces son niños que te dicen, o se enojan, le pegan a alguien, le preguntás y no sé por qué, me siento mal y no sé por qué, estoy triste pero no sé por qué” (E: 5).

“(…) Lo que pasa es que meter a todos lo mismo, **definir a los niños sería como definirlos a todos por igual y no son todos por igual**, no podría definir a los niños.” (...) Si voy a decir **un adjetivo, usaría carente; carente** (...) en alimentación (...) en salud, (...) en contención familiar, (...) en amor, creo que son niños que necesitan que estén cuidados, como dice la canción de Drexler, que la escuchamos todos los días, **cuida a quien te cuida, cuida a quien te quiere, creo que es eso lo que está faltando**”. (E:4)

“Y son niños **muy sensibles, con ganas de hacer cosas diferentes. No buscando, y la escuela tiene que estar preparada para eso** (...) no buscando solo el banco y la silla y el cuaderno y el lápiz (...) porque **cuando se piensa una actividad diferente, ellos la disfrutan**, entonces, ahí ves que no tienen otras actividades, solo tienen a **la escuela como una alternativa, y eso es triste**”. (E. 11).

Es decir, se reivindica **el sentido pedagógico de las prácticas docentes, la responsabilidad del educador ética y política**, de concebir a ese “otro” en cuanto

“otro” que moviliza, por y para el cual hay que generar, transmitir, generar, construir, crear al mismo tiempo que se reconoce que **la “forma” escolar instituida no da respuesta a la heterogeneidad que convoca**, que se observa como parte constitutiva de lo social, por lo cual, **es necesario construir, inventar, crear otras formas**, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan prioridad, ya que para muchos de los educandos, -como es reconocido y expresado por los docentes- **la escuela, constituye el único lugar de acceso al legado cultural que les corresponde por herencia/derecho sin conllevar deuda** como expresa Frigerio, al mismo tiempo que esta ha de constituirse en un “tiempo-espacio- de “disfrute” al que se quiere volver, puesto que la escuela ha de convertirse en un “sitio donde pueden tener lugar momentos democráticos”. (Simons, Masschelein y Larrosa, 2011, p. 321).

De acuerdo a lo dicho, en estas construcciones discursivas se da cuenta del condicionamiento del “contexto” a la hora de llevar adelante las prácticas educativas, pero no de la determinación del mismo, frente a la posibilidad de aprendizaje de los educandos. Estas reconocen diversidad de factores que inciden en los aprendizajes y en la necesidad de generar desde la escuela un lugar primordial a la enseñanza, posicionándose desde la capacidad de los sujetos, estos se ven interpelados por dichos educandos y esta se traduce en la construcción de nuevas concepciones y prácticas.

En este sentido, se reconoce que no siempre los “logros” son los que se esperan o que estos no se visualizan en los tiempos cronológicos esperables, no obstante, se parte de que las distintas situaciones deben acompañarse, “andamiarse” para dar respuesta a cada singularidad, más allá de que a veces, “la conjugación” de algunos factores tornan más complejo dicho accionar y esto se manifiesta en expresiones como: “dejar la vida”, lo cual da cuenta de que a pesar de que se pueden dar situaciones adversas, el enseñar y apostar al educando en tanto sujeto capaz de aprender, es relevante para que lo educativo acontezca. Así pues, adquiere importancia lo que expresa Nuñez (1999, citada por Martinis y Falkin, 2017), respecto de que cada educador habrá de realizar las mayores acciones, en pos de hacer [...] “que cada sujeto pueda acceder a lo que legítimamente le corresponde”. (p. 46). Y en este marco, estas posiciones dan cuenta de que no “hay un a priori que inhabilite el accionar” sino que “lo por saber” se constituye en motor para la búsqueda que quizás siempre sea insuficiente (no siempre los logros son los esperados), pero que dan cuenta del sentido de la educación que se sustenta en lo que Frigerio (2006) denomina como *el trabajo político de asegurar ese acompañamiento* como requisito para “[...] crecer, buscar y encontrar

las palabras para decirse y decir el mundo (y en consecuencia, para hacer el mundo).

“(p. 337). Así pues, estos fragmentos dan cuenta de ello:

"**El contexto condiciona, re condiciona, re condiciona** (...) hay muchos factores (...) tenés niños que tienen alguna (...) dificultad de aprendizaje y que su **familia busca los recursos y ese niño vos le das todos los recursos que están a tu alcance**, y ves que tiene **logros** pero (...) en un **período mucho más largo** que el resto (...) después pasa que **el niño que ves que podría tener un buen rendimiento** pero que **toda su situación familiar y de contexto es tan desfavorable** que no lo logra y entonces **ahí el maestro de apoyo es fundamental** (...) vos lo agarrás y si tu tarea es sistemática **vos ves los logros, pero inmediatamente porque es un niño que tiene la capacidad para lograrlo** y después **ves cuando te pasa las dos cosas juntas (...) ahí dejás la vida**". E:6).

"(...) yo creo que son **niños ávidos de recibir todo lo que se les pueda dar**. Hay que saber **encontrarles la vuelta**, (...) si vos sabés encontrar qué funciona con uno, qué funciona con otro, son gurises sumamente receptivos (...) porque algunos tienen generadas una coraza que la vida les hizo, que decís fa, ¿cómo le entro a este chiquilín? Pero después, yo creo que son gurises que están abiertos a recibir lo que sea, algunos **son más permeables a los conocimientos, otros son más permeables a lo afectivo**, es eso." (E10)

Se resalta a su vez, el hecho de los **educandos es concebidos como niños curiosos, ávidos por saber, “permeables”**, a los que “hay que **encontrarles la vuelta**” puesto que cada uno constituye una singularidad. No obstante, dichas construcciones de sentido, se ven “tensionadas” una y otra vez, por esta cuestión que transversaliza, que se refleja en la “carencia”, en “el dar” (que puede remitir al dar desde el lugar de cuidado, desde el estar dispuesto para el otro, pero que deja la duda en ocasiones respecto de “lo asistencial” señalado más arriba).

Cabe resaltar que dichas perspectivas reflejan las formas de pensar, sentir y actuar, de docentes que no solo trabajan en el aula sino también en roles como el que lleva a cabo el **maestro de apoyo y el comunitario**. Esto es significativo –a nuestro modo de ver- porque da cuenta de la **centralidad del sentido pedagógico de las prácticas, reinstalando la centralidad del oficio docente en cuanto a que le otorga a la docencia un sentido político que implica el desarrollo de un ejercicio intelectual** (Antelo, 1999) de “hacer lazo”, de construir “un sentido” de lo común que se ocupa de que cada sujeto sea parte y desde este lugar, se genera, se busca, se crean “formas de llegar”, otras formas, distintas, que alteran/tensionan/”desarticulan” un orden simbólico que pretende fijarse y al mismo tiempo dan cuenta de la necesidad/exigencia de la existencia de un sujeto de la educación universal. Podría decirse que **se piensa desde la insatisfacción, la movilización, la búsqueda, interrogando así el sentido político del acto de educar**, y dando cuenta de lo que denominamos un “reposicionamiento” de la figura docente en tanto productor/creador de otros posibles pues se da la existencia de lo que denominamos *disponibilidad generativa de libertad*.

Capítulo IV

El oficio docente y sus contradicciones.

Figura, tensión, duda, entrega, apuesta, coraje, rebeldía, guía, contención, construcción, reconstrucción, estrategia, “colección”, ruptura, revisión, exigencia cuidado de sí y del otro. Un estar siendo, andamiando, entrelazando, juntando, gravitando, no un mero estar; un siempre siendo... apuesta y jugada... siempre abierta; la suerte está echada

De acuerdo a lo planteado, este apartado pretende en primera instancia, dar cuenta de las posiciones que construyen los docentes en torno de la imagen, percepción o mirada que “edifican” (siempre de un modo provisorio) sobre sí mismos, a partir del significante: **profesionalización**. Este capítulo, constituye una especie de “preámbulo” respecto de lo que se aborda en una segunda instancia, cuanto el foco se coloca en el modo en que los docentes asumen, viven, sienten el oficio en las escuelas APRENDER. Posteriormente, nos adentramos en aquellas percepciones/imágenes/construcciones de sentido, que según ellos, tiene la sociedad respecto del ejercicio de su oficio en la cotidianeidad y por último en las construcciones de dichos docentes frente a las políticas educativas y su afán regulador. De esta forma, pretendemos “poner sobre el tapete” las tensiones, contradicciones, mixturas que se construyen cuando de algún modo se coloca a los docentes en el lugar de “extranjera” respecto de su cotidiano vivir. Esto porque, pueden percibirse frente a las preguntas realizadas durante el trabajo de campo, ciertas contrariedades, incomodidades en cuanto a “pensarse”, en “hacer un paréntesis” y “objetivarse”, lo cual da cuenta de la **imposibilidad** de aunar la mirada en torno de las **complejidades de dicho oficio**, pero también, las hibridaciones de sentido, las sedimentaciones que permean, las sobredeterminaciones de sentido en torno de estas significaciones, y las incertidumbres e interrogantes que se abren a partir del propio trabajo de campo.

Abocándonos al primer punto señalado, podemos decir que, frente al significante de **profesionalización**, menos de la mitad de los docentes se considera profesional de la educación ante la pregunta. Cabe destacar que, primeramente, la interrogante, apunta a la caracterización del oficio, y en una segunda instancia, se dirige al significante mencionado. **Menos de la mitad responde de forma directa que sí se concibe como tal**, mientras que **el resto bordea al mismo**, es decir, no lo afirma rotundamente y hasta llega a ponerlo en duda. Aclarado esto, intentamos dilucidar qué implica para estos

docentes ser un profesional, qué sentidos le atribuyen, cómo se disputan o tensionan éstos y cómo los ponen de manifiesto, encontrando de este modo, dos posiciones.

La primera de dichas posiciones es la que aglutina mayor cantidad de **afirmaciones directas sobre la significativa profesionalización**, aunque no hay unanimidad. Los sentidos que emergen del mismo tienen que ver con concebir al **oficio como una construcción**, es decir que, se denota la imposibilidad de pensar al docente de una forma fija, e inmutable, pues no existe “una forma de ser docente”. Los sentidos que permean implican el interrogarse, el buscar, el “desconfiar” de lo cómodo, el ser flexible, el probar, ensayar, experimentar, el crear, el ser ecléctico frente a las diferentes tradiciones/tendencias pedagógicas (de acuerdo a los requerimientos de los educandos), pero al mismo tiempo el disfrutar. Así pues, expresan:

"Yo creo que me considero una persona muy **como abierta, flexible, en búsqueda permanente de cambios o de probar cosas diferentes, no me ato a una sola cosa, pruebo** diferentes estrategias y actividades (...) el grupo me va llevando también a; **soy una maestra que me divierto mucho con ellos. O sea, trato de que el lugar que ellos vengan a pasar bien, a aprender, pero a pasar bien y yo también**, porque si no, la realidad te va como apagando y no es la idea" (E.1)

"(...) **en esto soy como la escuela, estoy como en constante cambio** y como **en una confusión general con mis prácticas**, estoy como todo el tiempo intentando ver qué sí, qué no, **todavía no me puedo encasillar en un modelo de docente porque no lo tengo** (...) **curso que sale, que me inscribo** (...) porque **me está como costando quedarme con en un lugar que sea completa**, cómodo, en toda su amplitud. Entonces lo que me resulta cómodo en algo siempre veo, mmm, no me gusta...y en eso estoy (...) sí creo que **como docente no tengo una definición**. Estoy ahí **en proceso**" (E: 5).

"(...) Creo que **soy profesional, tengo momentos donde empleo lo tradicional, dependiendo el niño y lo que necesite. Y por lo general, me gusta mucho innovar y hacer cosas**, como verás, los vitraux de la escuela son todos míos." (E:16)

La profesionalidad del oficio, encierra de algún modo la “permanente confusión”, la duda, en ocasiones (por la magnitud de lo que implica y el devenir constante) y no admite una definición. Esto supone la reflexión sostenida, un posicionamiento crítico (dinámico), la formación permanente –desarrollo profesional docente, (Vezub y Alliaud, 2012), la fundamentación de las “convicciones” y lo que no es menor, la inspiración. Se denota aquí la relevancia y el sentido de la docencia entendida como formación/transformación (Souto, 2016) y la preeminencia de “modelos” o “referentes” docentes que “dejan huella” o de algún modo generan, andamian, acompañan y/o guían explícita o implícitamente a quienes son noveles o se encuentran en su formación inicial³⁹. Este “inspirarse” en otros, en “aquellos portadores

³⁹ Como se dijo al inicio de este trabajo, las escuelas en las que se realiza el trabajo de campo son escuelas habilitadas de práctica para 4to año de Magisterio.

de experiencia” desplaza –en cierta parte-⁴⁰ el sentido de ciertos imaginarios⁴¹/instituidos de que “a mayor cantidad de años menos se hace” y de que “ya a mayor cantidad de años, se lo sabe todo”. Para los noveles, la referencia, el "modelo" a seguir es importante, justamente como "inspiración", lo cual supone una deconstrucción de lo sedimentado, pues admite la problematización, y por ende la relevancia de lo contingente. En este sentido manifiestan:

"(...) Me gusta intentar hacer las cosas lo mejor posible, me gusta **estudiar**, (...) **tener un fundamento de por qué hago lo que hago y por qué lo estoy haciendo, para mí misma explicármelo** (...) **Y ya me voy ahora pensando**, ayer llego a casa y digo no puede ser, ya (...) todo, porque ya el año que viene cambio de grado, a 4to, ya abrí una planificación de 4to, (...) pero no terminó, en diciembre no (...) **aprender, estudiar, intentar mejorar**, también me gusta **ver a maestros con mucha trayectoria**, a ver **cómo en realidad, no pasa esto de que muchas veces se cree que cuanto uno más años de trabajo tiene, menos hace, porque ya lo sabe todo**. No, he visto, me gusta como eso, **inspirarme en maestros compañeros que uno los ve con una trayectoria de años** y que, aun así, o sea, **lo hace cada vez mejor, es como más profesional**, más, cada vez mejor y eso me gusta. Me gustaría hacerlo." (E: 9).

Al mismo tiempo, como remitíamos arriba, el cuestionarse, el replantearse, el convertirse en un *practicante reflexivo* (Schön, citado por Perrenoud, 2007), supone algo más allá de la mera crítica, implica sustento, reflexión, retroalimentación, lo cual habilita el desplazamiento de convicciones, así como el debatir, el intercambiar, el transformar. Se observa también, cómo en algún punto, el desarrollo profesional (que Vezub y Alliaud) coadyuva en esta autoevaluación, en la búsqueda constante, la apertura y la admisión de la confusión, es decir, el alejamiento de posiciones fijas, y el no caer en el modo del *piloto automático* (Perrenoud, 2007).

La profesionalización del oficio, da cuenta también de aquellos sentidos que aglutinan el **desafío permanente**, el aprendizaje que esto conlleva y la relevancia de que cada singularidad sea sujeto de la educación, así como la responsabilidad ligada al oficio de enseñar, la preeminencia de ser consciente de ello, lo cual comporta la toma de decisiones, el asumir riesgos, el crear y el adoptar posicionamientos críticos (“no de la mera crítica”) que a nuestro modo de ver suponen ir contra lo inexorable, sustentados

⁴⁰ Aquí se coloca a nuestro modo de ver una tensión, que abre la puerta a seguir indagando, investigando, ya que en nuestro trabajo de campo (lo cual no es generalizable -en tanto una muestra que debería ser ampliada-se da cuenta de que luego de los 20 años de trabajo, en el sistema -coincidente con el trayecto en escuelas APRENDER-, se observó cierta “resignación” frente a lo dado y cierta “inercia” hacia el desafío. Sin lugar a dudas es algo que genera una puerta para futuras investigaciones.

⁴¹ Según Southwell, Myriam (2000), “Cuando la representación de una idea domina a tal punto que ese constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces el mito deviene en imaginario (...) el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden posible, y permite pensar algunas dinámicas sociales en términos de la ilusión de completamiento. La ilusión de plenitud es un horizonte de totalización que genera modos de identificación y, con ello, nuevas relaciones entre elementos y modificación de identidades previas”. (p.73).

en principios que involucran la ética y la justicia. A esto lo vemos reflejado en las siguientes construcciones:

(...) **yo me considero profesional de la educación**. Yo creo que bueno, que estoy acá por algo, que yo elegí esto y que es **una responsabilidad enorme** (...) estar en el aula me genera como todo el tiempo esa **cosquilla en la panza**, (...) genera **desafíos todos los años, porque todos los grupos son diferentes**, pero yo me considero una profesional de la educación (...), **dar lo mejor posible** para que esta educación sea buena, que sea de calidad, que los niños tengan, puedan aprender" (E: 7)

"(...) sí, yo me considero una profesional de la educación, trato de superarme, trato de **aprender a cada momento**." (E: 8).

"(...) la otra vez (...) hablábamos ahí en el IPA de (...) los paradigmas, el paradigma crítico, el (...) funcionalista, creo que depende de la situación, **nos vamos posicionando en uno y otro y que es mucho más complejo de lo que pensamos ser crítico** (...) a veces pensamos que porque crítico soy crítico (...) **entonces creo que va por cuestionar cosas, pero también cuestionarse**" (E:13).

"(...) mi responsabilidad **está en enseñar**, en venir a la escuela, en tener unas propuestas atractivas, y esa es **mi responsabilidad, ta, como que es inherente, que no se podía separar** (...). (E: 11)

"(...) no soy excelente, pero **soy muy buena docente** (...) **Hay muchos niños que, si yo no les entrego el conocimiento que les tengo que dar, no lo van a tener** (...) **En su práctica el docente tiene que saber qué importancia le da a cada cosa, y que tiene que tener autonomía de no aceptar dogmáticamente todo lo que le imponen de arriba**." (E:6).

Al mismo tiempo, ser profesional de la educación supone un **trabajo** constante, de **horizontalidad**, que "es con otros" y admite la posibilidad de crear, nutrirse, generar desde lo colectivo. El oficio docente conjuga la asistencia, el cuidado y la exigencia (de los docentes consigo mismos, de los educandos, de los docentes entre sí, y de estos para con otros actores de la comunidad educativa), así como la posibilidad de constituirse en "articuladores", "bisagras" en esa conjugación. Lo vincular constituye parte de los sentidos que permean el significant, así como la creación vinculada a la toma de decisiones (autonomía), el intercambio y la construcción colectiva, que siempre es plausible de ser modificada. De esta manera acotan:

"(...) el rol del docente, del maestro, es fundamental, **es como bisagra que articula todo**, o sea, si tenés una entrevista, no sé, con la psicóloga, la psicóloga tiene que pasar por vos, acá tenemos de Escuelas Disfrutables, para conocer al niño, **tiene que pasar por vos, para conocer a la familia, tiene que pasar por vos**" (E:1)

"(...) en la parte **vincular** con los alumnos, creo que esa es una fortaleza que tengo (...) conozco la comunidad (...) tengo muy buen vínculo con la comunidad y con los niños, entonces, eso ya me juega a favor (...) te habilita un montón de cosas (...) (...) a mí **me falta aprender un montón**, pero me gusta mucho aprender de lo que escucho y de lo que veo, en el **trabajo cooperativo**, así, en el mano a mano con el compañero, eso me encanta. Y acá está bueno (...) **somos bien diversos**, somos bien distintos (...) con una compañera, porque somos totalmente opuestas y es una de las personas que yo, a primera vista, por ejemplo, hubiera dicho, yo con ella nunca hubiera podido congeniar. (...) profesional en el sentido también de que estoy **abierta a que venga lo que venga**. Tengo también mis posiciones firmes y entonces, a veces, **puedo discrepar con los compañeros**, decir mirá, no, esto, y **tengo mis argumentos** (...) pero estoy abierta a (...) me creo responsable, me creo con ganas de esto, de la apertura, que me parece que es fundamental, y ta, y eso me parece que de a poco te va haciendo mejor tu profesión" (E:10)

“(…) yo me considero una docente que, en este momento, disfruta lo que hace, **que cada vez me aparto más de los formalismos y de las exigencias impuestas** y que trato de ir por mi lugar. Me lo permite el lugar donde estoy, eso es real. **Y exigente, pero exigente, más que nada, conmigo misma** (...) **el formarte permanentemente me enriquece** y siento que eso nutre y enriquece a los nenes, sin lugar a dudas. También el lugar que estoy permite en formación constante, enriquecer también a los docentes que estamos al lado y tratar de generar esa cosa bien horizontal de compartir lo que sabés o estas cosas que vas adquiriendo para hacer duplas (...) **me da la riqueza, que aprendo cada día y me impresiona entrar a las clases, de lo que aprendo.** Y me doy cuenta qué pocas estrategias yo tengo comparadas con muchos docentes; entro a los salones de clase y digo, ¿cómo logran tener 27 nenes recontra motivados? Porque una cosa es acá un espacio con 10, cuatro, tres.” (E: 15).

En segundo lugar, encontramos posiciones (minoritarias) que dan cuenta de **cierta duda frente al reconocerse como profesionales de la educación.** Los sentidos de las mismas, en cierta forma, por momentos difieren y en otros muestran coincidencias, por lo cual se denotan sentidos híbridos. No obstante, las consideramos separadas de aquellas, pues permean otros sentidos que de alguna forma generan una trama diferente.

Dichas posiciones significan la dificultad de **considerarse profesionales**, pues esto es algo que **requiere un desarrollo formativo constante** y en esto, **denotan “una falta”**, pues por diferentes circunstancias como multiempleo, y las salas docentes los días sábados, esto se torna inviable. Al mismo tiempo, podemos decir que los sentidos que permean estas posiciones remiten a la asiduidad, al cumplir con las planificaciones que se construyen, a la generación de estrategias para el afrontamiento de la diversidad (donde también se remite a una “falta de herramientas) y a la relevancia que adquieren las familias y los propios niños en el reconocimiento del trabajo docente. De acuerdo a ello, podríamos decir que **permean sentidos “burocráticos” de la docencia**, o más precisamente, una **contradicción/tensión⁴² entre lo que se solicita administrativamente y lo que pedagógicamente se requiere**, esto genera una disyuntiva, así como cierta “incomodidad” manifiesta en algunas expresiones de dichos docentes, tanto por lo señalado, como por el hecho de la posibilidad de la Formación en Servicio, pero a su vez, respecto de la carga horaria extensa que esto implica. Así expresan:

“(…) siempre vengo, porque vengo contenta (...). **Yo vengo**, a no ser que me enferme, vengo siempre y los padres lo valoran eso, porque siempre te dicen (...) Y los niños igual (...) Eso es una virtud. **Cumplir con la planificación.** (...) cuando me toca este tipo de niños que están como muy desfasados, por ejemplo (...), no sé si logro hacer la **adaptación** correspondiente para él, por ejemplo. Eso es **un debe**, como que veo que no lo termino de, o como no veo avances, capaz que a (...) Capaz que te agrego una cosa, ya que hablamos en cuanto a profesionalización, este año hice un curso de esos del IFS (...), yo nunca los hago porque claro, al ser los sábados, yo me tomo, como trabajo doble turno, me tomo el sábado para planificar para los dos turnos, porque si no, en ningún momento lo hago, porque salgo a las 6

⁴² Tensión que nos remite a lo abordado por Pineau y Birgin (2015) en el capítulo de antecedentes respecto de la posición que remite a los “profesionales de la sociedad salarial”.

y 20 y vuelvo a las 6 y 20, entonces, ta, el sábado me lo tomo (...) los días de curso, como es de 8 a 4, que es impresionante, es mucha carga para un día solo, claro, o el domingo o estoy toda la semana así, planificando (...) Hay gente que yo sé que lo hace siempre, pero ta, es como que **entre el contexto, esto, al final te tomás el sábado para planificar, al final solo descansás el domingo, y todo el año a ese trote yo...**".(E:3)

"(...) en el mundo complejo en el que estamos viviendo ahora, lo que hace que nosotros estemos **en constante necesidad de formación y de actualización** (...) O sea, más que nada es eso, la preparación, o andamiar, más que nada, a los chiquilines, en esa construcción de saberes que les habilite transitar por la vida (...) **yo siempre me quedo en el debe muchísimo, mucho me quedo en el debe. Porque siento que tendría que estar actualizándome más** (...) Pero que aspiro así, o sea, que trato, desde mi trabajo, a lo largo del año, **es pensando en tener siempre presente la responsabilidad que tengo en mis manos**, sí, eso sí (...) Entonces, **no sé si la palabra profesional todavía me cabe** (...)
(E:14).

Se observa en estas posiciones un condensamiento de sentidos que dan cuenta de una tensión en cuanto a poder visualizarse como profesionales de la educación en tanto lo que supone lidiar entre el atender a las demandas (varias) y/o procurar dar respuesta a la responsabilidad de enseñar y “enlazar” a los educandos con el saber. Esto podría expresarse en esta red equivalencial: sujeto carente/desfasado; contexto; adaptación de las propuestas.

A su vez, estas posiciones, dan cuenta de forma significativa, de la **relevancia** o el peso que adquieren **“los otros” en el reconocimiento de la figura docente** como profesional de la educación. El juego vincular que encierra procesos de identificación, se torna significativo en estas posiciones, lo cual, a nuestro modo de ver, no es menor, ya que, remiten a los sentidos señalados arriba, pero con una impronta particular a lo que los demás piensan u opinan sobre el docente que lleva adelante su oficio. El reconocimiento no parte de sí mismos, sino de “un otro externo” que condiciona de algún modo esa posibilidad, _más allá de que se explicita también la imposibilidad de llegar a una definición última, o sutura respecto de qué implica ser un profesional de la educación_, y en torno de esto se denotan contrariedades, tensiones, e hibridzaciones.

Otro aspecto no menor, es que aquí nuevamente (ya fue mencionado en apartados anteriores) aparece la fina línea entre el cuidado de sí y del otro⁴³ entendido como componente fundamental para la admisión de la otredad en cuanto tal. En estas posiciones, el cuidado se liga al asistencialismo, pues podría decirse que hay un desplazamiento del sentido del cuidado ligado a lo anteriormente mencionado, hacia el sentido del cuidado ligado a lo “maternal”, al afecto desde “el dar porque no tiene”

⁴³ Según Cullen (2013, parafraseando a Foucault): “(...) el cuidado de sí arrastra el cuidado del otro. Implica pensar la otredad desde la mismidad, es decir: el otro es “otro cuidado de sí”, diferente del mío pero análogo en su preocupación por el sí mismo (...) suponer una educación donde todos se ocupen de sí mismos, es suponer una sociedad educativa de sujetos constituidos por prácticas de libertad, que vigilan que las relaciones de poder no se confundan con relaciones de dominio”. (p. s/p).

(*maestra-tía* en el sentido Freireano) desdibujando la centralidad del oficio. Esto se refleja en las siguientes expresiones:

"(...) **Cómo cuesta el definirse**, porque también a veces te pasa que **le preguntás a otro y el otro la visión que tiene de vos, no es la visión que vos tenés, entonces, entra en un juego ahí, como ambivalente, de cómo me ves vos y cómo me veo yo. Yo me considero un maestro como protector, si me voy a definir, soy como protector**, soy como una mamá gallina, no sé, es como, los siento como si fueran mis hijos, y a veces tengo esas cuestiones de que logro empatizar (...) Entonces, a veces las cuestiones que a ellos les pasan no es que es un problema que tienen con el maestro, no es que el niño tiene conflictos o no sé, hoy agarra una silla y te la tira y se enoja, no está enojado conmigo, está enojado con otras cosas que le pasan." (E:4)

"En primer lugar creo que **soy muy afectuosa, trato de ser un buen modelo** (...) muy responsable, comprometida (...) creo que para mí el afecto es fundamental (...) es tratarlos con respeto, es escucharlos (...) es prestarles atención (...) tratar de darles una mano en situaciones feas que ellos pasan (...) **me esperan en la puerta (...) un día faltó (...) te dicen (...) en mi casa no tengo con quien hablar y vos me escuchás (...) y yo que sé, ¡qué más puede pedir uno!** (...)" (E:2).

"(...) **me gusta más que me definan los de afuera**. Creo que bien, **que hago un buen trabajo** (...) **quizás podría dar más**, (...) yo me cambié de escuela, el año pasado estaba en Monterrey, que está a cuatro o cinco paradas, y sin embargo, **me vienen a visitar los ex alumnos del año pasado y de otros años** y se enteraron unos alumnos de UTU y del liceo que están en 4to y 3ro y me vinieron a visitar y participan. Entonces, **eso creo que es lo que te da la pauta de cómo sos como docente**." (E: 12)

En función de lo expuesto, podemos decir que las posiciones presentadas coinciden en que no existe una forma de "ser docente", y por ende el significante profesionalización adquiere diversos sentidos que como fue explicitado denotan tensiones/contrariedades/mixturas y ponen sobre el tapete la dificultad y complejidad que encierra en sí mismo el oficio

Cabe destacar que las primeras posiciones (mayoritarias) dan cuenta de docentes que se consideran noveles, que abarcan "otras formas de hacer escuela" (Maestra Comunitaria/Maestra Apoyo) y docentes que tienen más de 10 años en el ejercicio de la docencia. Mientras las segundas (minoritarias), encierran docentes que tienen 6 años en la docencia y otros con más de 20 años en el sistema.

Construcciones de sentido en torno del oficio docente en las escuelas APRENDER

Este apartado surge de la necesidad de recoger aquellas construcciones de sentido que le otorgan los docentes al oficio en el marco de las escuelas APRENDER, puesto que más allá del significante analizado arriba –que de cierta manera aglutina las formas en que estos docentes piensan, sienten y llevan a cabo su trabajo- cobran relevancia aquí, sus **posiciones respecto de lo que supone habitar/vivenciar la cotidianeidad en APRENDER**, pilar central y a la vez transversal de nuestro trabajo. Encontramos de esta forma, tres posiciones en las que se denotan algunos puntos de

contacto con el apartado anterior en cuanto a pensar sus vivencias desde concebirse como profesionales, pero también, posiciones que presentan contradicciones/tensiones respecto de aquel y se inmiscuyen/entretajan con la complejidad de un “contexto” que desborda, dejando entrever sentidos híbridos, que implican contradicción de significados entre habilitantes y/o obturadores de posibilidad. Pues, en unas (posiciones mayoritarias) se denota el reconocimiento de una adversidad que permea y que en algunas posiciones se percibe como motor/generador de prácticas que buscan romper la continuidad de lo social/económico frente a lo educativo; en otras, la “realidad social/económica/cultural” se concibe como barrera, limitante, para poder enseñar y en las últimas que se exponen, se denota tracción en los sentidos que emergen revelado un tamiz diverso.

De acuerdo a lo expuesto, **la primera posición** da cuenta de que el **oficio docente en estas escuelas carece de monotonía**, pues llevar adelante el mismo supone **navegar en la complejidad de la realidad**, asumir la pluralidad/diversidad que esta supone, (para generar a partir de allí otros posibles) así como la disposición y apertura para el aprendizaje permanente, lo cual implica “pienso”, deconstrucción, revisión, esfuerzo, es decir, un involucramiento significativo, que a la vez, denota el amor vívido por el oficio. En estas posiciones se recogen ciertas significaciones que remiten al oficio en APRENDER, que constituyen una red de sentido que supone un “estar” que no admite términos medios, así como también, supone una exigencia para con el oficio de enseñar y la realidad que gravita, que es elegida/sentida como tal. Cuando refieren al oficio en estas escuelas aparecen las siguientes significaciones: el oficio aquí supone enamoramiento, un “darse vuelta”, aprender, gestionar, supone un “estar”, una “entrega” y una exigencia que es elegida. En relación a esto, los docentes expresan:

“(…) acá vos te encontrás realmente con ese **conocimiento a flor de piel**, porque en realidad, la mayoría de **los niños** que vienen a las escuelas Aprender, **el único referente en lo que tiene que ver a la enseñanza** de determinados temas, está en la **escuela** (…). En cambio, **en otro lugar**, como que yo veía que traían **todo prontito** (…). hay un apoyo familiar, eso es fantástico, que **le ahorra un montón de pasos al docente**, pero en esa transposición de conocimiento, es como que falta, yo me doy cuenta que es como más superficial (…). un **saber más**, no sé si **enciclopédico**, (…). **más repetitivo**, (…). de libro, el saber **que el maestro quiere escuchar** (…). al llegar **acá vimos que cada niño tiene su ritmo** las **cronologías de aprendizaje** son todas diferentes (…). para mí fue aprender, o sea, yo **me enamoré de esta escuela**, en realidad, por más que yo hoy estoy cerrando un ciclo (…). **La escuela me dio vuelta**”. (E: 7).

(…) uno siente que lo que hace es como que, es como **más productivo** (…). **Yo amo la profesión** (…). **amo venir a la escuela** (…). y disfruto el enseñar, **disfruto** (…). estoy como **plantando una semillita, independientemente del rumbo** y el eje que tome todas estas cuestiones, que **no sabemos cuál es el destino de estos niños** (…). O sea, **hacer como ese retroceso de que a mí los maestros me dejaron**

algo, entonces, pensar en eso (...) obviamente que el calificativo que se le pone es porque estamos en una zona compleja y porque hay zonas de asentamiento y **hay una vulnerabilidad socioeconómica que la hace escuela Aprender, pero no quiere decir que no tengamos los mismos niños o las mismas situaciones en otros contextos.**" (E:4).

Estas posiciones, centralizan la importancia de que en esta escuela es imprescindible generar **otras formas, estrategias, espacios, para poder enseñar**, esto es primordial, se reconoce que lo que genera la escuela como "espacio de lo común" **no se ha de encontrar en otro lugar**, por ende, es necesario inventar, pues es derecho de los educandos que el docente se torne productor en tanto creador de formas de llegada a las singularidades, pues esto supone un reconocer y actuar en consecuencia. **Los niños** son considerados sujetos de posibilidad, **inconclusos, pues nada hay construido a priori sobre sus destinos**, en tanto se reconoce que el accionar docente genera efectos, deja "huellas" de un modo implícito o explícito, y el trabajo en APRENDER supone desde esta construcción ir hacia las biografías escolares, reconocerse en ellas y a su vez resignificarlas, trascenderlas, ponerlas en acto, de ahí también lo movilizador del trabajo docente en cuanto a la conjugación de un teorizar/hacer y un sentir/pensar y de ello, la necesidad de trabajar sobre sí mismo de forma permanente. En este sentido se expresa:

"(...) Significa una gran **entrega a todo nivel**, hasta económicamente ponés mucho de tu bolsillo en fotocopias, en impresiones, en todos los recursos, casi todos los recursos te los gestionás vos; una gran entrega de recursos emocionales, porque **los niños tienen una problemática que tenés que estar bien parada y bien plantada para poder responder**, digamos, de la menor forma. O sea, **que implica un trabajo personal también**" (E:6)

"(...) estás o no estás (...) **no tiene un término medio**. Yo ya lo he pensado, que ta, de hacer otra cosa, por el hecho de que te agota, te cansa y calculo que en algún momento voy a precisar un respiro mental (...) Esta exigencia de igual forma es elegida. (...) Pero ta, en algún punto se ve que me gusta, porque por algo no me voy. (E:13)

"(...) **parece un cliché, pero es siempre un desafío** y estás como en **constante movimiento**, las maestras de aula, ahora que estoy afuera del aula, están como más activas (...) Mucho **cansancio**, mucha **bronca** de situaciones que les pasan a las familias, mucha tristeza por cosas que pasan los niños y te ponés a pensar que todas esas **cosas como que tienen que, por un lado, quedar afuera y pensar que tienen que aprender de todas maneras en la educación formal.**" (E: 11).

El priorizar la enseñanza, (*enseñanza obstinada*, Vassiliades, 2012) el desafío de reinventarse en forma permanente y la gestión de recursos, la "entrega a todo nivel", genera agotamiento, cansancio, pero también "bronca" y tristeza". Desplazando ciertos sentidos "imaginados", "instituidos", lejos de que esto constituya una parálisis, un no "accionar", una posición resignada frente a lo dado, en estas posiciones respecto del oficio en APRENDER se denota lo inverso, es decir, el movimiento permanente es lo que tracciona, pues a nuestro modo de ver, el reconocimiento de la desigualdad social y

por ende de la injusticia social (“tienen una problemática”), que se cuele en estos escenarios supone el primer paso y se debate entre “un adentro y un afuera”, pues si bien no debe constituir esto una excusa “que limite la posibilidad de enseñar” (“tiene que por un lado quedar afuera”), tampoco supone la indiferencia, sino que la bronca y la tristeza surgen como motor para generar desde una *praxis sentipensante* la germinación de *prácticas pedagógicas obstinadas* que produzcan fisuras en la continuidad de lo social en lo educativo. Pues el “quedar afuera” supone una *suspensión*, una *interrupción* para poder generar prácticas más democráticas de acceso al saber.

Al mismo tiempo, para estas posiciones, el oficio en APRENDER implica el trabajo en equipo que otorga seguridad, en el sentido del respaldo que se genera en la construcción colectiva, así como sentido de pertenencia. Los significados de estas construcciones dan cuenta de un ser parte similar al familiar, que nuevamente pone sobre el tapete lo afectivo, la confianza, la contención que constituye parte de lo que moviliza sus prácticas/sentires/pensares. Así pues, acotan:

"(...) a mí me dio mucha seguridad. El equipo de trabajo, **la forma de coordinar, la forma de trabajar, así, que sentís que no estás sola, sentís que no podés largarte por la cuenta, porque es algo en equipo, eso se siente desde el primer día que llegás.**" (E:8)

"(...) lo que siento por la escuela es totalmente (...) **no solo vocación sino que la siento como una parte de la familia, contenida, nos contienen mucho,** (E:12)

Otros sentidos que permean estas posiciones tienen que ver con **la forma en que estos docentes conciben a las familias**, a los escenarios en los que desarrollan el oficio y a la relevancia que tiene el reconocimiento de las familias en sus prácticas cotidianas. Si bien el programa APRENDER habla de “entornos”, en estas construcciones se remite al barrio, a la comunidad dando cuenta de la prioridad y el ser parte del cotidiano vivir. El compromiso del trabajo docente es con el barrio, con la comunidad, con las familias, con los educandos (chiquilines, gurises), y a su vez, se valora por parte de los sujetos docentes el reconocimiento de parte del barrio/comunidad/familias/educandos/gurises/chiquilines. Esta red equivalencial de sentidos, dan cuenta a nuestro modo de ver del sentido de **pertenencia, y la responsabilidad del oficio docente** en cuanto a su labor e **impacto en los escenarios que desarrollan su oficio**. En este sentido, expresan:

"(...) Se siente que **uno es importante para la comunidad**, se siente (...) Yo siento que **uno puede hacer cosas**. A veces es **como ambiguo el sentimiento** en algunos momentos el año, de repente, porque **a veces te sentís como el Quijote frente a los molinos de viento**, pero yo creo que cuando (...) a fin de año, hace los balances, es el lugar donde las cosas que se hacen se ven más. Lo ves reflejado en la familia, lo ves

reflejado en los chiquilines. A mí claro, ahora me pasa que, como **tengo tantos años en la comunidad**, hay muchas cosas de las que, a largo plazo, **me puedo sentir orgullosa (...)**" (E: 10)

El oficio en APRENDER supone ir por momentos contra “molinos de viento”, pero gratifica el poder visualizar logros que involucran a los educandos, pero también a la comunidad, al barrio, a veces a largo plazo. También implica **un compromiso para con esta**, con quienes la integran, **desdibujando los contornos entre un “adentro y un afuera”**, y que supone el ejercicio de poner en jaque el sentido del significante compromiso. Resulta interesante, esta tensión existente entre lo que se plantea desde la Administración Nacional de Educación Pública en tanto su propuesta APRENDER y lo que esta connota; las políticas y su impronta regularizadora, y lo que acontece en el cotidiano vivir, la “lectura” que realizan los actores de lo educativo, la necesidad de “objetivar, objetivar-se” frente a las interrogantes planteadas, pero también, la dificultad de poder dilucidar, **qué es lo que se juega, de “los entres” que se entretejen, de la trama**, que se traduce en las siguientes expresiones:

"(...) **la palabra comprometido, porque como que queda muy vacía ya de significado** (...) no sé cómo explicarlo con palabras, pero **sería un quizá, un compromiso, pero no un compromiso con Primaria, ni con el cartelito del CEIP**, sino el **compromiso con el barrio** en sí, **con el grupo de gurises que viene acá, que es diferente, a pesar de que sean los mismos gurises, es como que tiene, un no sé, como una esencia la escuela**, no sé cómo llamarlo, no sé, como que hay algo ahí, no sé (...)" (E:13).

"(...) **es lo mismo que las otras escuelas**. Simplemente, que tenés como que utilizar más estrategias para trabajar con los niños, (...) muy deprimidos (...), para mí es un desafío, es algo lindo." (E:16)

Si bien puede entreverse la disyuntiva de poder expresar qué se juega allí, se observa lo paradójico/tensionado que se trasluce en estas construcciones de sentido, lo cual denota algo que **trasciende a las políticas educativas, que implica la construcción de formas peculiares, sentidas, pensadas**, (con connotaciones diferentes a las previstas por las políticas educativas) de llevar a cabo el oficio docente, pero a la vez, la imposibilidad de dilucidar la “esencia” de la escuela y por ende, el oficio aquí. Esto nos lleva a pensar, que dichos escenarios, se perciben al mismo tiempo como “iguales” y “diferentes”, es decir, iguales en el sentido de pertenencia, del barrio, de lo “comunitario”, de ser parte; también de pensar al sujeto educando como igual, en tanto sujeto de posibilidad, pero a la vez, del saber que es un escenario permeado por la desigualdad, y que esto supone un compromiso para con esta, que exige ir contra los “molinos de viento” y no renunciar a la enseñanza, pues supone la construcción de diversas estrategias de llegada.

Cabe destacar que dichas posiciones, encierran las construcciones de sentido que representan a **docentes que involucran las tres escuelas que forman parte del**

trabajo de campo, así como también aparece como no menor, que **los mismos presentan una antigüedad en el sistema educativo de entre 12 y 25 años de trabajo** en Primaria y **en estas escuelas una antigüedad que oscila mayoritariamente entre los 6 y 15 años de trabajo**.

En segundo lugar, nos abocamos a las posiciones que conciben al oficio docente en las escuelas APRENDER como complejo, pero desde un lugar **diferente a las primeras. La posibilidad de enseñar para estas posiciones** (minoritarias) se torna dificultosa, pues los significados que se construyen dan cuenta de sentidos que se ligan a lo que conciben como problemáticas, estas rondan en lo que concierne al contexto, a la inclusión educativa, a los problemas de conducta y al escaso involucramiento/apoyo de las familias en el trabajo cotidiano. Esto se refleja en las siguientes expresiones:

"(...) Mirando mi trabajo, **yo trabajo bien en la escuela. Si miro para el costado, hay grupos complejos**, o sea, es complejo el contexto (...) esa diferencia entre la mañana y la tarde, que no sé si se da en todas las escuelas (...) tengo un niño que yo lo veía el año anterior (...) era nada, fataloso (...) ha cambiado pila su conducta, ha mejorado un montón (...) Pero en este nene, es lo que me reconforta, digamos, por poner un ejemplo de un niño, pero es en el que más lo noto y veo que la familia, que no tiene apoyo ni nada". (E:3)

"(...) **distintas problemáticas todos los días**, desde lo que te decía hace un rato, desde la escucha, desde que tenés una fila, yo, que tengo chiquilinas grandes (...) **hasta no sabés si algún niño, dentro de la clase, se te va a descontrolar y cómo vas a poder abordar esa situación**". (E:2)

El oficio docente aquí, se ve desdibujado/desplazado, pues implica el hacer frente a desafíos y problemas contingentes, que son efecto de un "contexto" deprimido, de vulnerabilidad, que obstaculiza la posibilidad de enseñar, que se observa ligado a lo que el docente planifica pero que en los actos se diluye, pues los problemas a resolver desbordan. Se trasluce aquí un sentido diferente respecto de lo que supone el afrontamiento de las dificultades, los conflictos. El cotidiano vivir en estas escuelas para dichos docentes supone un esfuerzo superior y que además involucra la puesta de límites entre un "adentro y un afuera", pues lo contextual inunda el trabajo cotidiano y esto afecta la posibilidad de enseñar. Así pues, se expresa:

"(...) **ha cambiado un poco el plantel, porque la mayoría somos efectivas, pero trabajo bárbaro. Y de dirección también, el primer año fue como medio inestable** porque la directora que estaba (...) estaba como en esa transición de que se iba a jubilar (...) **Y ahora (...) veo como que se encarriló un poco más la escuela, ¿viste?, no sé si es porque ya vino pisando fuerte y que es efectiva (...) como que está más el tema de los límites con los padres en el portón, esas cosas que, en realidad, yo las manejo bastante bien**". (E:3)

En estas posiciones, se denota la necesidad de liderazgo docente y este radica en la figura del director, en la relevancia de su gestión y de que este sea preferentemente

efectivo (pues esto es sinónimo de estabilidad). Los sentidos que se entran aquí se ligan a una necesidad de “control”, el que normaliza, disciplina e impone/exige una forma deseable de comportamiento que se refleja en la puesta de límites respecto de un “afuera” que amenaza, altera, perturba, el trabajo cotidiano de los docentes. Al mismo tiempo, el “contexto” principalmente para los docentes noveles se torna de algún modo en un “caer al vacío”, pues se remite al trabajo docente en estas escuelas como un “caer acá” que da cuenta de la sensación de “impotencia”, un choque abrupto producto del no diálogo entre teoría y práctica que trasversaliza la formación, y queda en evidencia en los territorios, pues “en la vida no lo vas a saber hasta que eso”. Lo expuesto se vislumbra en las siguientes palabras:

(...) **el primer año caer acá y encontrarte con una realidad, que eso significa mucho, mucho de vos y mucho de tu persona, más allá de tu profesión.** " (...) yo le decía a una practicante (...) **la práctica de 4to es casi la realidad (...) porque vos estás acompañado**, estás en un salón con otro, no es la realidad (...) **por más que uno piensa ta, planifico todos los días**, hago esto, hago lo otro, secuencia, ah, evaluación. **En la vida no lo vas a saber hasta que eso.**" (E: 9).

(...) **llego con la mejor onda (...) una cosa es lo que uno tiene en mente, y sobre todo, en cuanto a lo curricular; llegás con una planificación y a veces eso queda de lado porque tenés miles de cosas para resolver.** Y bueno, es un poco eso." (E: 2).

Aparece nuevamente la idea de lo curricular, de las planificaciones, las secuencias de trabajo, la evaluación, el pensar cómo y qué enseñar, cómo y qué evaluar, y esto dista de lo que acontece, generando frustración y muchas veces sentimiento de soledad. En palabras de los docentes:

"(...) **me sentí como muy sola en esto de que bueno** (...) Después ingresó un niño, sí, que era bastante complicado (...). La maestra de apoyo empezó a trabajar más o menos en mayo (...) hubo que organizar todo el cronograma y ta, como que se enlenteció el empezar. Después sí, **pero hasta ese momento, yo me sentí así, desbordada, a tope**, no puedo más (...) **Todos ya sabían que 2do era el peor grupo de la escuela. Y entonces, sabiendo eso, como bueno, no sé, ya estás sabiendo** (...) en realidad, **yo llegué creo (...) en un año bisagra** en esta escuela, **entonces, de repente, esas cosas así, no sé, que uno escuchaba**, que se comentaba de esta escuela, de repente, **yo llegué como con esa cabeza de me voy a encontrar con una escuela genial, un tremendo equipo y como que todos se apoyan.** Y bueno, en realidad, **no fue eso lo que me pasó** (E:9).

Estas posiciones de algún modo, dan cuenta de sentidos que si “fijan” y se convierten en etiquetas que a priori permean/condicionan el desarrollo del oficio de enseñar, así como también la elección de los docentes de una escuela u otra. Esto porque esta puesta a circular de ciertos sentidos pre-dispone de alguna forma el sentir, pensar y accionar de los actores de lo educativo.

Cabe señalar que, dichas posiciones dan cuenta de una representación minoritaria (no menos significativa por ello) que abarca a dos de las escuelas que constituyen la muestra y las antigüedades docentes radican en los extremos, docentes

noveles por una parte (1 y 3 años en esta escuela) y otros con más de 19 años en el sistema y en la escuela.

Por último, se ponen sobre el tapete, aquellas posiciones que denotan tensiones, contradicciones, hibridaciones, puesto que por un lado emergen sentidos que tienen que ver con la complejidad del “contexto”, se da cuenta del esfuerzo superior que implica trabajar en estas escuelas, pero al mismo tiempo, se entrecruzan sentidos que traccionan aquellos, los “disputan”, dando cuenta del reconocimiento y relevancia del oficio y su centralidad: la de enseñar en estas escuelas, de la construcción de proyectos institucionales en este sentido y de la necesidad de apertura frente a la contingencia. Al mismo tiempo, se denota la irrupción de lo contingente como aquello que disloca, lo que promueve la de-sedimentación de ciertos sentidos que pretenden fijarse, configurándose otros que dan cuenta de un desplazamiento que aglutina y configura otros sentidos, produciendo ciertos movimientos que se traducen en estas construcciones y de alguna manera “amenazan” lo que pretende “fijarse”.

Así, pues, estos sentidos dan cuenta de que el docente debe hacer frente a una situación social cada vez más compleja. El oficio docente pasa por el intentar generar "desde otro lugar", disfrute, aprendizaje, tiempo compartido. En ocasiones no se aprecia claridad en cuanto a la centralidad de la enseñanza en dicho oficio, pues aparecen ciertos descriptores como la comparación entre los colegios privados o escuelas de otros contextos donde se da cuenta de la diferencia abismal en cuanto a los aprendizajes de los educandos, así como también la diferencia que se genera en uno u otro turno en la escuela APRENDER, dejando entrever que quienes asisten en la mañana tienen más posibilidades de acercamiento al acervo cultural y esto de algún modo es responsabilidad de los padres, pues denotan la existencia de ciertos hábitos que estructuran el accionar familiar, que actúan como estructurantes en la toma de decisiones respecto del turno en el que asistirán los educandos y esto repercute de algún modo, en la posibilidad o no de ese educando de acceder a la cultura en otros ámbitos, distintos a la escuela, afectando así también, el acceso de este acervo cultural en dicha escuela (“quien concurre en la tarde está más limitado”). Así se expresa:

Yo me acuerdo cuando recién me recibí, que **salí de la escuela de Lagomar, con un contexto precioso y vine a trabajar acá y, si bien había diferencias, no son las diferencias que ves, sinceramente, hace 19 años esta escuela, no la escuela, sino la población, no es la población que hace 19 años (...)** Las cuestiones sociales (...) es todo lo que tiene que ver con valores, pautas de crianza, desapegos familiares, no un desapego no estoy con mi hijo porque no lo quiero, eso yo en ninguna familia entiendo que no hay un no quiero a mis hijos, **es no puedo, porque no puedo con mi vida, entonces, si no puedo con mi vida, no puedo sostener a mi hijo (...)** ves el amor que hay, el deseo que hay (...) pero **no pueden**, siento que es una (...) sociedad, **se mueven en un espacio que los come**, como que te

va absorbiendo (...) no están pudiendo ser la esencia que quisieran ser. Sumado a que **tienden, reproducir historias, ¿no?**, historias tristes, historias crueles, madres muy jóvenes, cosas que son, que te hacen doler, la verdad, a mí me hace doler, y año a año veo que esto es más agudo, que los dolores que uno siente, cada vez están más adentro. (E:15).

“Es una escuela que tiene, supongo yo que, por la otra experiencia en otra escuela, que **tiene dos realidades, turnos**, o sea, que el turno de la mañana es una realidad y el turno de la tarde es otra. **Y creo que pasa en estas escuelas (...)** son el tipo de hábito, no quiero, tampoco voy a generalizar porque no todas las familias (...) como esos hábitos, bueno **el que usa la mañana, es como que después puede lograr también tener otras actividades** en la tarde, como le permiten, o sea, **un mayor nivel** de no sé, de decir como de cultura o de **apropiación de la cultura de los demás espacios del barrio, que hay, que existen**. Pero el que **viene de tarde**, en la **mañana no hay tantas posibilidades, entonces, es como más limitado**” (E:1)

La cuestión de “lo social”, permea el trabajo cotidiano, conmueve, y esto parece agudizarse con el paso de los años. Lo social golpea, y de algún modo genera movilización, lo cual insta la necesidad de que el espacio escolar se constituya en tiempo de interrupción, de disfrute y trabajo compartido. No obstante, los sentidos que se construyen dan cuenta de docentes que reconocen la vulnerabilidad, “la sienten” de cerca, pero a la vez, esta es la que oprime a un sector de la población que queda imposibilitado de salir de un círculo vicioso/reproductivo y las construcciones en torno a ello, dan cuenta de una distancia que no se podría saldar, por lo cual, se hace necesario la flexibilización desde el oficio, construyendo “tiempos de disfrute” y/o de atender emergentes, que distan del “debe ser” y que dan cuenta de innovar desde los materiales, lo lúdico, desde el hacer y dar tiempo, poniendo en tensión de algún modo lo pedagógico. En este sentido, se acota:

“Yo celebro estar donde estoy y estar en el cargo en el que estoy (...) **uno tiene instaurado el deber ser**, y creo que, en esta profesión, como que **la planificación, el hacer, el hacer, el programa, el llegar** (...) Y es como increíble, o sea **disfrutar a cada gurí es increíble, porque uno cambia** (...) Entonces (...) **hacía tiempo no disfrutaba de lo que estoy haciendo** (...) no me podía contactar (...) ya es como que me siento vieja, y hace 20 años que estoy acá adentro (...) Entonces, **no es que yo haga, nada, les dedicás un poquito de tiempo**, un poco de atención, les traés algo nuevo (...) lo disfrutaban ellos, no sé, tengo una impresora divina, entonces, vivo fotocopiando cosas para que sean de colores. Ellos eso también lo sienten y se dan cuenta de eso” (E: 15).

(...) **A veces se nos desdibuja un poco lo pedagógico por lo social** (...) porque yo qué sé, **te llega un nene que te das cuenta que se te está durmiendo** y no es porque la noche anterior hubo un cumple en la casa, es porque hay una situación muy compleja familiar que hace que ese niño hace muchos días no duerma, tal vez no come. Y bueno, y lo dejás dormir. **Tal vez tengas un tema que vas a empezar a trabajarlo ahora** y lo mejor es trabajarlo a primera hora, pero sabés que ese nene necesita dormir porque, aunque lo despiertes, no va a atender, no va a aprender. Entonces, bueno, **postergás lo pedagógico**, capaz que lo pasás a otro día, no lo trabajás en ese momento, y al niño lo dejás descansar porque sabés que no lo pudo hacer en su hogar. Entonces, creo que a veces, **en las escuelas Aprender supongo que pasa mucho, nos cuesta un poco como que focalizarnos en lo pedagógico, ¿no?** (E: 14)

En estas configuraciones de sentido, se denotan construcciones que de algún modo dan cuenta de representaciones/imaginarios/instituidos que se hacen “carne” y reconocen un relegamiento de lo pedagógico, como un acontecimiento propio de las

escuelas APRENDER. Este busca de algún modo ser cotejado, afirmado a partir de la interrogante: “¿no?”, pero también en esta disyuntiva entre el deber ser, los tiempos que cumplir y lo que irrumpe en estos escenarios educativos, se justifica dicho relegamiento puesto que existen necesidades básicas insatisfechas que se cuelan y repercuten en el acto de enseñar.

No obstante, dichas posiciones ponen sobre el tapete, la relevancia que tiene el enseñar, desde el reconocimiento de que en ocasiones se relega, pero también, desde lo que se traduce como construcción de proyectos colectivos, que dan cuenta de un sentido de pertenencia y una búsqueda permanente, que rescata las diferencias y la forma en que se potencian como equipos. Así se expresa:

"(...) **Como un equipo fuerte, muy variado** (...) somos tan diferentes que aportamos cada uno lo suyo y hacemos lo que es la escuela, **más allá de que a veces tambaleamos como equipo, porque es normal** (...) **somos un equipo fuerte y que cada uno da lo mejor de sí, porque es como que todos tenemos la camiseta puesta.** Llega un maestro, **aunque venga a hacer una suplencia y vos te das cuenta que a la semana, ya como que se involucra de otra forma, ya quiere saber en qué estamos, qué hay que proyectar, qué hay que hacer** (...) ese sentido de pertenencia de la institución." (E: 14).

Estas posiciones a su vez, dan cuenta de los desafíos que implica el trabajo en dichas escuelas, pero también lo que supone la de-sedimentación de ciertas fijaciones de sentido que, ante lo contingente, se traccionan, tensionan, y en dicho acto, se construyen otros, dando cuenta de la imposibilidad de sutura última y del peso de lo que irrumpe y disloca.

"(...) obviamente **la visión cambia un poco de lo que pensaba cuando entré a la escuela y lo que pienso ahora que ya tengo unos años acá adentro.** Creo que los **desafíos son un poco diferentes a los que yo me imaginaba** (...) **yo creí que estaban más relacionados al aprendizaje,** a los logros y ahora veo que tiene otra connotación...mmm..**la parte más difícil va ligada a los vínculos,** a cómo tener una convivencia saludable (...) cómo poder ir llevando el día a día, **creo que no pasa tanto por cómo presentar un contenido** o cómo abordar un concepto sino que pasa más por eso, por las relaciones humanas, me parece que ahí está como el desafío más grande" (E: 5).

Cabe mencionar que las posiciones explicitadas, dan cuenta de docentes que se encuentran en lo que podríamos denominar como “extremos” en el trayecto de trabajo, puesto que su tiempo de permanencia en el sistema va desde los 4 y 7 años a los 15 y 19 años, y en estas escuelas oscila entre los 2 y los 20 años.

Los docentes: ¿Figuras respetadas/cuestionadas? ¿Los otros/nosotros? Sus construcciones de sentido respecto de cómo consideran son concebidos por la sociedad.

En este apartado, intentamos dar cuenta de los sentidos que emergen respecto de las posiciones que construyen las docentes vinculadas a la forma en que suponen son concebidos, catalogados, visionados desde la sociedad. El interés radica en poder vislumbrar, por una parte, qué **sentidos circulan** en torno a esto, cómo **circulan y qué tensiones presentan entre entre sí**. Frente a ello, resulta relevante destacar que ubicamos en el análisis tres posiciones. A las primeras (mayoritarias) las denominamos de afectación crítica, pues dan cuenta de una desvalorización del oficio docente que es percibida por los mismos en un doble sentido. Por un lado, esta desvalorización da cuenta de un “instituido”, imaginario, construido desde afuera, que es reconocido por los docentes y que al mismo tiempo, se tensiona en ciertos aspectos, puesto que estos asumen la responsabilidad de dicha desvalorización. Es decir, en los sentidos que “se ponen a circular” consideran que **para que exista una valorización, se requiere primeramente de la revisión propia de la “puesta en acto del oficio de enseñar”**. Aquí, cabe mencionar que, dentro de estas construcciones, la mayoría se perciben/reconocen como profesionales de la educación, aunque entre ellas, se presentan algunas contrariedades respecto de esto; sentidos híbridos podríamos decir. A su vez, es menester resaltar que, todas estas construcciones problematizan o **intentan analizar/reflexionar respecto de por qué son “sospechados”** (Antelo, 2012) de parte de la sociedad reconociendo desde “el adentro” aspectos que deben fortalecerse/modificarse para alcanzar esta valorización. En segundo lugar, encontramos posiciones (minoritarias) que denominamos de **afectación daminificada**, esto es, posiciones cuyos sentidos dan cuenta de una crítica injusta externa, que no es merecida, y responsabiliza al afuera. De estas, cabe destacar que, frente al significante de profesionalización, los sentidos que se ponen en juego, explicitan la duda respecto de considerarse como tales, o directamente no manifiestan alusión respecto de este⁴⁴, pues por diferentes razones, se consideran en “el debe” respecto de lo que implicaría ser profesional de la educación. Por último, se abordan aquellas posiciones que denotan sentidos híbridos, y que catalogamos como **afectación traccionaria** pues ponen en el tapete, el no reconocimiento del afuera en cuanto a la valorización que debería tener el docente como pilar imprescindible de la sociedad, pero al mismo tiempo, se interrogan sobre lo que falla, lo que acontece “adentro”, por lo que se asume una cuota de

⁴⁴ En el inicio de este apartado se da cuenta de que muchos docentes ante la pregunta de si se consideran o no profesionales de la educación no responden afirmativamente y directamente que sí. Es decir, “rodean” la pregunta.

responsabilidad, denotando “movlización”, dando cuenta de sentidos híbridos/mixtos. Respecto de estas, cabe destacar como interesante que, en cuanto al significante preámbulo de nuestro apartado, los sentidos frente al significante profesionalización denotan tensiones, hibridizaciones, contradicciones.

Aclarado esto, consideramos pertinente comenzar con cada una de las posiciones señaladas.

Así pues, de **afectación crítica**, dan cuenta de una desvalorización significativa del oficio docente, a pesar de que este debería ser considerado por parte de la sociedad como mojón primordial de la misma. Si bien para estas posiciones, el docente constituye un pilar, dando cuenta del mismo como aquel que actúa como “bisagra”, “articulador”, como el que “enlaza” y de alguna manera construye los cimientos de las sociedades en cuanto al pasaje de la cultura a los nuevos y lo que esto supone, también problematizan/interrogan/cuestionan, dando cuenta de que esta desvalorización no pasa solo por una cuestión de deterioro social, de pérdida de valores, de la creciente información en el mundo de la globalización, que hace tambalear a la figura docente, sino que la misma tiene que ver con asumir también la cuota de responsabilidad que compete a los docentes, en tanto consideran que existen factores endógenos, de la propia formación y de la forma en que cada docente asume dicho oficio que también, de una manera significativa, afectan la imagen que se tiene sobre este. En este sentido, estas posiciones tensionan varios aspectos, que se condensan y anudan en un entramado complejo de sentidos en el marco de relaciones de poder que, que suponen juegos estratégicos de poder y por ende conflicto de intereses que se disputan a nivel macro, “meso” y micro. De acuerdo a estas construcciones, el docente se encuentra en un lugar “disminuido” que es responsabilidad del propio docente, pero también de los intereses del poder hegemónico de “debilitar” el sentido de lo público” y lo que esto implica. Entonces, la desvalorización de la figura docente supone una doble partida. Lo expresado, se pone de manifiesto en el siguiente fragmento:

"(...) para mí es como una, **tendría que ser considerado como una pieza clave en la sociedad** (...) Pero no lo veo reflejado en todo nivel, tanto a **nivel político como a nivel medio de, no sé, Primaria-ANEP**, o sea, como algo intermedio, **nivel político de presidente**, diputados, senadores, **no lo valoran como lo deberían valorar**, porque ta, capaz que no les conviene que tenga el valor que debería (...) Y después, **los docentes mismos como que también es como un círculo vicioso**, como **que tampoco nos cuidamos nosotros mismos** en ningún aspecto, o sea, **nos damos palos** y encima que nos damos palos, como que **tampoco valorizamos el rol que tenemos**, o sea, no le damos el real valor y **a veces lo simplificamos a venir, cumplir un horario** (...)" (E: 13).

"(...) **Primero, al propio docente**, y segundo, a **todo lo que tiene que ver con una oposición ex profeso que se le da desde la sociedad o desde las clases más dominantes a la educación**. La educación, particularmente la educación pública, **el maestro que trabaja en la educación pública**, como que está

disminuido. **Está disminuido primero, por su propio (...) y por lo que hay intereses en que esté disminuido**". (E:11)

En esta doble partida, se denota en estas posiciones que el docente debe asumir su cuota de responsabilidad. Esta asunción aglutina varios sentidos que pasaremos a mencionar de forma detallada. **El cuidado de sí** ("no darse palo") y **la necesidad de valorarse como profesionales de la educación** (dar a conocer lo que se hace, apasionarse pero defender el trabajo que se realiza), como sujetos constructores de saber y de hacer circular lo que se produce, aparece como primordial para dicha valorización, pues se da cuenta de que el conocimiento queda encerrado en los colectivos lo cual provoca desconocimiento y desvalorización, y esto comporta la escasa participación que se da a los docentes desde el poder hegemónico en la construcción de políticas educativas, entre otras cuestiones. También se resalta **la necesidad de ser un apasionado por el oficio, de construir colaborativamente**, pues de lo contrario, se cae en la desidia y esto genera más desvalorización. Esto puede verse reflejado en los siguientes enunciados:

"(...) que se dio **una discusión un sábado de mañana en una sala, una discusión por el tema de un proyecto, y la discusión era onda apasionada**, acá, yo quiero esto, otros querían esto, parecía onda una **discusión parlamentaria**, ¿no? (...) **era de vida o muerte** (...) Y claro, **y salgo de acá, me voy a la feria** (...) y veo toda la gente perfumadita, aromáticos, todos sentaditos, música ambiente, viendo cosas, comida saludable. Digo, **qué distinto que es todo, acá están todos re tranquilos en una, y en la escuela, un sábado de mañana, la gente estaba luchando por ideas educativas** de si esto es un contenido que hay que trabajar acá, si este, o sea, es eso, **es la pasión que te mueve a ser docente, si no tenés esa pasión, no podés estar en este ambiente, porque sino, decís: "están todos locos."** (E:13)

"/...) el rol está, desvalorizado, (...) lo podemos estudiar de distintas maneras (...) no estamos hablando que tenga que tener ese lugar de (...) erudito y de todo conocimiento y bueno se hace lo que él dice. No, pero sí (...) de **valorizar que nosotros somos profesionales** de la educación, tenemos un **estudio atrás**, y que eso tiene que contar (...) para mejorar los procesos de los chiquilines, tiene que ser tomado para las políticas educativas y para todas las propuestas que se hagan, documentos que se elaboran, bibliografía, **es como que estamos acá y estamos haciendo un montón de cosas acá**, en el campo, en el territorio, **pero está faltando un poco de como de la parte de teórica de poder, ser profesionales realmente en todo lo que somos**, porque no somos solamente venir y dar clase y (...) como quedan las experiencias encerradas **acá adentro** (...) otros trabajadores (...) **otras profesiones sí lo hacen**, tienen como más esa parte, bueno de... publicar, de (...) **extender el conocimiento, pero acá queda un poco encerrado**. Creo que esa sería la parte que más (...) **nos está quedando ahí en el debe**". (E:5)

A su vez, estas posiciones dan cuenta de **la desvalorización de la figura docente como figura pública**, que representa un **espacio/tiempo público y su devenir histórico**, que es atacado de forma intencional por parte de los intereses hegemónicos, por los medios masivos de comunicación, pero también según estas construcciones, **disputado por la sociedad** en su conjunto, pues se considera que a los docentes se les paga con insumos del Estado que representan aportes de la sociedad. Pero al mismo tiempo, **se reconoce la existencia de una pérdida de credibilidad de parte de los**

docentes, pues se manifiesta desde estas posiciones que **algunos docentes no cumplen con sus responsabilidades como se debería**, y al mismo tiempo, **la sociedad exige** muchas veces, **cuestiones al docente que escapan a su rol de enseñante**. En los siguientes fragmentos puede vislumbrarse lo mencionado:

"(...) **cada vez estamos peor** (...) porque aquello de que el maestro era la voz máxima, el que sabía todo, (...) eso me parece absurdo, porque no es así, **hay de todo en la viña** del señor (...) tengo 15 años de trabajo, no es tanto, pero siento de que cada vez como que **las familias vienen a la escuela con la idea de exigir, siempre exigir, exigir** (...) particularmente nosotros **estamos en una escuela pública**, creo que **las personas sienten como que les debemos más** (...) nos ha pasado, de que vengan mamás y (...) nos digan te pagamos el sueldo, que (...) en parte, tienen razón. Pero **creo que eso se desdibuja y hace que se nos exija cosas que no corresponden a nuestro quehacer** y que, al fallar ahí, porque por diferentes razones, y en lo pedagógico también (...) capaz que la intención de hacer las cosas bien la tenemos todos, pero sabemos que no es así, que **no en todos los casos la docencia se lleva con la seriedad que debiera**. (E:14)

"(...) **que hemos perdido ese respeto que teníamos hacia la sociedad**, por múltiples factores, ¿no?, sabemos que vivimos actualmente en un deterioro social que no lo ves acá, sino que es general (...) el respeto y que **el maestro**, en cierta medida, **tiene su cuota de responsabilidad** (...) sos un, como el que tiene que hacer tal cosa o el que vos venís las cuatro horas porque tenés que atender a mi hijo (...) **hay un desconocimiento también de las nuevas generaciones del rol que el maestro tiene** (...) **que es educar y que es enseñar**, (...) **se ha sobrecargado al docente de responsabilidades**, donde nosotros **tampoco hemos sabido poner los límites como claros** (...) un deterioro de la imagen del docente, pero que el docente, los maestros hemos como también...". (E:7).

(...) **Y el docente es fundamental en la educación. No puedo imaginar una educación sin docentes** (...) **no hay educación sin docentes**, me parece (...) Yo creo que bueno, los últimos años se les pegaban a los maestros, eso está marcando que hay, **que ya no es lo que era**, antes el maestro era como alguien a respetar (...) Pero creo que, **yo creo que si hacés las cosas bien**, la gente te respeta, aun en los contextos más difíciles, no sé, me parece a mí. (E:6)

(...) **Porque todos como docentes hay**. Veo docentes muy comprometidos (...) Pero sí me doy cuenta que en todas las escuelas, en estas escuelas Aprender, en escuelas de práctica, estuve un año en Pocitos, **hay maestros de todo tipo**. Lo veo con los maestros de mis hijos, generaciones que, buenas generaciones con padres atrás y que las propuestas de los maestros sean tan como, tan poco atractivas. Y de esos maestros, que tienen grupos muy saludos, (...) y preparan materiales y se actualizan. Eso me di cuenta ahora." (E:11)

Expresado esto, vemos cómo estas posiciones denotan sentidos que reflejan una desvalorización creciente, que a su vez, devienen en un proceso histórico, y manifiestan una transición (que aparta al docente de ciertos sentidos próximos a modelos normalizadores/civilizatorios centrados en el saber, vinculados al docente como figura representante del Estado) y deterioro, que implica un desplazamiento de estos sentidos vinculado a lo social (sobrecarga del rol) con todo lo que esto conlleva, pero también a un descreimiento⁴⁵ en la figura del docente proveniente de lo ya explicitado y que los docentes mismos expresan asumiendo parte de su responsabilidad. No obstante, a su vez, cabe destacar que, si bien estas posiciones reconocen tal desvalorización de alguna

⁴⁵ Tensión que da cuenta del desprestigio al que se ve expuesto el docente, ante el impacto de la proletarianización de las condiciones laborales, pero también a los procesos de fragmentación como evidencian Pineau y Birgin (2015) y que expresamos en el capítulo de antecedentes.

forma la disputan, pues en ocasiones esta “desvalorización” del oficio, vinculada al “descreimiento en la figura del docente”, en tanto representante de la educación pública, parece “tener sentido propio, fijo; instituido”, y como tal, en las construcciones de sentido que se señalan, esta pretensión de fijación (ligada también al cuestionamiento respecto de la “sindicalización del oficio” y el impacto de los medios masivos de comunicación como representantes ideológicos del poder hegemónico) de algún modo se “sostiene”, “solidifica” y “refuerza” desde el propio ejercicio del oficio, aunque al mismo tiempo, se disputan sus sentidos fijacionistas, se interrogan y se generan otros sentidos dentro de dicha construcción. Así pues, se expresa:

"(...) yo tengo **mis recuerdos de cuando decidí estudiar magisterio que era...¿Vas a estudiar magisterio? ¿Vas a ser maestra?** Gente que me tiró para adelante, obvio la familia, **pero siempre está eso.** Entonces, **vos pensás, cómo puede ser que ya esté eso ahí instalado siendo que vos pasaste por una escuela y te formaste con docentes y capaz que vos mismo recordás docentes que digas, pahhh, que bien** (...) Esta en todo, es un rol cuestionado, entonces, **la sociedad está parada desde ese lugar, no estamos mirando la situación juntos.** Este...bueno ahora justo, que estamos en campaña electoral, **han surgido un montón de cuestiones en relación a la educación que sí, que dejan entrever que en gran porcentaje, el problema es nuestro. El problema es de todos, estamos hablando de la educación de un país, ahí estamos todos metidos. Entonces creo que sí, que en un rol de cuestionamiento.**" (E:5).

Otro de los sentidos que se despliegan en estas posiciones _dando cuenta de su criticidad, en tanto, disputan sentidos con pretensión totalizadora al mismo tiempo que los interrogan, problematizan/proponen_ remiten a la necesidad de poner el foco en la formación docente, pues se da cuenta de ciertos sentidos que de algún modo reflejan inconformidad con lo que es la carrera docente y en la forma en que las nuevas generaciones se desempeñan y asumen el oficio. Se plantea en estas, que la docencia es elegida como **“plataforma de despegue”; sin asumir la responsabilidad que conlleva el oficio y lo que no es menor, la necesidad de repensar la formación docente,** pues preocupa el desempeño de los practicantes docentes en sus vivencias como estudiantes de 4to año en estas escuelas. Esto puede verse reflejado en los siguientes enunciados:

(...) ya hace casi 24 años que estoy trabajando como docente, pero **me da la impresión de que las nuevas generaciones, no sé, no veo ese compromiso tan grande,** ese amor, a veces **como que es una carrera medio de paso para estudiar otra cosa.** Como es corta y después trabajás cuatro horas, les da el día como para estudiar otras cosas y ta, veo como que no sé, falta un poquito de eso. (E: 2)

"(...) en estas escuelas, que tenemos practicantes, yo creo que bueno, (...) **que hay falta de compromiso y de profesionalidad.** Porque ya desde el momento a veces en que el docente se para en el aula, ya está hablando, ¿no?, o sea, de cómo trae sus recursos, si pensó en el recurso, por qué lo pensó. **Bueno, la planificación, que es algo que no habla del maestro,** (...) **Pero yo creo que hay una falta como de compromiso, o sea, hacia el grupo de referencia, hacia, no sé si hacia la institución,** pero como que **veo que cada vez es más venir a la escuela como (...) un simple trabajo** (...) decir voy a **cumplir las cuatro horas y bueno, y (...) en realidad, no es así,** porque el docente implica (...) **mucho más que ser un simple trabajador.** Que **todos los trabajos obviamente que tienen su mérito, pero yo creo que**

educar tiene una cuota extra, formar, que **lo que tiene que ver en la enseñanza, tiene una cuota extra.**" (E:7).

Cabe destacar que, las posiciones presentadas en este primer punto, dan cuenta de construcciones de sentido de docentes que se presentan como en los "extremos de su trayecto profesional", es decir, las mismas dan cuenta de docentes que tienen entre 4 y 7 años de trabajo, por un lado, y de 15 a 20 años por el otro e involucran a dos de las escuelas de la muestra abarcada.

En segundo lugar, nos abocamos a **las posiciones** que hemos denominado de "**afectación damnificada**" (**minoritarias**, no por ello, menos significativas). Estas dan cuenta de construcciones de sentido que giran en torno a lo devaluado del oficio docente responsabilizando a la sociedad. Esto implica, a nuestro modo de ver, una "no asunción", puesto que en parte de estas construcciones se denota un no reconocimiento de la docencia como tal, denotando un "daño", perjuicio que da cuenta de una afectación que damnifica. A su vez, en las mismas, se remite a que el reconocimiento de la figura del docente como tal, no es algo que se debe construir "desde dentro", sino que **el "lugar" debe estar dado por la sociedad**, por lo cual se considera como algo exógeno.

Se da cuenta en estas posiciones que el reconocimiento es relevante, pues, este gratifica y se constituye como una especie de motor. No obstante, se pone sobre el tapete que no es lo que sucede en la generalidad, sino que se valora –aunque cuesta visualizarse- al oficio desde un lugar de cercanía, es decir, entre aquellos que forman parte de la cotidianidad del docente y en algunas ocasiones cuando algún padre de la escuela lo hace llegar. Así se expresa:

"(...) **el lugar del maestro**, aunque ahora está como **cuestionado, te lo dan** (...) siento que a mí me dan un lugar que es importante (...) Yo creo que **solo el que está adentro** de la docencia **o alrededor** o en el contexto, por ejemplo, la familia, los amigos, **comprenden más allá de lo que es la labor docente**. Pero que **antes nunca**, o sea, nadie sabe exactamente cómo es, o sea, se imaginan o tienen un ideal de alguien que está ahí sentado en un escritorio que enseña, que dice, que habla y los demás hacen" (...) "la mayoría de **las personas tiene un concepto de que es la época de Varela** (...). Pero sí el que está al lado tuyo, el que te ve trabajar en tu casa un montón de horas, tus hijos, tu familia, saben que es mucho más que estar en un escritorio, es más, la mayoría lo hacemos parados, no sentados en un escritorio" (E: 1)

"(...) Hay **muchos tipos de docentes**, ¿no?, yo creo que **a nivel de la sociedad está como muy devaluado, o sea, palo, palo, palo** y ta (...) hay personas que valoran tu trabajo (...) una madre que capaz que en el día a día no es tan expresiva, y me hizo una carta de no sé si llegaba a 10 renglones y lagrimé como loca a fin de año., hay maestros que capaz que no cumplen con la planificación o que faltan mucho, entonces, capaz que eso también lleva a la crítica (...) **Pero lo veo devaluado**. O sea, veo que es un rol importante, porque forjamos al niño" (E:3).

Se da cuenta de que si no es a través de familiares o amigos que pueden conocer de cerca qué hace un docente y cómo lleva adelante su oficio, a priori este es

cuestionado. Se remite aquí a que existe un “imaginario” que implica pensar al docente como aquel que trasmite un saber desde un lugar de autoridad, que se identifica con “el sentarse en un escritorio” y por ende con una perspectiva tradicional/normalista de la educación a lo que se antepone la necesidad de reconocer al docente como figura de acción. Los sentidos que se construyen tienen que ver con la necesidad de deconstruir ciertos imaginarios existentes que permean los escenarios educativos. No obstante, se denotan sentidos que a nuestro modo de ver tienen que ver con el cuestionamiento hacia el oficio vinculado al llevar o no la planificación al día, o al no tener inasistencias, cuestiones que denotan una visión del oficio más ligado a lo burocrático y a la necesidad de “mostrar al maestro en acción”; pues no se manifiesta interrogación sobre los sentidos pedagógicos (en un sentido estricto) del oficio.

Al mismo tiempo, en estas posiciones se denotan sentidos que tienen que ver con la devaluación del oficio, que se liga a una serie de equivalencias que colocan al docente en un lugar relegado, solitario, y de cierta forma “inactivo”; los mismos remiten a: **castigo/palo/incomprensión/imposición/crítica/agotamiento/soledad**. Esto es atribuido a que el **oficio no es valorado ni comprendido**, por lo cual se remite a la docencia como un **trabajo en solitario**, y a un no reconocimiento, que se liga no solo a las familias en general, sino también al gobierno y a las autoridades de la educación, que imponen y al mismo tiempo castigan sin preocuparse/ocuparse de quienes ejercen la docencia en tantas figuras primordiales de la educación que deberían ser cuidadas y respetadas. Se pone de manifiesto –haciendo alusión a las escuelas a las que pertenecen– que ese cuestionamiento es injusto, puesto que se denota compromiso por parte de los colectivos, pero también **cansancio/agotamiento**, que se trasluce en el énfasis puesto en las vías/“trabas” burocráticas y se tornan obstáculo para resolver problemas de forma autónoma, al mismo tiempo que se cuestiona de algún modo la intencionalidad jerárquica de qué sería lo que debe trascender sobre “lo cotidiano” de las escuelas y qué no, lo cual magnifica aún más este sentir. De esta forma se expresa:

Docente **castigado e incomprendido** (...) Los docentes estamos castigados, castigados por la sociedad, siento que es una de las profesiones, o creo que **es la única que todo el mundo se atreve como a juzgar** (...) **hay una crítica continua sobre el docente y la gente de afuera no tiene ni idea de lo que vive el docente dentro de las escuelas.** (...) Estamos castigados por la sociedad y estamos castigados **por la parte del gobierno también, que nos desvaloriza todo el tiempo** y nos impone cosas por cuestiones políticas y no aterrizan en la realidad que se vive en las escuelas (...) Yo veo a los **docentes comprometidos**, o sea, me voy al abanico pequeño que tengo, que es la escuela y veo a los maestros comprometidos. Pero en ese compromiso veo agotamiento también, **porque sentimos que estamos solos**, que no tenemos como el apoyo, que muchas veces nosotros queremos resolver, pero hay como trabas que nos impiden llegar o resolver las situaciones de la manera que se deberían resolver. Y siempre (...) se busca proteger otras cosas como para tapar lo que está pasando realmente en las escuelas." (E: 4).

De lo expuesto, consideramos pertinente destacar que dichas posiciones dan cuenta de docentes cuyas trayectorias no trascienden los 7 años en el sistema, y los 3 años en estas escuelas.

Por último, abordamos las posiciones que denominamos “**de afectación traccionaria**” pues las mismas ponen a circular sentidos que se disputan, traccionan, ya que, por un lado, dan cuenta de una no valorización del oficio y de aspectos “exógenos” que ponen al docente en la mira, y al mismo tiempo, “mea culpa” dan cuenta de responsabilidades que se desplazan y/o reconocen; aspectos que es necesario resignificar.

Los sentidos que circulan en estas posiciones dan cuenta de una falta de reconocimiento desde “afuera”, que se supone “no va a llegar”, y que, por ende, esto exige como contrapartida, una valoración propia que supone reconocerse como profesionales de la educación, lo cual conlleva la necesidad de un fuerte trabajo de equipo, de responsabilidad y entusiasmo que se “contagie”. De esta manera, la “tracción” y “el movimiento/desplazamiento” de sentidos, se da a partir de la movilización que implica este no reconocimiento “exógeno” que lleva a que la dificultad constituya el motor, transformando la adversidad en posibilidad. Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento:

"(...) Lo pienso en esta escuela y en realidad, es algo que me saco el sombrero en esta escuela ver cómo se trabaja, se sigue trabajando, hoy es 19 de diciembre y se sigue haciendo cosas (...) es una escuela en la que se trabaja y estoy segura que acá todos los docentes trabajan (...)si tengo que definir a un docente y pienso en esta escuela, en mi escuela, pienso eso, el docente siempre está buscando estrategias, materiales, recursos; uno llega antes y abajo estamos todas ay, mirá lo que traje, mirá lo que tengo, mirá el libro que me compré. **Y eso se contagia también (...) es una escuela en la que se trabaja, los docentes acá son responsables, son trabajadores, son cumplidores, todo."** (9)

Esto constituye el sostén para hacer frente a las críticas a las que los docentes se ven expuestos. Se da cuenta en estas posiciones de que, al docente, como figura de lo público, se le exige “rendir cuentas”, demostrar qué sabe, por qué hace lo que hace, cómo lo hace, etc. y a la vez se pone sobre el tapete que esto no ocurre con el resto de los trabajadores de la sociedad. Así se expresa:

"(...) siento como que continuamente el docente tiene que estar demostrando que sabe, que es docente, que es técnico, que es profesional, que está capacitado (...) siento que como que los reconocimientos no llegan mucho desde afuera. **Que si vos no estás con la autoestima alta y no formás parte de un equipo que te dé para adelante, es como que el docente va cayendo como en una desidia (...)** somos profesionales (...) sabemos (...) nos perfeccionamos." (E:8).

"(...) creo que se habla (...) sin saber, eso, siempre, la visión de los docentes es como ah, **el docente vive de vacaciones, viene cuatro horas, van a jugar con los niños (...)** y todavía quieren más sueldo. Y

uno piensa, si supieras (...) creo que es eso, es como el hablar sin conocer realmente, porque creo que todo docente o familiar cercano a docentes, sabe que no es lo que se dice que los docentes.” (E: 9).

Se hace un "poco de todo"... "(...) la mujer sentada en frente, que te termina contando vida y obra, termina llorando y decís pa, y **le hacés de psicólogo, y no era lo que querías, porque la llamabas para hablar de otra cosa, pero bueno, es como que inevitable**. Por eso digo que **a veces es injusta la...** Pasa cuando reivindicamos nuestros propios derechos, si hacemos un paro, lo primero que se dice ¡ah! A mí me pasa, **yo lo vivo** eso aparte como madre, porque viste que ahora está muy de moda usar los **grupos de WhatsApp (...)** **se nos condena, se nos condena distinto que en otros sectores de la sociedad.**" (E:10)

Según estas posiciones, se cuestiona/castiga al docente de forma injusta, pues la crítica/condena es distinta hacia el resto de los trabajadores de la sociedad y es evidenciado en los medios de comunicación y redes sociales, que de algún modo dan cuenta de un cambio en la sociedad que conlleva a una transmutación de valores que conduce a esta desvalorización, y que a la vez, este se vislumbra por parte de estos docentes, en jerarquías de la educación que cuando llegan a dichos cargos, “juzgan” y cuestionan, lo que para algunos docentes significa haberse olvidado del ejercicio de la docencia en los terrenos cotidianos y lo que ello implica. Esto pone sobre el tapete que el docente como aquel que “construye y hace lazo” en tanto figura pública, se convierte de algún modo en blanco de la sociedad, de las autoridades, y de todos los actores involucrados, lo cual nos lleva a pensar en la complejidad del campo educativo como campo de disputa (Puiggrós, 1994). De acuerdo a ello se expresa:

"(...) **No es el lugar que merecemos (...)** se ve a diario, **se ve en los informativos, en las redes sociales**. Creo que **se ha desmejorado la calidad del docente, pero es por un tema de los valores que han ido cambiando**, no es que cambien sino que se dan prioridad a otros valores que en nuestras sociedades (...) **se le daba otro valor y otra prioridad (...)** **no se le da el lugar que corresponde y que no se lo escucha**, porque cuando las personas que están por encima del docente trabajando en el aula, **director, llegan a un punto más alto, ya sea gobierno**, ya sea por afinidad o por esto de que es un cargo de confianza, **se olvidan que estuvieron abajo**. Y se olvidan, ¿eh?, porque yo he tenido muy buenas y excelentes compañeras que han llegado a dirección y a inspección y se olvidaron que fueron maestras (...) sino que todo es una cadena, ¿no?" (E:12).

Se reconoce la complejidad que el oficio comporta, y a la vez, se sostiene que no se valora al docente como se debería, y que ni siquiera las personas cercanas a veces pueden contemplar la magnitud de la tarea, (la cual no se reduce a 4hs de clase) y cuando lo notan, se reafirma el desconocimiento a través de “un nunca me imaginé”. Esto pone de manifiesto que el imaginario social, instituido, supone una “forma de ser docente” distinta a la que viven, sienten y piensan los docentes. No obstante, al mismo tiempo, en estas posiciones se observa cierta “mea culpa”, respecto de que muchas veces la línea entre asistir y asistencialismo se torna muy delgada, por lo cual, se reconoce que en ocasiones el centro del oficio se desplaza, y se vislumbra como algo a ser revisado/resignificado. En este marco, se da cuenta de que el oficio docente requiere

una gran responsabilidad (que supera ampliamente las cuatro hs de clase) y por ende un aggiornamiento permanente. Lo expuesto puede apreciarse en los siguientes enunciados:

"(...) Es difícil esa pregunta. **Yo creo que la nuestra no es una tarea fácil**, yo pienso que a veces estamos, **no se nos valora todo lo que habría que...** Te pasa después (...) con amigos o por ejemplo, con tu pareja, ¿no?, que te dice, después que te ve, te dice pa, nunca me imaginé todo lo que hace un maestro. Ah, ¿viste? Todo, **que no es solo las cuatro horas y que, o sea, que va mucho más allá**. Entonces, yo creo que después que tenés gente de tu alrededor que te conoce y que te ve hacer (...) si la gente viera todo lo que hacemos, que a veces yo creo que hasta hacemos más de lo que deberíamos, **y entonces, a veces nuestro rol capaz que se desvía un poco de lo que debería ser** (...) en ese sentido está como, **no estamos siempre bien vistos**. (10)

(...) **Pienso que es una gran responsabilidad que tenemos arriba, que no es el mismo docente que cuando yo ingresé en el 97, que por supuesto, todo va evolucionando** y todo se va acrecentando y las tecnologías y que **uno tiene que estar continuamente aggiornándose, si no, no sos un buen trabajador**." (E:12)

De lo expuesto podemos decir que, estas posiciones dan cuenta de las construcciones de sentido de maestros de dos de las escuelas involucradas en la muestra, cuyas trayectorias se presentan en el último tramo de sus años de trabajo, pues tienen más de 20 años en el ejercicio de la docencia y como contraparte incluye también a docentes noveles.

Circulación de sentidos sobre las políticas educativas y su pretensión reguladora.

Al abordar este apartado, necesariamente debemos dar cuenta de las relaciones/tensiones existentes entre educación y política. Como fue de alguna forma explicitado en los apartados precedentes, la misma constituye un terreno de disputas, tensiones, contradicciones, por lo cual esto implica el poner sobre el tapete las posiciones que construyen los docentes respecto de ciertos sentidos regulatorios que pretenden fijar sus sentidos a una “manera de ser docente”. En este contexto, y de acuerdo a la perspectiva teórica que “afecta” nuestro trabajo, pretendemos dar cuenta aquí de las articulaciones de sentido que se construyen, por parte de los docentes, en tanto procesos de significación, apropiación y selección (Southwell, 2008) que son “deformados por el suelo” (Cullen, 2009) que gravitan, es decir, situados, puesto que, no admiten fijaciones a priori, pues estas significaciones pueden reforzar, reformular, resisitir las coordenadas que pretenden regular dicho oficio.

Aclarado esto, presentamos aquí dos grupos de posiciones. El primero que da cuenta de una disputa significativa (mayoritarias), pues dichas construcciones expresan críticas, con tintes, matices, grises, que van desde sentidos de oposición que se mezclan

con la necesidad de aceptar el carácter regulatorio, identificando en estos algunos rasgos más o menos propositivos. En el segundo grupo, se da cuenta de aquellas que de algún modo reconocen en las mismas un carácter impositivo, que es aceptado, por lo cual denotan un cierto reforzamiento, al mismo tiempo que, se perciben ciertos matices que denotan resignificación.

Respecto del primer grupo, cabe destacar que, esta disputa, se observa ya desde el significante educación, es decir, en tanto muchos de los docentes se interrogan/cuestionan/problematizan respecto del sentido político que comporta a la educación y al mismo tiempo, manifiestan cierta duda que deja implícita la tensión que en sí misma esto conlleva, pues por un lado, de algún modo es sabido que la educación es una actividad política, pero al mismo tiempo, su reconocimiento, por parte de los actores de lo educativo, comporta tensión, pues pareciera que admitirlo deja al manifiesto que existe allí disputa, pues la política tiene como fin “apaciguar las pasiones” (Antelo, 1999), “dominarlas, aquietarlas”, y en este marco, lo político, como lo que irrumpe, disloca, y tensiona se hace “carne” en los modos en que los docentes viven, asumen, piensan su oficio, a la luz de lo que al mismo tiempo pretende “regularlos”. Así, podemos traer a colación los siguientes fragmentos que ponen sobre el tapete lo explicitado:

“(…) En realidad, **las políticas educativas es política, ¿no?**, está inmerso en la política y **son cosas que pasan por fuera de la labor docente**, y que a veces no las piensan los docentes. Entonces, a veces, **podés adherir más o menos a algunas** (...) En eso **me siento como libre de poder usarlos como a mi me parezca**, y para lo que yo quiero (...) hay **como repensarlas o pensarlas**, no es que me quedo y digo ta, no hago nada o protesto y no hago nada, sino que bueno, trato de buscarle la vuelta para poder usarlas (...) darle un giro, porque están ahí y ya está”. (E:1).

“(…) Yo pienso que **regulan mucho nuestro accionar y de manera solapada**, yo pienso que **hay argumentos que todos aceptamos sin cuestionar y que nuestras prácticas se modifican en base a estos argumentos**, que **los aceptamos dogmáticamente y que eso incide negativamente**, actualmente está incidiendo negativamente en los resultados que se obtienen” (E:6)

“(…) lo que hacen **es ordenar para un objetivo, a ordenar el trabajo para un objetivo general**... Y ta, y **de acuerdo a la política educativa del momento**, es el **trabajo que se nos exige a nosotros**”. (E:8)

“(…) todos nos regimos por las políticas educativas, a nivel de escuela; de todas las escuelas; yo creo que sí todas seguimos y trabajamos teniendo en cuenta las distintas políticas educativas (...) **a veces uno intenta y no lo puede llevar a cabo** (...) cada uno se organiza cómo utilizarla. Hay que, si bien te traen una sugerencia, bueno, **es una sugerencia y la tomamos o no**.” (E:9)

“(…) Sí tengo en cuenta las políticas educativas. En realidad, también **las políticas educativas me tienen que convencer, en la medida en la que me voy sintiendo convencida de lo que la política propone, las voy aplicando. Si no, no**” (E:10)

Estas posiciones dan cuenta de diferentes sentidos que comportan matices. Las mismas reconocen **pautas regulatorias y al mismo tiempo, el carácter solapado de**

la imposición, en tanto, no “palpable”, sino simbólico, pues justamente dichas regulaciones procuran “captar adeptos”, más allá de que estos, al reconocer-se como sujetos “creadores/productores” se tornan críticos, a no “acatar dogmáticamente” lo que viene dado, o por lo menos, a reconocer ese carácter dogmático, lo cual se resignifica acorde a los escenarios en los que llevan adelante su oficio y de acuerdo a sus proyectos de trabajo, pues atribuyen un sentido más flexible ante el afán regulador; pues toman decisiones respecto de llevarlas a cabo o no y de cómo hacerlo. Sus destinatarios docentes, incorporan “sentidos” que no necesariamente se alinean con este afán regulador/estructurante; pues acontecen fisuras en la contingencia. Se antepone a estas por ejemplo, el trabajo en equipo, la prioridad otorgada a los proyectos colectivos institucionales (que pueden estar alineados a no a las políticas educativas) , así como a la enseñanza, pues se denotan tensiones entre teoría y práctica; entre lo que los docentes consideran como prioridades y lo que las políticas proponen (que dista según ellos de esto), pues se buscan de parte de estas resultados, que a priori, no condicen con los procesos y con lo que realmente significa para los educandos la adquisición de los contenidos. Así se expresa:

(...) sigo la línea que sigue la escuela, ¿no?, **acá en la escuela hay una línea de trabajo** (...) sigo la línea de trabajo que sigue la escuela, que me imagino que sigue las líneas de la política educativa, porque viene todo, ¿no? (...) (E:8)

"(...) **que saquemos a los niños sin entregarle las operaciones matemáticas, sin los algoritmos, porque que el niño llegue al resultado** y que razone y demás, que busque mecanismos, todo eso es genial, es lo deseable, pero no podés sacar a un niño, o sea, **no podés despojar a un niño de que sepa sumar, restar, multiplicar y dividir, porque el niño va a manipular en su vida cifras mucho mayores** a las que puede acceder con un cálculo mental. O sea, no podés despojar al niño de eso, que, **si no se lo da el maestro, ¿quién se lo va a dar?** “(E:6)

"(...) las políticas educativas (...) **no permitieron manejar esa**, justamente (...) **variable de que los docentes somos profesionales** y que se supone, por lo pronto, que **sabemos lo que hacemos**. Entonces, **sí que intervengan capaz en alguna cosa** (...) Pero no para cuestionar una decisión (...) **depende de lo que se esté hablando, de qué política**” (E: 16).

Se reconoce por parte de estas posiciones, la **necesidad en parte de que las políticas educativas “regulen” en algún punto el oficio**, en el sentido de lograr cierta igualdad en cuanto a lineamientos universales que garanticen el cumplimiento de pautas básicas para el funcionamiento y el acceso a una oferta igualitaria en los diferentes escenarios educativos, **pero no se comparte el no reconocimiento de los docentes como profesionales de la educación** que toman decisiones, que construyen sentidos propios frente al hacer cotidiano en las instituciones educativas; pues a diferencia de aquellos “gerentes/teóricos” que no habitan los “territorios”, **son los docentes quienes sienten/piensan sus prácticas y quienes abogan por sentidos pedagógicos que ponen**

en tensión a los sentidos tecnicistas/burocráticos que superponen los resultados a los procesos. Así pues, estas posiciones son críticas respecto de lo que se articula –a nuestro modo de ver- a tradiciones/instituidos que remiten a un proceso histórico de división del trabajo⁴⁶ respecto de quienes producen saberes vs. quienes los “que aplican” o llevan adelante en sus prácticas; división entre profetas/intelectuales/autores; (Tenti Fanfani, 2018⁴⁷); entre quienes son sus destinatarios: “sacerdotes/” hacedores” /lectores y quienes aparecen en un “eslabón intermedio” como “gerentes/expertos/especialistas productores de políticas educativas (Di Caudo, 2013).

"(...) Ahora que **tenemos gerentes.** Yo me parece que la gente que hace las políticas educativas, que en algún momento, hace muchísimos años, trabajar en una escuela es como que todos sus tránsitos se les olvidaron (...) las políticas educativas son tan generales (...) que les viene bien a todos, a todos nos viene bien porque son hermosas. (...) nunca leí ninguna que esté mal. A no ser los números, capaz (...) que podemos no estar tan de acuerdo" (E:11).

"(...) Yo creo que hay **mucha cabeza puesta en todo lo que son las líneas políticas en todas estas políticas educativas, gente que está pensando en macro y no en micro.** Todos los recursos que han llegado realmente son recursos muy buenos, muy bien pensados. Lo que no están bien implementados, porque a veces creo que llega toda (...) pero **no logran bajarlas como tienen que bajarlas para que realmente el maestro se apropie**" (E:15)-

"La verdad, las políticas educativas muchas veces están siendo **planteadas desde un lado muy académico** y hay cuestiones que no están resueltas como para plantearlas desde ese lado. (...) **no son muy transparentes tampoco,** creo que eso es una cuestión también (...) de lo que tendríamos que partir **sería de gente que realmente esté en el territorio trabajando todo el tiempo, tienen que ser miradas de todos los aspectos** (E:5)

De acuerdo a ello, se reconoce que dichas políticas dan cuenta de “un pienso” que abarca lo macro pero que denota “fallas”, puesto que **su implementación dista de lo que promueve⁴⁸,** pues esto no se acompasa ni es concebido por los docentes como proceso de construcción y como necesidad de acuerdo a sus escenarios de trabajo. Se denota nuevamente **el carácter impositivo y alejado de los escenarios educativos.**

Estas posiciones a su vez, expresan que **dichas políticas no hacen “impacto” en el acontecer cotidiano,** o por lo menos, el mismo es contrarrestado por la realidad, al tiempo que expresan **inequidad en la puesta en marcha de las mismas,** pues estas

⁴⁶ División de la que se da cuenta también en la investigación de Pineau y Birgin (2015) que se expresa respecto de los profesores de Secundaria y la posición de “los profesores diplomados”, lo cual marca una fragmentación entre quienes producen y quienes “aplican”. División entre “intelectuales orgánicos” e “intelectuales subordinados”.

⁴⁷ Remitir al video: Tenti Fanfani (2018). Buen y mal uso de la teoría en la investigación educativa. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=aDm0jkUtA04>

⁴⁸ Cuestión esta que es puesta sobre el tapete por los docentes de Soriano, en lo que expresan Martinis y otros en el marco de la investigación en el departamento de dicho departamento a la que remitimos en el capítulo de antecedentes.

no “sirven” a todos, ni garantizan la posibilidad para todos. Esto puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

“(…) Muchas mmmm...**benefician a unos y a otros en realidad les está poniendo una traba bastante importante** (...) a nosotros nos vinieron bárbaros (...) veníamos con pocas políticas educativas que realmente tuvieran algo materializado que se entregara a los niños y lo pudieran manejar (...) **es un buen recurso, ahora es bastante distinto en los contextos en los que se pueden emplear (...) habría que pensarlas si realmente son adaptables** (...) Acá por ejemplo se puede, se ha trabajado programación y demás, pero por ejemplo **las cosas que se muestran**, muchas veces que **hay escuelas enteras, hay grupos enteros involucrados en programación no es la realidad** (...) Ahora están implementando el tema del pensamiento computacional (...) hay otras cuestiones que no están resueltas. **Vos no podés trabajar desde la programación si te está faltando lo básico que es poder leer y escribir**, o comprender o formular un algoritmo básico. Esto se basa básicamente en algoritmos que llevan una lógica. Entonces, como que sí se puede, pero creo que a la larga puede terminar quedando muy en dos o tres que son los que lo pueden, además que pueden hacer algo con eso.” (E:5)

“(…) las TIC, bueno dan un trabajo bárbaro, yo me las llevaba a Redqualitas, que me queda cerca de casa, a arreglarlas, porque **Plan Ceibal muchas veces venía y no había repuesto y los gurises se iban sin sus Tablet. No se pudieron usar**. Esa es la realidad, entonces, ta, **a veces uno intenta y no lo puede llevar a cabo, pero las cosas que sí**, como, por ejemplo, los CLE, o el cuaderno de Matemática (...) que hay que aprovecharla (...) una **sugerencia** (...) y **la tomamos o no.**” (E:9)

“(…) que hagan los deberes en CREA. Acá, o sea, todo el mundo tiene una computadora, pero **no tiene conexión en la casa**, entonces, la única forma es hacerlo acá todos juntos. Y bueno, cuando hago los deberes también, los hacemos acá, pero bueno, fulanito, y yo prefiero que aprenda, (...) a escribir su nombre y su apellido antes que me aprenda a hablar inglés (...) Entonces, por eso te digo que, en realidad, **no es general, no se trabaja realmente la equidad.**” (E:10).

“(…) Porque ahí viene todo lo demás, que **las computadoras se rompen, se las roban, que ta, se la sacan los adultos, entonces podemos entrar ahí en discusión también. Pero sí las tomo, las tomo porque son buenas, las tomo porque son útiles, obviamente las adaptamos** (...) no está bueno, que algunas tengan un carácter como obligatorio. Que en realidad no lo tienen, no se muestran como tal, pero bueno, **tras las líneas te muestran que sí, que tiene que ser obligatorio.**” (E:5).

Se plantea en estas posiciones el hecho de que no siempre el “aterrizaje” de las políticas educativas puede ser acorde a los lineamientos, pues se denota una falta de recursos (materiales) en ocasiones, que no permiten el andamiaje real ni la posibilidad de que todos realmente accedan, por lo cual, **los docentes deben valorar/evaluar/negociar la puesta en marcha de ciertos aspectos**, y a la vez, **generar prácticas que no impliquen la reproducción de la desigualdad** en tanto la no posibilidad de acceso material, pero también lo que involucra procesos de aprendizaje que deben ser reales, no a costa de que “figuren” ciertos resultados que fueren un “cumplimiento” de los lineamientos de dichas políticas. Se expresa el hecho de que estas se “alejan” de la realidad, no solo por la falta de conocimiento de quienes producen las mismas, (ajenos a los escenarios educativos, en tanto técnicos/especialistas/expertos) sino que además, se ponen a circular otros sentidos que tienen que ver con los aspectos pedagógico/didácticos vinculados a los aprendizajes, a los procesos cognitivos, a la diversidad de cronologías y su atención, que se tensiona

con cierta “linealidad” de las políticas educativas que no atienden la complejidad, y por ende, tampoco lo que sucede a los “extra muros” de la escuela, que tiene que ver con por ejemplo, con la inequidad social, que permea la posibilidad de acceso, por ejemplo, a la conectividad. Aquí consideramos que se genera un terreno tenso/complejo en cuanto a los sentidos puestos a circular ya que, se habla de no posibilidad de acceso a la conectividad, como forma de explicitar las barreras exógenas que aparecen ligadas a lo contextual/social (desigualdad social) , que se cuele en la necesidad de priorizar contenidos básicos, que parece “sortearse” con la posibilidad de acceso en la escuela, pero al mismo tiempo, y como cuestión a disputarse, puede ligarse a la necesidad de priorizar herramientas que permitirán al sujeto “tomar la palabra” (Freire, 2005) , desenvolverse a nivel social, en detrimento de otros contenidos alineados con las políticas educativas que se atan a sentidos más mercantiles, vinculados a perspectivas globalizadoras/neoliberales, y por ende, a la formación para el mercado laboral, puesto que dichas políticas, según los actores de lo educativo, dejan entrever estos sentidos, en la dependencia que tienen respecto de organismos internacionales (que no es expresamente manifiesta) , lo cual es cuestionado, ya que juega en detrimento de poder generar “políticas educativas situadas” que a su vez, involucren una participación/construcción real de quienes habitan los escenarios educativos cotidianamente. Así se expresa:

“Hay organismos externos que se encargan de financiar estas políticas, que después también generan deudas, entonces está como muy poco claro. Creo que se podría hacer política (esto fue trabajado justo ahora en la ATD anterior) (...) Que se pueda hacer política educativa con recursos que sean más baratos, porque de hecho nosotras hacemos cosas acá e implementamos un montón de estrategias que no salen caras. Entonces, lo primero sería eso. Ver cuál es la situación para poder pensar una política educativa que se pueda hacer acá, que no endeude al país” (E:5)

“(...) el tema de las ceibalitas (...) fue algo impuesto (...) lo último que vino fue pensamiento computacional, son todo cosas que se nos, de alguna forma, se nos impulsa a hacer, financiado con plata que son préstamos internacionales y a nosotros nos llega y decimos ¿cuándo se nos consultó esto si lo queríamos hacer o no?, y cuando querés acordar, ya estás metido, porque o te llegan los equipos o te llega la planilla para completar a ver cómo te fueron los resultados. Entonces, pienso que el maestro no le queda más remedio que cumplir con las evaluaciones o lo que marquen las jerarquías, los inspectores y directores, pero pienso que en su práctica tiene que saber qué importancia le da a cada cosa y que tiene que tener la autonomía de no aceptar dogmáticamente todo lo que le imponen de arriba.” (E:6)

Estas posiciones, también dan cuenta de sentidos que tienen que ver con la **historicidad que involucra a las políticas educativas, y lo coyutural que impacta en los escenarios** ya que **responden a gobiernos de turno** (no hay continuidad) y que son partícipes muchas veces de ensayo y error, lo cual se hace menester revisar. Los sentidos que construyen los docentes aquí si bien dan cuenta de este “probar”,

“experimentar” y la no continuidad que han tenido en general, también dan cuenta del impacto que tuvo el plan Ceibal en tanto **apuesta de los gobiernos progresistas; así como la apertura de estos para el trabajo con temas “cuestionados/interpelados”** que tienen que ver por ejemplo, con la Educación Sexual, o prevención del uso de drogas, lo que denota en cierta parte, una valorización de la apuesta en estos aspectos, que involucran concepciones diferentes respecto de coyunturas anteriores, sobre la educación, los contenidos a trabajarse, etc. Es decir, se pone sobre el tapete de algún modo que en cada coyuntura, se resignifican “contratos fundacionales” (Frigerio, Poggi, Tiramonti,) respecto de la Sociedad y el Estado, que dan cuenta de concepciones ideológicas que permean; por ende del **carácter político de la educación**, y que estipulan qué sujeto ha de formarse y para qué sociedad; lectura que de algún modo realizan los actores de lo educativo y se resignifica en las formas en que estos docentes piensan, sienten y viven el oficio. De esta manera acotan:

"(...) **que hay que reverlas todas**, vamos a ver para el otro quinquenio, qué se espera, pero sé que hay muchos cambios porque ta, el gobierno cambió, pero ta, **hay muchas cosas que rever**, (...) tienen que ver con el nivel de gobierno y las políticas educativas que hay (E:3)

"(...) creo que bueno, que **ha sido por ensayo y error, vamos a probar a ver qué es lo que da más resultado**. (...) **creo que hay aciertos, en lo que tiene que ver, por ejemplo, en el Plan Ceibal**, que en un primer momento, una primera etapa, fue muy buena, y que **son como ciclos**, ¿viste?, generan un furor, pero después, hay un declive, una bajada. (E:7)

"(...) Yo aprecio cambios (...) 15 años a esta época, desde los programas a la forma de ver la educación. **Creo que va a llevar mucho más que 15 años o que 20 años el ver cambios sustanciales**. Pero yo aprecio cambios (...) capaz que no se notan tanto en los resultados de, no sé, de pruebas o contenidos específicos. Desde el cómo se ve la educación, el cómo se trabajan ciertas cosas, (...) lo sexual, por ejemplo, antes no, lo trabajabas si querías, la educación en cuanto a la salud, con el tema de drogas también, no estaba, no figuraba y nadie, (...) **Tenías que mandar una cartita, por ejemplo, me acuerdo de estar en 6to y mandar cartita, miren que vamos a trabajar estos temas, si a alguien no le parece, como para protegerse un poco** (...) ha habido cambios con el programa nuevo y con la política educativa en general, me parece (...) **como que soy maestro de estas políticas educativas. No fui maestro antes del 2002** (...). **El potencial se lo da uno** (E:13)

"(...) que uno termine optando por dejarla de lado en algún punto, porque me parece que las propuestas (...) **no condicen con (...) la diversidad que tenemos en el aula** (...) está (...) en nosotros poder adaptarlas y (...) **potenciarlas**. E:14).

"(...) tendríamos que manejar información y poder...ponerla en discusión entre todos." (E:5)

De acuerdo a lo expuesto, en estas posiciones los sentidos que se construyen tienen que ver con la **crítica, pero también con la resignificación/revisión de estos lineamientos**, pues se pone en juego de acuerdo a lo que expresan, el potencial, es decir, **la potencia que de algún modo le puede o no dar cada actor dentro de sus escenarios**. En este marco, se juega la **toma de decisiones, la reflexión, la construcción de estrategias** para poder andamiar lo educativo y por ende la

participación en la creación de las mismas sería de vital importancia para los colectivos docentes.

Cabe señalar que dichas posiciones dan cuenta de docentes de las tres escuelas involucradas, la mayoría se reconoce como profesional de la educación y sus trayectorias involucran docentes que por una parte superan los 15 años de trabajo y por otro, son considerados novatos.

En segundo lugar, y por último, traemos a colación, las posiciones (minoritarias) cuyos sentidos que se tensionan, hibridizan, entre el acatamiento y la queja por el no otorgamiento de herramientas; pues por un lado se reconoce el hecho de que las políticas constituyen **marcos regulatorios a los que hay que respetar**, pues reconocen la existencia de controles, vinculados a las jerarquías que garantizan su cumplimiento y que por ende deben acatarse, pero al mismo tiempo, **reconocen la dificultad** que existe entre estos y la puesta en marcha de los mismos, y en esa línea existen **sentidos tensionados entre la “adaptación”; a búsqueda de estrategias que no se encuentran**, pero a su vez, la **incomodidad** de que no aparecen “herramientas” para afrontar por ejemplo, la inclusión. De esta forma se expresa:

“Me resulta bastante difícil (...) **hay una inspección, y tenés un control, y sabés que bueno, y hay contenidos que tenés que dar, y tenés ciertas obligaciones que tenés que cumplir y materiales que utilizar**. Pero **no va con la realidad que tenés** (...) pero el asunto es el cómo, no lo sé todavía, **estoy en la búsqueda** (...) **yo creo que todo es para sumar**, a veces dicen bueno, tienen que gastar el dinero en algo, y yo creo que no, que todo es para ir probando y es con buenas intenciones (...) (E:2)

“(...) se han ido adecuando a la realidad social que tenemos, pero (...) **han quedado en un papel, o sea teóricamente**, o sea, como el tema de las escuelas inclusivas y todas las cosas que, con el tema de la tecnología, pero como que **se imponen, pero no nos dan herramientas** (...) **les ponemos 30 niños en una clase de distintas situaciones complejas, pero no le damos apoyo**. Entonces, **¿estamos siendo escuelas inclusivas?** ¿Yo puedo contener o apoyar a ese niño, con diferentes capacidades? No puedo, entonces, **¿estamos incluyendo realmente?** (...) para el afuera (...) esto es lo que **yo siento, que las políticas están bien pensadas, pero no están llevadas a cabo como se debería.**” (E:4).

“(...) las políticas educativas **acompañan y ayudan mucho**, pero creo que **tendrían que estar más empoderadas, controladas** para que se puedan manejar (...) Sí, las tengo en cuenta en mis prácticas (...) no es fácil” (E:12).

Estas construcciones denotan entonces, ciertas **contradicciones**, por un lado, expresan que dichas políticas se aggiornan a la realidad, pero al mismo tiempo se quedan en el papel y no se brindan herramientas a los docentes; pero también se ofrece capacitación, lo cual se considera que suma, pero aún no se encuentra la forma de achicar la brecha entre la teoría y la práctica, al mismo tiempo que se exigen y es necesario cumplirlas. Se interrogan sobre las políticas de inclusión y se pone sobre el tapete a la escuela APRENDER en el marco de estas políticas, enfatizando que dicha inclusión no es real y que se “incluye para el afuera”, evidenciando nuevamente que los

objetivos que estos “marcos regulatorios” ponen de manifiesto, fallan en las formas de “ponerse en práctica, permeando en estas **construcciones sentidos** que colocan al **docente** como aquel se percibe **damnificado**, impotente, quedando **atrapado en la contradicción**.

Cabe destacar que dichas posiciones dan cuenta de dos de las escuelas del trabajo de campo, dichos docentes no se reconocen en su mayoría como profesionales o dudan al respecto, y sus trayectorias oscilan entre los 10 años y 25 años de docencia.

Sobre el significante de autonomía y sus sentidos: tensiones, contradicciones/tracciones, hibridaciones... ¿docentes autónomos o autómatas?

A partir de lo trabajado en los puntos precedentes de este apartado, consideramos pertinente cerrar este capítulo con los sentidos que construyen los docentes respecto de la **autonomía**, pues este resulta un significante que se entrama con el de profesionalización dado que entre las articulaciones de sentido que se esbozan, se construyen tramas con diversas tonalidades, matices, que de algún modo, permean las formas de pensar, sentir, y actuar de quienes habitan/constituyen, sostienen, reconstruyen, reeditan, resignifican, las instituciones educativas. Lo llamativo en este caso, es que los sentidos construidos trazan una gama/trama que a diferencia de las anteriores, se disputan/tensionan/traccionan/hibridizan de una forma más “nivelada” respecto del primer (mayoritarias) y tercer grupo, lo cual nos lleva a pensar en la complejidad que comporta y en el impacto de la cotidianeidad.

En cuanto a las primeras posiciones (mayoritarias) que se construyen, podemos decir que estas tienen un **matiz crítico**, puesto que, dicha **autonomía** es considerada por los docentes como **relativa**, al mismo tiempo que se responsabiliza al docente de esta. Es decir, se reconoce por parte de estos lo complejo que resulta reconocerse agente de poder, en tanto que este se constituye como “suelo fértil” para generar, crear, producir, más allá de las regulaciones existentes, pues justamente, en las fisuras/fugas existe la posibilidad de acción/producción, disputando de esta forma los sentidos que pretenden fijarse. Resulta interesante, traer a colación aquellos sentidos que remiten a la necesidad de **toma de conciencia de parte de los actores de lo educativo** de concebirse autónomos y que esto implique un **accionar real, situado**, que no quede “en un mero sentir” y que realmente se haga “carne” (“la autonomía está en relación a lo que nosotros hacemos para...”), pues se acota que por lo general los **docentes optan** por

quedarse **“un poquito más adentro del límite al que se puede llegar”**. Esto da cuenta de la tensión en cuanto a disputar ciertos espacios/tiempos/regulaciones/instituidos; los sentidos que estos comportan, pero también, el hecho de la incomodidad que le genera a los docentes; pues implica “salir de lo conocido”; expandir-se en los límites, poder abordarlos y bordearlos, y por consiguiente esto supone “asumir riesgos”, que deberían trascender los posibles temores/miedos respecto de infringir lo normativo y lo que esto puede ocasionar. Se remite al ejercicio del poder jerárquico y a la contra argumentación respecto de lo que se pretende imponer, lo cual exige el estar dispuesto y reconocerse con capacidad de acción/reflexión, lo cual no siempre es negociado. De acuerdo a esto, podemos decir que estas posiciones disputan sentidos respecto de lo que se impone desde el sistema; jerárquico; que se “visibiliza en la figura del inspector” y se emparenta con sentidos normalizadores, y también eficientistas dado que por un lado se pretende desafiar lo instituido, normalizado/ritualizado (tradicción normalizadora) y a la vez, se busca disputar aquello que intenta fagocitar la autonomía, pretendiendo docentes autómatas. Así pues, lo expuesto puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

"(...) Yo creo que existe, pero es una **autonomía relativa**, no vamos a hablar de autonomía real, no (...) sí tenemos (...) la **libertad de cátedra**, podemos manejar y jerarquizar los contenidos que nosotros queramos y lo adaptamos a la realidad (...) tenemos un margen de acción amplio, pero igual tiene (...) bastantes limitaciones (...) **no somos conscientes a veces de cuánto y hasta dónde llegamos**, eh... **muchas veces nos quedamos un poquito más adentro del límite al que podemos llegar**. Es un tema de **comodidad, de miedo**, de no sé por dónde puede venir esa cuestión, pero...creo que sí. Igual es responsabilidad nuestra también, ¿no? Tener el nivel de **autonomía** que tenemos **está en relación a lo que nosotros hacemos para...en relación a eso**". (E: 5)

"(...) En parte sí y en parte no (...), **tiene que ver cómo nos plantamos nosotros como maestros** (...) **Y somos autónomos hasta cierto punto**, porque cuando **tenemos alguien más arriba, que es nuestra autoridad, a veces perdemos la autonomía**, o a veces, en esto de querer hacer, no siempre lo podés (...) Pero **si vos tenés tus argumentos para defenderlos, pero ahí te enfrentás** (...) **a la autoridad, tenés problemas** (...) que cuando estoy en contra de algo, o me parece que eso no está bien, lo expreso. **Y no siempre encontrás que es bien recibido** (...) Porque **a veces es más fácil como agachar la cabeza y hacer lo que te dicen a decir bueno** (...). Entonces, no somos autónomos los maestros (...) **Y siempre estamos pensando en que no depende de nosotros, sí, depende de nosotros, porque somos nosotros los que estamos trabajando todos los días en las escuelas; depende de nosotros**. Lo que pasa es que **no todos tenemos las mismas personalidades y no todos estamos dispuestos a afrontar la represalia**" (E:4)

Estas posiciones a su vez, dan cuenta de la necesidad de “hacer frente” a un sistema jerárquico que controla en forma permanente –como decíamos más arriba- que impone ciertos sentidos respecto de la evaluación (burocráticos, rígidos, protocolares, meritocráticos, disciplinadores), que distan de la posibilidad de lograrse una autonomía real; pues, ante la posibilidad de cuestionamiento/disputa, se reafirma lo jerárquico que

se asienta en la figura del cronosistema⁴⁹ (Terigi) y esto supone la pretensión homogeneización de los educandos –por parte del sistema hegemónico- pero también de algún modo de los docentes (que a priori fueron formados para fomentar aprendizajes monocrónicos). En tanto tal, desde estas construcciones, los sentidos que permean se alinean con la intencionalidad de dicho sistema en tanto concibe a los sujetos docentes ligados una posición fija e inmutable. En este marco, para estos docentes la autonomía es relativa en tanto supone acatar; pues quienes disputan/arriesgan luego perciben las consecuencias, por ejemplo, en la calificación. De este modo se expresa:

"A veces siento como que **estás siendo estudiante permanentemente y controlado permanentemente** (...) en general, **no ven todo lo que hacés** (...) de repente ven que no le pusiste el propósito a la tercera actividad del día (...) **no tiene sentido el evaluar al docente de esa manera** (...) el acompañamiento le llamaría yo (...), tendrían que ir de la **figura del director y no de un inspector, que viene una vez cada tanto** (...) no estoy de acuerdo con la **calificación tampoco**, no me parece. Yo sé (...) que **ellos te argumentan de que el sistema es así, (...) lo pasan diciendo (...) que la calificación y que la carpeta de méritos y que esto y que aquello y que lo otro te sirve para**, pero no, no me parece, **no estoy de acuerdo con todo ese sistema de protocolo**, si se quiere. A mí, digo, la calificación, **yo tengo 100 de calificación, que es lo máximo**, y a veces digo bueno, a mí no me importa, **si me la quieren bajar, que me la bajen, realmente** (...)“(E:2).

"(...) A mí me parece que tiene que ver **con (...) esas responsabilidades que tienen los docentes** (...) **no estoy de acuerdo con las supervisiones y esas evaluaciones tan como antipáticas** (E:11)

"(...) **va en cada uno y muchas veces sos rebelde** y tenés **dos formas**, que **van a conciencia**, o lo hacés **a escondidas** o lo hacés como **la rebelde** que no le importa nada y bueno, **ahí verás en tu calificación cómo te va**". (...) Hay una autonomía que te la hacés vos, o decís que sí como un corderito a todo lo que te imponen o decís no, mirá, yo esto no lo voy a hacer." (E:6).

Al mismo tiempo, los sentidos puestos a circular aquí (que reafirman de algún modo lo que ellos denominan como **autonomía relativa**) involucran no solo lo que tiene que ver con los criterios de evaluación de algún modo antagónicos entre docentes e inspectores (lo cual genera, disputa, tensión) sino también supone la necesidad de reflexión y convencimiento de parte de los equipos docentes de lo que “pueden hacer si se lo proponen realmente” (“mientras nosotros creamos que tenemos las manos atadas no vamos a hacer nada”) y lo que se busca desde el sistema. Se ponen en tensión lo que para ellos supone la evaluación desde la inspección: control/protocolo/calificación/normalización y lo que de algún modo supone para los equipos docentes: acompañamiento/valoración/proceso/seguimiento. De acuerdo a ello, sus evaluaciones suponen la valoración/investigación/reflexión de

⁴⁹ El concepto de Cronosistema escolar es elaborado por Terigi, Flavia (2004, citada en Terigi, s/d), esto es: “(...) el nombre que puede darse al sistema ordenador del tiempo que es específico de la escuela (...) dispone de condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades (...) en un hipotético punto de partida común; segmenta las jornadas en unidades uniformes de tiempo (...) segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza. (p. 102).

fortalezas/debilidades respecto de sus proyectos, de sus puestas “en acto” cuyos sentidos involucran la revisión, la resignificación; y en este marco, se generan disputas; antagonismos que generan criticidad de parte de los docentes frente a lo que se impone desde las inspecciones; pero también se traslucen tensiones y tracciones entre los sentidos que construyen los propios docentes; pues se generan tensiones entre quienes optan por disputar los sentidos que buscan instituirse, y quienes resaltan la necesidad del aval de las jerarquías, lo cual da cuenta por una parte, de la complejidad del cotidiano vivir, pero también, por otra, la disputa entre los instituidos/instituyentes. Esto puede verse reflejado en los siguientes fragmentos:

“(…) yo planteo mi propuesta (…) digo y **el año que viene podíamos pensar, tirando como ideas, podíamos pensar en cambiar estos proyectos de ciclos y no ajustarnos siempre a lo que nos piden de arriba y hacer algo como diferente, pensar en los niños que tenemos.** Entonces, **alguien me dijo pa, hay que ver, si nosotros le planteamos esto a la inspectora, si nos deja.** Entonces, ah, **siempre el pensar que si otro nos avala o si nos permite.** Entonces, **¿hasta qué punto somos autónomos, si nosotros tenemos nuestros argumentos y lo podemos llevar a la práctica,** tiene que ver con esto **también de la investigación, de que nosotros este año implementamos este sistema y si esto está bueno, se puede hacer el año siguiente, y podemos generar antecedentes** o un precedente de algo. Entonces, **mientras que nosotros creamos que tenemos las manos atadas, no vamos a hacer nada.”** (E:4)

“(…) A veces es cuestión de **perderle el miedo a algunas cosas,** porque si vos estás haciendo las cosas bien y tenés **argumentos** por qué, o sea, no debería pasar. **Otra cosa es que de repente, a veces te metan la presión** (…)” (E:10).

Al mismo tiempo, estas posiciones dan cuenta de que **la autonomía se ha de ligar a lo que supone el trabajo de equipo.** Es decir, reconocen que esta autonomía no es real de una forma crítica, y a la vez, expresan que la autonomía relativa requiere asunción, compromiso, y puesta “en acto” con las resistencias que esto conlleva, también supone, el respaldo del equipo docente. Es decir, estas tramas de sentido, le otorgan de forma significativa relevancia a la necesidad de negociar/compartir acuerdos, líneas de trabajo, pues esto otorga un sentido de pertenencia y cierto respaldo que se traduce en “comodidad/seguridad”.

“(…) sí **hay que tener un acuerdo** o algo que nos nuclea y que nos coordina, y que bueno, que sigamos todos por el mismo camino (…)” (E:11).

“(…) **para mí el trabajo en equipo es fundamental,** entonces, si **yo tomo una decisión o hago una consulta, lo hago porque siento que la fortaleza es el trabajo del equipo,** pero yo, dentro de mi área, tengo la autonomía total de decidir quién trabaja, quién no trabaja, quién saco, quién no saco. El concepto de autonomía lo tengo, pero (…) **lo trabajo en un equipo, para todos lados.**” (E:15)

Estas posiciones a su vez, destacan que la autonomía se considera relativa, puesto que por un lado suponen la responsabilidad de cada docente, de tomar decisiones y asumir riesgos, pero también se vincula a las responsabilidades de quienes nos representan (elegidos y electores en los sindicatos docentes, por ejemplo) y considerar de algún modo que la “autonomía termina cuando empieza la del otro”. En estas

posiciones circulan sentidos que entretejen al trabajo docente intra y extramuros. Es decir, “dentro de los muros” respecto de las prácticas cotidianas, es necesario respetar espacios/tiempos que son compartidos, y que requiere negociación/construcción colectiva, por lo cual, la autonomía real no es posible. Al mismo tiempo, “extramuros”, la familia, la comunidad, también condiciona el trabajo docente (más allá del propio sistema y la sociedad toda). En los siguientes enunciados puede reflejarse esto:

"(...) **En parte sí y en parte no**, y tiene que ver un poco también cómo, **tiene que ver cómo nos plantamos nosotros como maestros (...)** **Y somos autónomos hasta cierto punto**, porque cuando tenemos alguien más arriba, que es nuestra **autoridad**, a veces perdemos la autonomía, o a veces, en esto de querer hacer, **no siempre lo podés (...)** **pensar en lo mínimo, en aula expandida** y pensamos ay, sí, pero **no podemos estar en el patio tres clases trabajando**. No sé. Entonces, perdés la autonomía (...)" (E:4)

(...) tenés una **autonomía adentro del aula a medias**, pero **no logramos lo que es la autonomía ni (...)** desde **lo micro**, que sería el aula, ni desde **lo meso que sería la escuela** y lo **macro a nivel Primaria**, no logramos realmente la autonomía. Que **se busca**, pero **no se tiene**. Y nosotros **también perdemos ese derecho de autonomía**, creo que a veces **quienes nos representan, no nos representan de la mejor manera**" (E:15)

"(...) después bueno toda **la cuestión de la familia, de la comunidad**, obviamente te, te, te **corta ahí un poco la autonomía**, eh... pienso en el **bendito certificado de aptitud física**, el no poder tener certificados al día **que te permitan hacer salidas con los chiquilines**, o que el niño tenga **su acceso a la educación física**, este...son muchas cosas como que (...) limitan la acción. (E:5)

Cabe destacar que estas posiciones, abracan docentes de las tres escuelas (en su mayoría dan cuenta de concebirse como profesionales de la educación), con diversas antigüedades en sus trayectorias (desde 4 años hasta 20 años en el sistema y en la escuela) e involucran a las figuras de los Maestros Comunitarios y de Apoyo de las tres escuelas).

En el segundo grupo, se presentan las posiciones cuyos sentidos dan cuenta de una **autonomía que es sentida**. Es decir, estas construcciones denotan que la autonomía de alguna forma es sentida y esto involucra el concebirse libre/abierto/flexible. A diferencia de las anteriores, estas posiciones significan que más allá de acuerdos o lineamientos que hay que respetar (en este sentido no sería una autonomía real) los actores de lo educativo sienten libertad que se refleja en la toma de decisiones, en la selección de recursos/contenidos/actividades y se resalta que es **una autonomía dentro de ciertos parámetros**, lo cual no visualizan como obstáculo en el desarrollo de su oficio. Esto puede vislumbrarse en los siguientes fragmentos:

"(...) Yo me siento bastante autónoma, digo, (...) hay un lineamiento, **hay acuerdos y dentro de esos acuerdos, uno tiene la libertad de hacer lo que le parece para su grupo**, que me parece que es lo mejor, tiene mejor cabida. **Soy libre, punto (...)** **no me siento atada**, la verdad que me siento autónoma en eso, en poder tomar decisiones, uso esto de las políticas educativas, los recursos que se generan, pero también (...) tengo la posibilidad de elegir cómo hacerlo, no me siento presionada por hacerlo de

determinada manera, lo mismo la planificación, me parece que eso no lo tenemos que perder, **uno puede tener su libertad de cómo hacerlo y qué elegir dentro de eso.**" (E:1).

"(...) creo que sí, que **tenemos bastante autonomía**, más allá de que bueno, que **cada institución marca su línea de trabajo o, por lo menos, esta institución acá lo hace.** Yo creo que sí, que tenemos como autonomía en el momento de **decidir con qué recursos** vamos a trabajar, **para qué lado lo vamos a llevar.** Yo creo que sí, que autonomía sí." (E:8)

En este marco, dichas posiciones ponen sobre el tapete el sentir, y esta toma de decisiones se realiza sobre acuerdos compartidos pero a la vez también se deja entrever que ante el cuestionamiento frente a aquello que "no se cumple" existe la posibilidad de "hacerse cargo", de asumir la responsabilidad que esto puede llevar, por lo cual, al mismo tiempo, esta **autonomía se dirime como tensionada**, entre lo que puede **remitir un acto inconsciente** pero a la vez, que podría implicar **al mismo tiempo, la asunción de la responsabilidad.** Se admite cierta flexibilidad/apertura frente a lo que puede ser tomado como sugerencia; pues esto no obstruiría la capacidad de decisión. En función de ello se afirma:

"(...) **Yo me siento totalmente libre, quizás inconsciente en algún aspecto**, pero capaz que sí, puede ser que peque de inconsciente, pero no me dejo llevar mucho por lo que digan ni con lo que te... sí escucho, como que ta, **lo que veo que me sirve, lo uso y lo que veo que no estoy en concordancia, ta, tampoco me lo cuestiono mucho, lo dejo al costado y sigo de largo. Y cuando me lo cuestionen, me haré cargo**, le digo, ta (...) me hago cargo de las decisiones que tomo y hay cosas que están buenísimas, que te proponen tanto desde una inspectora, una directora o un compañero y ta, se usa y se encara". (E:13)

Cabe destacar que estas posiciones, (minoritarias) dan cuenta de docentes de las tres escuelas involucradas en la muestra, y conciernen a docentes que no tienen más de 10 años en estas escuelas y dentro del sistema oscilan entre los 7 y 20 años de trabajo, y frente al considerarse "profesionales de la educación manifiestan dudas").

En un tercer grupo, traemos a colación aquellas posiciones cuyos sentidos se tensionan, hibridizan, mixturán entre ciertos límites o marcos de acción que no se sienten como obligatorios, pero que al mismo tiempo, se respetan, pues se considera relevante alcanzar un equilibrio entre el deber ser (dar cuenta, informar, lineamientos y requisitos burocráticos que se cumplen) y el hacer. Se remite a la **autonomía "fluctuante/relativa"**; que se sustenta en ese "entre" que conjuga el respeto de los lineamientos, el actuar con fundamentos, acoplarse a lo que se exige, porque de esta forma se logra un equilibrio que permite ejercer el oficio de forma cómoda. En este sentido, pueden apreciarse los siguientes fragmentos:

"(...) Pero **no siento que nadie me obligue a trabajar algo que no quiero o a hacer un proyecto que no quiero**, no sé. Como que **tengo autonomía. Sí te exigen algunas cosas, ¿no?**, ta, a nivel de papeles, ta, y **los cumplo**, pero en cuanto a la planificación, sí." (E: 3)

"(...) la libertad y autonomía la tenemos, es fundamental para trabajar (...) **yo tengo una forma de pensar, como que soy muy**, ¿cómo te voy a decir?, no sé si muy lineal o **muy estructurada** o muy, gente que siempre, no sé, **respeto los acuerdos**, como que, entonces, **no se me ocurre**, por ejemplo, **trabajar cosas que vayan en contra de...**" (E:7)

"(...) **Es relativa la autonomía; (...) la autonomía es fluctuante también, va y viene, ¿no?**, a veces tenés mucha autonomía **en algunas cosas, hasta podés participar, y en otras no tenés autonomía y punto**, y tenés que... Digo, pero creo que en todo trabajo es así, trabajos públicos, privados, la autonomía **es hasta dónde te rige**, hasta dónde se decreta algo, bueno, bajamos esto, punto (...)" (E:12)

"(...) Yo creo que sí, **que hay autonomía (...), hay muchas cosas que no (...)** tenemos un montón de **directivas que tenemos que llevar a cabo**, pero en el día a día, **el docente es el que está solo en el aula y es el que tiene autonomía para trabajar con los chiquilines**. Por lo menos, en esta escuela hay autonomía, hay directivas, pero ta" (E:16)

Cabe destacar que este accionar "compartido" en ocasiones pasa por un hacer que es de algún modo impuesto "por el resto del colectivo"; por "disposición de las jerarquías", que se traduce en un verlo desde el acompañamiento o desde sumarse a las iniciativas, lo cual da cuenta de una **no asunción de la autonomía** como tal y de la importancia de actuar bajo ciertos parámetros que son reconocidos y aceptados como necesarios, no tomados como exigencia. En este marco, se traen a colación los siguientes enunciados:

"**Si uno tiene como ciertos fundamentos** o, no sé en ese caso, porque la hubiera utilizado, **pero vienen con alguna otra cosa que, no sé**, creo que, soy bastante creo que, de bueno, **hay que hacer, bueno, hago**. ¿Hay que hacer los (...)?, hagamos los (...)" (E:9)

"(...) **me siento cómoda (...)** porque **planifico a mi manera siguiendo obviamente los criterios de la escuela**, que se acuerdan al comenzar el curso, el año y la orientación, tanto de la directora como de la inspección **lineamientos**, yo trato de tenerlos en cuenta porque yo creo que nos enriquece como docentes, **más algunas las tomás, otras si te parece que no, no (...)** y yo **siento que trabajo autónomamente (...)** tengo que (...) **mantener informado a todo el cuerpo inspectivo, a la dirección de la escuela de lo que estoy haciendo. Pero no siento que se me exija**, o sea, que se me marque un camino por el que tenga que ir." (E: 14)

De lo expuesto, consideramos significativo destacar que estas posiciones involucran a las tres escuelas (estas denotan sentidos tensionados respecto de considerarse profesionales de la educación), pero dan cuenta mayoritariamente de construcciones de sentido que esbozan docentes noveles, y en sus contrapartes docentes que ya están por emigrar del sistema educativo.

CAPÍTULO V

Notas finales. Sobre sentidos plurales, tensionados, disputados: APRENDER escenario: habitable/vivido; compartido/sentido; anticipado/confirmado/desafiado

Desafiarse, es el primer paso para el desplazamiento de lo que pretende arraigarse, en tanto tránsito hacia... tracciona, desprende, disloca lo vivido, convirtiéndolo en posible umbral de transformación

Llegado a este punto del recorrido realizado, nos vemos incentivados a invitar al lector a recuperar de algún modo, aquellas notas preliminares que fueron antesala de este proceso. Allí, comenzábamos abriendo el camino con algunas reflexiones/problematizaciones que a priori, marcaron o fueron motor de este trabajo. Pues el acrónimo APRENDER constituyó nuestro punta pie inicial para comenzar a interrogarnos/cuestionarnos respecto de las formas en que los docentes viven, sienten, piensan, asumen el oficio en estos escenarios, lo cual supone, el no perder de vista la mutación de sentidos en torno a la forma en que se nomina el “suelo que gravita” estas escuelas (medio/contexto/territorio/territorialidad) ligado a la categorización de las escuelas, a los lineamientos de política educativa y a los sentidos que allí se articulan, que en tanto construcciones/significaciones, se tornan susceptibles de ser subvertidas, dislocadas, tensionadas, resignificadas por parte de quienes habitan cotidianamente las escuelas.

En este marco, nos proponemos en primera instancia, traer a colación las posiciones que construyen los docentes respecto de lo que implica la escuela APRENDER. En segundo lugar, abordaremos los universos de sentido en torno de lo que “invita a los docentes” a ser parte de estas escuelas, así como aquello que “los incita a alejarse/retirarse” de las mismas, para finalizar con los sentidos que construyen respecto de sus experiencias como “positivas” o “negativas” en los escenarios cotidianos.

Así, pues, respecto del primer punto, encontramos tres universos de significación.

El primero da cuenta de aquellas construcciones que presentan dos nodos de sentidos condensados y/o entrelazados. Esto porque, reconocen por un lado a la escuela APRENDER como aquella que anuda el sentido de la escuela, en tanto espacio/tiempo

de lo común, que trasciende el contexto, al tiempo que resisten la gramática escolar y “su forma”, reflexionando/interrogando/creando.

El segundo universo de significación, remite a aquellas posiciones cuyos sentidos dan cuenta de ciertos imaginarios construidos, con pretensión hegemónica, que son por una parte, de alguna manera “reforzados” en tanto “ya sabidos y confirmados”, y por otra, construidos desde el “desconocimiento” aunque al mismo tiempo, alineados con los sentidos de pretensión fundante.

El último, da cuenta de aquellas construcciones que aglutinan sentidos tensionados, mixtos, híbridos, que se debaten entre el “peso del contexto” y el desafío de construir desde lo cotidiano un sentido diferente de aquel, que da cuenta de la complejidad, la contrariedad/tensión y la necesaria creatividad en la escuela.

Así pues, el primer universo mencionado, da cuenta de aquellas construcciones cuyos sentidos reafirman **a la escuela como lugar de lo común**, en tanto espacio/tiempo de lo público, en su **sentido “universal”** que trasciende el contexto, es decir, “lo contextual”, no actúa como limitante para el trabajo cotidiano. Al contrario de aquello, supone un desafío permanente a nivel ético/político, que conlleva el compromiso, el afecto por las singularidades y la comunidad de pertenencia, así como por el equipo de trabajo; por **la formación** y por **lo pedagógico**, pues este se constituye en el **motor de las prácticas docentes**.

"(...) es **lo mismo que si trabajara en una escuela que no fuera Aprender** (...) Bueno, no he trabajado mucho tiempo en escuelas Aprender, pero también he trabajado (...) en una escuela de práctica (...) dos años, (...) en (...) Tiempo Completo (...) Después, ah, cuando recién me recibí en Treinta y Tres, trabajé dos años en escuela común (...) **pasé por todo** (...) **no me cambió nada en especial**, digamos, que la escuela tenga el nombre de Aprender" (E:8)

"(...) no puedo usar una sola palabra (...) **varias cosas que la definen**: el **compromiso**, no sé, **el afecto**, **la formación**, me parece que, capaz que la más, la que encierra más es el compromiso, porque vos, en torno a, digo, acá hay **compromisos pedagógicos**, hay compromisos (...) **afectivos con la comunidad y entre nosotros como docentes**, capaz que eso." (E:10).

"(...) es una escuela preocupada por su población (...) siempre está atenta a la población y siempre **está tratando de llegar a más con toda la población y con todos los chicos**". (E:16).

Supone un desafío cotidiano, cierto sentido de “pertenencia” y un movimiento continuo, puesto que coloca al compromiso con lo pedagógico en la cúspide, es decir, aquí **la enseñanza se constituye en medular**: pues esto supone **la creación**, el “estar despiertos”; **un trabajo sostenido**, compartido que da cuenta de la defensa de la educación como derecho, en tanto este se constituye en un **escenario gravitado por sus actores y a la vez “deformado” por estos**, ya que si bien la “pobreza” golpea, frente a esta no se es indiferente, sino que esta supone el arremeter, el tomar conciencia, el

construir “un posicionamiento” que lleva implícito a nuestro modo de ver, el ir contra lo inexorable (Frigerio, 2004). Esto implica también, cierto desplazamiento de sentidos en torno de la escuela APRENDER vinculados a lógicas “fundantes”, “hegemónicas”, pues se resalta la caída de ciertas convicciones/certezas/ respecto de esta, en tanto se compara con las escuelas de práctica y de otras zonas y se observa in situ que lo “insituido/imaginado” no es tal, sino que APRENDER implica aprendizaje/movimiento/construcción/creación de un modo similar a las escuelas de práctica/formadoras de docentes y otras escuelas de diferentes zonas. En este marco, los siguientes fragmentos arrojan luz sobre ello:

"(...) **un desafío y estás como en constante movimiento** (...) Siempre pensé que el tema en la práctica, las escuelas de práctica mantenían a los maestros activos en sus propuestas, pero en realidad, me estoy dando cuenta que no, que **este tipo de escuelas a los maestros los tienen como más despiertos, en constante desafío**, ¿no? Eso está bueno" (E: 11).

Nunca, había trabajado en una Aprender (...) porque en Magisterio **nunca me habían hablado** de esto, de **escuela Aprender** y todo eso, **vos vas a escuelas de práctica, no te hablan de escuela Aprender, salvo escuela rural o de contexto** (...) como que **fue algo nuevo**, en realidad, para mí fue nuevo el trabajar... (...) **lo aprendí acá** (...) **Implica otra, como no sé si otro posicionamiento**, pero **sí otra conciencia** de que hay más cosas en el entorno de un niño, que **no es solo el niño viene, aprende ciertas materias y se va** (...) (...) Y me sorprendió, o sea, capaz que a veces pensamos que la escuela Aprender o de contexto tienen descuidos desde la familia, un abandono; pero en los niveles altos también pasa (...) en los aprendizajes (...) **no noto una gran diferencia, o sea, hay chiquilines que aprenden en un momento, otros que aprenden más lento, otros más rápido, a otros les lleva más tiempo, menos** (...) E:13.

También supone una búsqueda **de estrategias** para llegar a cada singularidad, pues de cierta manera, este se constituye en un motor, que **moviliza el pienso**, la creación, dando cuenta de que la gramática o “forma escolar/tradicional” hace agua, en tanto es necesario resignificarla, construyendo prácticas cotidianas que implica “otras formas”, pues supone **pensar de formas diferentes, los tiempos, los espacios, crear estrategias** acordes que atiendan las diferentes **cronologías de aprendizaje**. Los siguientes fragmentos dan cuenta de dichas estas ideas:

"**Significa compromiso, dedicación** (...) pensar **diferentes formas de enseñar**, que **no son las tradicionales** o las que se hacían antes, (...) ¿no? (...) tenés que buscar" (E:1)

"(...) el desafío diario de enfrentarte a **situaciones que te movilizan** como docente, como persona, y que bueno, y te ponen en la **responsabilidad, como docente, de hacer que los niños aprendan**, de alguna manera, de **buscar las estrategias, las formas, los espacios para poder enseñar**" (E:7).

En síntesis, las mismas dan cuenta de una movilización que genera, inquietud, pronunciamiento, necesidad de “poner en marcha” prácticas que impliquen aprendizajes significativos, por lo cual se requiere pienso, creatividad, construcción colectiva, alteración de lo tradicional. Cabe destacar que estas posiciones son mayoritarias y abarcan las tres escuelas que constituyen la muestra. Al mismo tiempo, nos parece

interesante resaltar que sus trayectorias laborales (antigüedad en el sistema) oscilan entre los 7 y 20 años en el mismo, al mismo tiempo que en esta escuela APRENDER los años oscilan entre los 2 y los 20. Mayoritariamente estas posiciones dan cuenta de docentes que hace más de 6 años trabajan en APRENDER.

Dentro del segundo universo de posiciones, encontramos las señaladas más arriba (que siguen en segundo lugar a las mayoritarias), que por un lado **refuerzan los sentidos desde “lo ya conocido/instituido”** y por otro, estos **son desplazados** por otros **que desde “el desconocimiento de aquellos”**, también **se articulan** con los anteriores. Abocándonos a los primeros, puede decirse que los sentidos que permean estas posiciones dan cuenta del peso del “contexto”, en cuanto a remitir a la población de estos escenarios como “carente”; es decir, se da cuenta de que trabajar en “territorios” de desigualdad, supone estrés, “niños con sorpresas”, entrega desmedida, lo cual refuerza los sentidos que se vinculan a los imaginarios/enunciados con pretensión fundante; esto es, los que impregnan de algún modo los lineamientos de política educativa inclusiva y específicamente de la propuesta APRENDER –sobre todo desde su propuesta inicial-, pues desde la categorización/focalización a priori ya se estipula la necesidad de un accionar especial de parte de quienes llevan adelante la tarea educativa, que además requiere “refuerzos”. Los siguientes fragmentos dan cuenta de lo expresado:

"(...) Desafíos, sin dudas, pero **desafíos hay en todas las escuelas, ¿no?, pero es como que te planteás ya desde el vamos, sabés que vas a tener un grupo de niños con sorpresas** (...) de que **sabemos el contexto más o menos, por cómo vienen, la misma situación familiar, dependiendo el niño, reacciona de distintas formas** (...) pero más allá de que, aunque tengas que decidir eso tan horrible que nos toca a los maestros, **decidir que un niño recurse o no, igual los ves que lograron algo.** (E:14)

"(...) significa creo que **trabajar más, o trabajar de otra forma.** Yo este año, particularmente, fue como un año complicado por temas de salud, entonces, bueno, la doctora me dijo claro, trabajar, es como **un nivel de estrés** (...) **significa mucho de vos**" (E:9)

"(...) y **no tenía idea lo que era una escuela Aprender.** Recién hoy y año a año, **me estoy dando cuenta lo que es una escuela aprender, estoy viendo el deterioro real** de lo que es nuestra sociedad (...) **historias tristes, historias crueles,** madres muy jóvenes, **cosas que son, que te hacen doler**" (E: 15).

La escuela APRENDER es significada por estas construcciones como aquella que plantea **desafíos grandes, impetuosos**, puesto que el peso del contexto, de la vulnerabilidad social, de la “carencia” hace que trabajar en APRENDER suponga **un esfuerzo superior**, pues “se observan algunos logros” (no los suficientes); implica **un compromiso que traspasa lo profesional** (supone mucho de la persona y esto conlleva estrés) y también afecta desde lo que “golpea”, pues se habla allí **de historias crueles**,

que dan cuenta de un **deterioro social significativo** que se percibe fuertemente en la escuela APRENDER.

Por el otro lado, aparecen ciertos sentidos que a priori hablan de que “**sabían lo que iban a encontrar**” (“sabemos el contexto más o menos”; “los desafíos son un poco diferentes; pensé que tenían que ver con los aprendizajes”) pero que **la realidad demuestra otra cosa diferente**, que **no deja de ser una dificultad** (no la que se pensaba, pero dificultad al fin) lo cual **refuerza los sentidos instituidos**; pues si bien “**mutan**”, hay una “**trama que anuda**” que tiene que ver con el “contexto/pobreza/vulnerabilidad” reafirmandose de esta forma que las dificultades/carencias/sorpresas condicionan de forma significativa la tarea de enseñar, más allá de que **se sigue optando por la escuela**, lo cual supone “**una adaptación**”.

Lo expresado puede visualizarse en los siguientes enunciados:

"(...) obviamente **la visión cambia un poco de lo que pensaba cuando entré a la escuela y lo que pienso ahora que ya tengo unos años acá adentro** (...) pasa más por eso, por las relaciones humanas; **que puedan comunicarse** (...) **estar dentro de un espacio, salvando conflictos** (...) me parece que ahí está como el **desafío más grande**". (E:5)

"(...) **muchísimo, muchísimo compromiso de parte del docente, vocación**, que el alumno se sienta querido (...) Las **carencias de los chiquilines**. Acá son chiquilines que **no están cubiertas las necesidades básicas, que necesitan la escucha, que necesitan el afecto y a su vez, el límite** (...) yo siempre digo que **este tipo de escuelas**, como la que yo empecé trabajando, **es como la prueba a fuego total de si realmente te gusta el ser docente o no ser docente.**" (E: 2)

"Está difícil. La **escuela APRENDER era el terror** (...) **en la práctica de 4to la pasé bastante mal** (...) en la escuela aprender que nos tocó en Los Aromos (...) le había hecho la cruz a la escuela Aprender, pero es porque había tenido **una experiencia** (...) **horrible** (...), **en abril quería dejar**, si no fuera porque forjamos un grupo de amigas fuerte (...) Entonces, como que **la escuela Aprender era como un terror**, no sé (...) **después que vine acá, uno se adapta**, y he tenido lindos grupos, o no sé, o la voy llevando bien, trabajo bien. (E: 3)

APRENDER significa una “**prueba de fuego**”; es/era “el terror; implica sortear conflictos, y generar espacios/tiempos de compartir que sean saludables, lo cual supone el trabajo de “**ciertos hábitos**” que no están adquiridos. En estas posiciones la trama de sentido da cuenta de las dificultades que implica sortear, que se denotan permeadas por sentidos educacionistas/disciplinarios, en tanto población de vulnerabilidad ha de adquirir ciertos parámetros (civilizatorios/instituidos) que permitan/habiliten a estar, ser parte, convivir...

Al tiempo que, llaman la atención, los sentidos tensos de estas posiciones; puesto que el **trabajar en APRENDER conlleva una “adaptación”** de parte de los docentes, a **una realidad compleja/difícil/dolorosa**, que **se debate entre el dolor/sufrimiento y el seguir transitando por “estas” escuelas.**

Cabe destacar que estas posiciones abarcan las tres escuelas, e involucran trayectorias laborales con una antigüedad docente que va desde los 5 años hasta los 20 en el sistema, esto comprende a docentes noveles en un extremo y en otro a docentes de más de 15 años en el sistema. Dentro de este marco, estas posiciones se dividen en docentes que llevan entre 1 y 6 años de trabajo en estas escuelas (mayoría), y 19 años en el sistema.

Por último, nos centramos en las posiciones (minoritarias) cuyos sentidos **denotan contradicción/tensión/mixturas** puesto que se debaten estos entre pensar a la escuela **APRENDER más allá del contexto, o atrapada en este**. En estas construcciones aparecen sentidos que por una parte remiten al involucramiento/comodidad; al compromiso; trabajo en equipo, gestión (de recursos humanos y personales/emocionales), los que nos llevan a pensar en la capacidad de traspasar lo contextual (no desconociéndolo, sino teniéndolo en cuenta desde la posibilidad) y por otra a la complejidad que aglutina la vulnerabilidad, el asentamiento/hacinamiento y lo que este implica, la violencia y la pobreza extrema, que a su vez tensa aquellos otros sentidos, **generando** a nuestro modo de ver la posibilidad de **tracción**. Esto puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

"(...) Significa una gran **entrega a todo nivel (...)** mucho de tu bolsillo (...) **en todos los recursos**, casi todos los recursos te los gestionás vos; **una gran entrega de recursos emocionales (...)** tenés que estar **bien parada y bien plantada para poder responder (...)** un trabajo personal también de después **armonizarse para mantenerse** en armonía (...) me siento muy cómoda, y **me siento más cómoda en este medio que en otros medios que no tienen esta situación socioeconómica.**" (E: 6)

"(...) familias con distintas situaciones, ya sea **de violencia, situaciones de pobreza extrema**, de hacinamiento, niños que **están atravesando por conflictos emocionales**, está la **población** realmente bastante **compleja**. Y **requiere (...)** mucha fortaleza por parte del maestro para poder estar acá todos los días con estos niños (...) **no encontraría como una palabra que la definiera**. Siento que es una **escuela agradable de trabajar**, un buen **equipo** y dentro de las situaciones complejas, creo que, de las escuelas de Paso Carrasco, nos encontramos **en la mitad (...)** desde mi óptica (...) **es una buena escuela**. Y decir escuela Aprender, yo creo que casi **todas las escuelas están siendo escuelas Aprender (...)** ya **no está (...)** la ideal." (E:4)

Estas posiciones además de lo planteado, dan cuenta de una elección que se pone sobre el tapete, al mismo tiempo que, se percibe de un modo quizás no tan explícito, **la interrogación respecto del sentido del porqué de la escuela APRENDER**, es decir, de su categorización (en contraposición al sentido universal de escuela), cuestión que resulta significativa, al mismo tiempo que, **se explicita la contracción**, ya que se plantea el hecho de que la escuela podría encontrarse en un "nivel medio" respecto de las otras, que se ubican –como se dijo al inicio de este trabajo– en el mismo espacio geográfico, comportan las mismas características desde los lineamientos del programa

así como también ser escuelas habilitadas de práctica. Esto da cuenta también de cierto “imaginario/construcción” que se percibe respecto de cómo son las escuelas, y las construcciones de sentido que circulan en la comunidad respecto de estas.

Cabe destacar que estas posiciones dan cuenta particularmente de una de las escuelas de la muestra y las trayectorias abarcan docentes de más de 20 años en el sistema, con aproximadamente 15 años en escuelas APRENDER.

Acerca de los sentidos que invitan a quedarse⁵⁰

En esta instancia, nos abocamos a recuperar aquellos sentidos que remiten al sentir/pensar respecto del oficio en las escuelas APRENDER, lo cual da cuenta de las sensaciones/emociones/impresiones que trascienden las palabras, y a veces las imposibilitan (muchos docentes se denotaron “quebrados” ante sus expresiones y gestos), pues da cuenta de entramados que encierran la complejidad in situ de lo sentipensante, puesto se recuperan construcciones en torno de ciertos nodos de sentido que dan cuenta de esta necesidad de quedarse, de ser parte, los cuales se vinculan a los siguientes aspectos: **la relevancia de lo vincular/afectivo** que se anuda con el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia que esto conlleva; lo que implica para estos docentes estar allí en cuanto a “dar/recibir” que se aglutina en **el reconocimiento**; los “sentidos” **en torno de la escuela y su escenario**; la importancia de un **equipo de dirección estable**, en otros que se mencionan y explicitaremos aquí.

El **primer nodo** de sentido de estas posiciones se relaciona con lo **vincular/afectivo** puesto que esto constituye un pilar central para el trabajo cotidiano. De un modo ampliamente mayoritario, se acota que el trabajo con “los otros” es primordial, pues esto se torna motor, estímulo, sostén, que **invita/convida a seguir siendo parte**, pues se remite a la pertenencia, al compartir la mirada respecto de los educandos, a la posibilidad de forjar un espacio/tiempo de lo común que se torna habitable, dialogable; creable, reeditable, y donde los conflictos propios de la vida social/institucional se resuelven de una forma proactiva. Esto lo podemos apreciar en los siguientes fragmentos:

"una **dupla pedagógica excelente** (...) en este momento ni siquiera estoy anotada para traslado ni para nada, o sea, ni para una aspiración ni para nada, porque **estoy convencida que quiero estar acá**". (E:1)

⁵⁰ Cabe destacar que estos sentidos remiten a “un espacio final” cuando está terminando la entrevista en que se les pregunta a los docentes tres motivos por los cuales se quedarían en la escuela, así como también respecto de dos días/momentos/instancias positivas en el cotidiano escolar.

"(...) los maestros pesan mucho, a nivel vincular" (E:11)

"(...) por el **grupo de compañeros**, que ya los conozco y el **vínculo** dentro de todo es **bueno con la mayoría**, bueno, el mío con la mayoría, **siempre hay roces, yo me llevo bien**" (E:3)

"(...) **el colectivo, los compañeros**, más allá que como siempre hay cuestiones, roces, **nunca ha pasado nada que no se pueda resolver entre nosotros hablando y planteando acuerdos**, el de los compañeros sería uno." (E:5)

Estas posiciones remiten a la **confianza/seguridad/respaldo/solidez** que surge del trabajo en equipo, pues hacen posible la toma de decisiones, la realización de acuerdos, y esto genera un clima ameno en el trabajo cotidiano. Allí interviene también –lo que no es menor– **el trabajo colaborativo** de todos los actores involucrados en la institución, pues se menciona la **actitud de solidaridad y trabajo compartido desde diferentes roles**, por ejemplo, entre equipo docente y no docente. Estos enunciados dan cuenta de ello:

"(...) El equipo docente y no docente, porque **hay un equipo sólido**, no solo de las docentes, sino que también las **compañeras no docentes acompañan con su actitud** todo ese trabajo que se hace a nivel de docencia también." (E:8)

"(...) hay como **un clima de trabajo muy libre y muy abierto, se escuchan muchas propuestas, se valoran, se apoyan también...** "(...) **libertad en el trabajo, que no lo sentí tanto en la otra escuela, lo veo acá**, y veo que **tampoco es una cuestión de la dirección**, es como que fluye (E:5)

"(...) mi aporte dentro de todo el equipo también es fundamental" (E:4)

Al mismo tiempo, dichas posiciones resaltan la relevancia que tiene **lo afectivo hacia los educandos y la comunidad**, pero por sobre todo, el hecho de que se comparte la "mirada que se tiene sobre los niños"; **la necesidad y obstinación/insistencia/persistencia** que se denota en el "hay que sacarlos", lo que supone, algo que mencionábamos en apartados anteriores que implica la relevancia de lo pedagógico por sobre todas las cosas, lo cual requiere discusión, pienso, reflexión, construcción, de ahí la denominación de prácticas pedagógicas perseverantes/obstinadas. En los siguientes fragmentos podemos apreciar lo expresado:

"(...) **la mirada que tienen los maestros hacia los niños en particular**" (E:11)

"(...) por el compañerismo que hay, por el **interés que tenemos todos**, por el tratar de salir adelante, **sacar a los niños**, creo que son esas las pautas. Y realmente por el grupo humano, porque sin el grupo humano, no podés, **por más que uno reme solo, es muy difícil contracorriente**. Entonces, (...) **todos remamos para el mismo sentido**." (E:12)

"Y una **por el vínculo que hay con los gurises particularmente**, más allá de **los compañeros, con los que me llevo bien** (...) con un **buen vínculo y el barrio** en sí, no es un barrio con el que me sienta ajeno, o sea, puedo, **me siento cómodo saliendo al barrio, cruzándome con cualquiera que te conoce**." (E:13)

El afecto, lo vincular, andamia las prácticas docentes y constituye entonces un motor para quedarse, para seguir estando, para seguir apostando.

En cuanto al **segundo nodo** de sentido que remite a esta apuesta por quedarse en la escuela, aparece a nuestro modo de ver la relevancia de lo que podríamos denominar como **reconocimiento**. No obstante, aquí debemos hacer una distinción. En primer lugar, estas posiciones (minoritarias) dan cuenta de la necesidad de “dar”, de contribuir, de aportar, en cuanto a los educandos y la comunidad de referencia. Esto puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

"(...) yo acá me siento, como maestra, realizada, totalmente, porque, en primer lugar, por los niños, **el tipo de niños, el amor que te demuestran ellos es muy distinto** (...) Trabajo en un colegio y **los niños, si bien son cariñosos, no son iguales que los de acá. Acá te están esperando en la puerta ya para darte un beso y un abrazo**" (E:1)

"(...) **siento que estoy contribuyendo** (...) me gusta **trabajar con esta población**". (E:4)

(...) por el **mucho trabajo que se hace con la comunidad**, porque es un **equipo comprometido y trabajás realmente sintiendo que hacés cosas por los demás** (...) hace muchos años que la conozco." (E:16)

Así pues, aquí el **reconocimiento** se ve “**atravesado**” por **sentidos “paternalistas”** que se cuelan y permean; pues “el sentirse realizado”, y ser “útil” para la comunidad en tanto “**dar/contribuir/otorgar**” dan a nuestro modo de ver cuenta de ello. Al mismo tiempo, y abocándonos a otros sentidos respecto del **reconocimiento**, podemos decir que se construyen posiciones que tienen que ver con dicha categoría pero desde el **apoyo que se recibe de las familias**, la valoración de estas hacia el oficio docente, que se traduce en la **confianza en el docente**, pues se resalta el hecho de que no es necesario explicitar en todo momento e instancia por qué se hace lo que se hace desde el oficio, lo cual da cuenta de cierto respeto que se logra también por la antigüedad del cargo y/o conocimiento de las familias. Así pues, estos fragmentos dan cuenta de ello:

"Los grupos de niños que he tenido han sido preciosos y **los padres que he tenido también apoyan pila**." (...) E:3)

"(...) cuando llevás 20 años de trabajo, pensás también en **que la gente también te conozca y sabés como funcionario y no tenés que andar dando explicaciones de por qué tomás ciertas decisiones** y eso te da como una **tranquilidad**, como con **un respeto** a bueno, si tomás esa decisión, será por algo y no cuestionándote todo el tiempo". (E:11)

A su vez, este **reconocimiento** también aglutina a los propios compañeros y a las **jerarquías/autoridades que evalúan a los docentes**. En este sentido, existen motivos para quedarse en estas escuelas que se traducen en dicha valoración, a veces un poco postergada pero necesaria y vital, sobre todo para quienes recién se inician en la

docencia; pues muchas veces la frustración, la impotencia y el “no saber hacia dónde ir” generan incertidumbre, por lo cual se aprecia y valora como importante tal reconocimiento.

(...) yo les muestro todo lo que hice y entonces, esto de nada, como de que uno a veces **también necesita esto de que le devuelvan o le digan qué bien que lo hiciste**. La mujer se fue feliz, me alegraste la mañana, el mejor trabajo que he visto en las escuelas, no sé cuántas escuelas, capaz que fui la única que vino (...) Entonces, **esas cosas como bueno, en el medio de esta locura a veces, que uno está como no logro esto, no logro lo otro, por qué no sale** (...) eso fue algo como ay, qué bueno que, en realidad, se valore esas cosas también (...) A veces como que me, yo al menos, a veces **necesito eso, vas bien, mirá que vas bien, tranquila.**” (E: 9)

“(...) **Hoy no critico y me pongo más en el lugar de un otro y lo entiendo. El que no tiene ganas y ya viene a laburar porque está podrido** (...) y trato de decirle, **mostrarle otra mirada y el que se la juega y se saca las vestiduras y deja la vida acá adentro, (...) los admiro y los recontra valoro.** “ (E:16)

El reconocimiento (con sus tonalidades/matices) se torna entonces, en otro de los motivos por los cuales los docentes eligen quedarse en estas escuelas, y de cierta manera se torna vital para reafirmar/reafirmarse, modificar/modificarse; deconstruir/deconstruirse.

Otro de los **nodos de sentido** que nos parece relevante mencionar, tiene que ver con las **significaciones** que construyen los docentes desde su sentir/pensar en cuanto a **la escuela y el escenario que la gravita**. Allí también pueden apreciarse diversas tonalidades/matices en las tramas que se debaten entre lo paternalista/familiar y el compartir/ser parte de un espacio/tiempo de lo común diferente al familiar, pero a la vez cotidiano, que invita a ser parte, a pertenecer. Esto puede vislumbrarse en los siguientes enunciados:

"(...) en algún momento me pesó mi situación familiar (...) Pero vos sabés que contrario a lo que yo pensaba, en realidad, **este lugar para mí fue un refugio** también. Mucho **tuvieron que ver los compañeros, y capaz que uno también**, uno lo hace de forma inconsciente, dice bueno, voy a cargar de energías, los problemas quedan afuera y **cargo todas mis energías en esto que necesita más de mí. Y bueno, a veces uno ahí también aprende a ver que lo que le pasa a uno no es lo más terrible del mundo, sino que hay otras realidades que bueno**, ta. Y eso también te ayuda a salir adelante” (E:10).

"(...) lo que pasa es que **yo la amo**, la adoro, no **me voy de acá, me encanta**, el paso bárbaro más allá de los compañeros, del espacio, **tiene todo eso que traigo de que es mi escuela, entonces ta, me encanta estar acá**" (E:5)

“(...) **por las familias**, por el lugar (...) porque **me siento arraigada a este lugar**” (E:1)

“(...) **elijo sí trabajar acá** (...) porque **siento que es mi entorno, que es mi barrio, que es la población con la que a mí me gusta trabajar** y hoy por hoy **el grupo de trabajo es un grupo muy lindo y tengo un espacio para trabajar, tengo un aula, que es mucho decir en el caso del rol del maestro de apoyo** y eso es una gran fortaleza. (E:6)

El sentido de “pertenencia” se conjuga en ocasiones con la antigüedad en el cargo, con el conocimiento de la comunidad (por compartir zona de trabajo o por vivir

cerca, o haber sido alumno de esta escuela) lo cual se convierte en un factor significativo por el cual quedarse y seguir eligiendo la escuela. Así se expresa:

“(...) ya a esta altura, no me voy, me la veo muy difícil (...) **me siento que pertenezco**, no lo veo. Y acá se conjugan un montón de factores, ya la antigüedad te da comodidad (...) E:15)

"(...) Y por una cuestión personal del trabajo, yo trabajo en otro lugar muy cerca de acá. (E:11)

Otro de los **nodos de sentido** que se construyen en torno del apostar a la escuela y seguir habitándola, tiene que ver con el **liderazgo de un equipo de dirección**. Algunas posiciones (minoritarias, pero no por esto menos significativas) dan cuenta de la necesidad de direcciones “fuertes”, que permanezcan, que favorezcan la continuidad de ciertas líneas de trabajo. Cabe destacar que dichas posiciones dan cuenta de cambios a nivel de dirección que se sienten en los equipos docentes, **en unos más y otros menos**, pues dicho **movimiento “genera inestabilidad”, incertidumbre**, según estas construcciones allí se visualiza de alguna forma como condición para poder seguir apostando a dicha escuela. Esto podemos verlo reflejado en los siguientes en

“(...) **ahora estamos por un muy buen camino**, porque tenemos una directora excelente, pero esto te hablo de este año, hemos pasado por, el colectivo docente es otra cosa que a veces te lleva a decir me quiero ir, (E:2)

"(...) **las direcciones**, porque en realidad, yo creo que por ejemplo (...) **necesitás direcciones fuertes, cabezas, siempre se necesita una cabeza que guíe, que sea fuerte** (...) nosotros acá **hemos tenido referentes importantes, que sentaron ciertas bases**, y en la medida de esas bases, **el equipo se fue apropiando de eso y entonces, lo pudo mantener** (E:10).

El tener referentes “fuertes”, que puedan liderar de algún modo las instituciones educativas se hace primordial, pues otorga ciertos cimientos que otorgan estabilidad. Pues cada movimiento, tanto de compañeros del colectivo, como del cuerpo inspectivo o de dirección se siente, e impacta de forma significativa ya que ante un “no saber” se genera cierta inestabilidad.

Por último, encontramos otros sentidos que de alguna manera pueden confluir o aglutinarse a nuestro modo de ver en el **significante “formación”**, pues dan cuenta de la relevancia del cambio/movimiento para alejarse de prácticas normalizadoras/ritualizadas/naturalizadas puesto que estas escuelas se conciben como espacio/tiempo para seguir aprendiendo, así como para transformar la frustración en creación.

“(...) Creo mucho en los ciclos (...) en que **los docentes, que los profesionales tienen que cambiar**, que es necesario el cambio (...) que estamos en esto como para mostrar, para acercar a otra gente a lo que nosotros hacemos, **difundir el conocimiento, hacerlo circular, y a su vez, cambiar** (...) porque yo **estoy segura que permanecer en un lugar te genera vicios, te genera una forma como de acostumbramiento a determinadas cosas**, que no están buenas, **porque cuando vos sentís que te acostumbrás** y que estás muy cómoda, a mi en lo personal, **ya no me genera desafíos** (...) Cuando me

tocó venir el primer día, **había planificado para mí una jornada majestuosa (...)** y **no pude hacer nada**, absolutamente nada (...) **me fui totalmente frustrada**. Entonces, me di cuenta de que **todo lo que yo sabía, no me servía**, y eso que yo venía con mucha seguridad, decir ah, vengo con, sé esto, sé este tema, sé el otro (...) **me tengo que reconstruir (...)** es como **empezar a escribir en un papel en blanco** (...) La verdad que (...) **me dio vuelta**. (E:7)

(...) es como que a nivel departamento siento que la actitud es de no venir a castigarte, ¿viste?, de lo que está mal, **siento realmente que, cuando es orientación, es orientación y me remito al equipo de dirección también. Recibo mucho aporte para mi carrera acá**" (E:14).

En estas construcciones se percibe a la **escuela como lugar de aprendizaje**, como lugar que no admite acostumbamiento o no debería admitirlo, pues este fagocita la posibilidad de la creación. La escuela se constituye en **un lugar que aporta/permite/habilita desde "el no saber"** el poder construir; pues **las recetas no sirven y se afirma que los desafíos constituyen el motor de búsqueda**, así como el colectivo de trabajo deviene en colaboración/orientación para seguir apostando, inventando, creando, construyendo, reeditando.

Acerca de los sentidos que invitan a la retirada...⁵¹

Al momento de abocarnos a los motivos que de algún modo pueden invitar o incitar a los docentes a "la retirada" de estas escuelas, encontramos que las significaciones que emergen se vinculan en parte con los nodos de sentido expresados en el punto anterior. Cabe destacar que estas posiciones son minoritarias en cada "nodo" (lo que no significa que sean menos relevantes) y denotan matices, diferentes "tonos", que de cierta manera traccionan los sentidos explicitados más arriba, al mismo tiempo que, comportan tensión desde el involucramiento de otros aspectos. Así pues, podemos decir que estos nodos tienen que ver con la **desunión de equipos de trabajo**; con la **escuela y lo edilicio**; con las **direcciones "en tránsito"**; con motivos que expresan como **"externos"** a la escuela, así como también, aquellas posiciones que dan cuenta de **no tener motivo alguno para irse**.

Respecto del primer **nodo/universo de sentido**, puede decirse que para estos docentes el **trabajo en equipo** constituye una **"prueba de fuego"** que **puede** de alguna manera **marcar "el rumbo"** y **la toma de decisiones** en cuanto a retirarse o quedarse

⁵¹ En esta instancia se les pregunta a los docentes (sobre el final de la entrevista) respecto de tres motivos por los cuales ser irían de la escuela, así como algún momento negativo que haya dejado huella en el cotidiano escolar.

en las escuelas⁵². Esto pone sobre el tapete sentimientos de incertidumbre, así como la **incomodidad** y el **malestar** que genera la falta de compañerismo en las instituciones educativas, aflorando así el sentimiento de **soledad**, y potenciándolo **cuando las direcciones se encuentran en tránsito**, dado que esto genera de antemano inestabilidad. Esto se ve reflejado en los siguientes fragmentos:

"(...) si en algún momento veo, que **yo creo que la prueba de fuego ya la pasé, en cuanto al colectivo docente**, que esté demasiado complicado en el tema vincular, **en el tema de que la escuela tome un rumbo**, digo, que algo ya pasó y pasé esa prueba (...) por ahora, como maestra, tengo idea de seguirme quedando acá." (E:2)

"(...) Y bueno, ta, **circunstancialmente el grupo de docentes no estaba unido** como está ahora. O sea, más o menos fueron esas tres (...)" (E:6)

Así pues, **la falta de unidad entre los docentes** constituye un factor que **puede entonces incidir en la toma de decisiones respecto de irse o quedarse**. Como explicitamos más arriba, en el conjunto de estas construcciones, se anuda el sentido que remite a la inestabilidad/incertidumbre que genera el hecho de tener direcciones interinas/suplentes mientras el cargo no se ocupa con una efectividad. Esto genera afectación/impacto, sobre todo a quienes recién se inician en la docencia y se ven desbordados, primordialmente en cuanto al choque que se produce entre teoría y práctica, pero también respecto de ciertos sentidos, "imaginarios/instituidos" que circulan y atraviesan estas posiciones, generando cierta tensión. Esto puede verse de manifiesto en los siguientes fragmentos:

(...) en realidad, **yo llegué creo que, en un año, un año bisagra** en esta escuela, entonces, de repente, esas cosas así, no sé, que uno escuchaba, que se comentaba de esta escuela, de repente, **yo llegué como con esa cabeza de me voy a encontrar con una escuela genial, un tremendo equipo y como que todos se apoyan**. Y bueno, **en realidad, no fue eso lo que me pasó (...)** porque me sentí re sola durante el año. (E:9)

"(...) Y ta, y que la dirección ahora tenga tantas idas y vueltas también es negativo" (E:11)

"(...) **Vamos a ver qué pasa el año que viene**, porque tenemos, **ya te digo, movimiento de dirección, de inspección, de compañeros de muchos años también**" (E:10).

Otro de los sentidos que emergen en estas construcciones tienen que ver con lo que respecta a **"lo edilicio"; la infraestructura y la higiene**. Se denota cierta **incomodidad/molestia** respecto de los **espacios reducidos** a nivel de lo edilicio, **la falta de salones** para maestros como el de apoyo o comunitarios, lo que **fractura la posibilidad de compartir los espacios**, de trabajar de una forma "digna", de **circular y**

⁵² Cabe destacar, que estas construcciones dan cuenta de situaciones que se vivencian principalmente y transitoriamente en dos de las escuelas de la muestra, una que ya pasó por la transición y el "pasaje" de equipos directores, y otra que se encuentra en ese proceso.

compartir, , así como también respecto de la **higiene** lo que constituye en ocasiones un factor que genera un hastío, y que al mismo tiempo deja en evidencia la **falta de recursos humanos para el tema de la higiene/limpieza escolar** y el impacto que esto tiene en el cotidiano vivir.

"(...) Cuando me fui, había, bueno, lo voy a decir, **la escuela estaba muy sucia, se habían ido los auxiliares que antiguamente trabajaban y no se había logrado lo que hoy sí tenemos, que hoy está limpia. Yo no tenía un aula de la que dispusiera las cuatro horas de trabajo, tenía una hora que tenía que estar bollando por ahí, viendo dónde meterme a trabajar.**" (E:6)

"(...) **el local de la escuela no me gusta para nada, es una escuela muy chica y no hay espacio; eso me molesta mucho.**" (E:11).

Por último, algunas construcciones de sentido dan cuenta de **factores externos a la escuela que harían pensar en la posibilidad de "retirada"**. Estos remiten principalmente al **ámbito familiar** (cuidado de hijos/mudanzas); el **no poder elegir** por interinato y/o puntaje; así como la posibilidad de irse del sistema por **otras oportunidades laborales** diferentes a la educación. Esto puede vislumbrarse en los siguientes enunciados:

"(...) **algún cambio familiar personal** (...) tendría que **trasladarme a otra escuela de acá o de otro departamento**, que sería Rivera, obviamente, **volver a los pagos** (...) de **irme a trabajar a otro ámbito** (...) no en la educación (...) Serían dos, el segundo. Y... no se me ocurre el tercero." (E: 14).

"(...) yo **si me voy de esta escuela es porque tengo una propuesta de salir del sistema**, o sea, no sé, mañana me surge **un trabajo en otra cosa**, se me ocurre" (E:15)

"(...) los motivos que no me quedaría sería porque **no puedo elegir**, si no tengo cargo, porque yo **no soy efectiva**" (E:12).

De acuerdo a lo expuesto, podemos decir entonces que dichas construcciones de sentido comparten con las anteriores el hecho de considerar fundamentalmente **al trabajo de equipo y la estabilidad del equipo de dirección** como **cruciales** para pensar en la posibilidad de quedarse o irse de las escuelas. Esto nos lleva a pensar que lo **vincular/afectivo** constituye un **nodo/pilar vital**, motor y a la vez "freno" (respecto de no irse) en el cotidiano vivir, pues esto de algún modo implica la construcción de un espacio/tiempo habitable, sentido, compartido, en el que la confianza y el sentido de pertenencia se transforman en sostén.

Respecto de los sentidos que se construyen en torno de vivencias que han dejado/dejan huellas en las escuelas APRENDER.

Luego de lo expuesto en el apartado anterior, cabe destacar que tomaremos a modo de "síntesis" algunas construcciones de sentido que se aglutinan en torno de

aquellas experiencias que han dejado “huellas” en los docentes y que han transversalizado su sentirpensar de un modo “negativo o positivo”.

En cuanto a las experiencias que estos consideran como “negativas” podemos decir que los sentidos que construyen remiten a sentimientos de impotencia/frustración respecto de la exigencia para con ellos mismos respecto de “no poder” frente a ciertas situaciones que involucran diferentes tonalidades, entre estas, **“los educandos y lo vincular”**; **la falta de compromiso de algunas familias**; **la violencia que vivencian los educandos**, situaciones de **vulnerabilidad extrema**, y **desborde emocional/conductual**, así como también sentimientos que se ligan a los cambios de dirección y el impacto de las crisis económicas/sociales como la del 2002.

Acorde a ello, se explicitan aquí, en primera instancia, algunos fragmentos que pretenden dar cuenta de estos sentimientos/emociones que emergen del cotidiano vivir, y que han dejado/dejan “huellas negativas/dolorosas” en sus biografías/trayectorias docentes. Esto puede verse reflejado en los siguientes fragmentos:

“(…) Esos son **los días como más tristes o difíciles**, cuando tenés varios que están en una **situación de conflicto permanente**, y no logran salir de ese conflicto, son varios que están **llorando por distintas cosas y no podés, ¿cómo hacés?, no podés apagar todos los incendios** (...) Entonces, ta, hay días que funcionan, hay días que no funcionan” (E:1)

“(…) **era un grupo intenso** (...) con problemáticas distintas, entonces, (...) yo hacía lo mejor que podía, pero veía que realmente no sé, **no puedo con ellos, pero no puedo no poder** (...) Entonces (...) allá vino una compañera y me acuerdo de esto clarito porque en vez de decir (...) como ta, tranquila (...) me dijo esto (...) **lo que pasa acá es que me parece que falta autoridad** (...) Capaz que sí falta, pero justo en ese momento, me dejó como...” (E:9)

“(…) **cuando alguien se descompensa**, algún chiquilín se descompensa, el cómo se aborda eso (...) también **ha llevado años que todos estemos en sintonía de cómo actuar y cómo colaborar y cómo ayudarnos, en base a experiencias, que también han sido a veces malas** (...) cómo estamos preparados para enfrentarlo (...) **Vinculado a situaciones personales** de los niños que de repente, **se desbordan** (...) **hay que contenerlo** y hay que también hacerse cargo de bueno, qué camino tomar en base a no dejarla pasar (...) (E:13).

“(…) yendo, **encerrándome al baño para llorar un ratito** y salir (...) fue **uno de los desafíos más difíciles de mi carrera hasta ahora** (...) Y a mí **se me iba de las manos el chiquilín**, era como una cosa de una agresividad, una violencia, Y creo que esa **impotencia que me daba, de que busqué todos los recursos y busqué ayuda y la recibí**, porque no puedo decir que no recibí ayuda de la institución, recibí ayuda de mis compañeros, recibí ayuda de dirección, la mamá (...) (E:14)

Estas posiciones dan cuenta de **la impotencia pero a la vez la exigencia que comporta el “no dejarse caer”**, que se traduce en este **“no puedo no poder”**, puesto que **la docencia supone un “estar en cuerpo y alma”** que conlleva el cuidado, el de sí y por ende “el de los otros”, lo cual comporta un transitar por diversos estados emocionales que se conjugan y que se traducen en angustia, estrés, malestar, llanto, y que al mismo tiempo, se ven potenciados o disminuidos, por encontrar o no “apoyo” o

sostén en quienes comparten ese cotidiano vivir; adquiriendo esto un valor primordial, lo cual reafirma de algún modo lo explicitado más arriba respecto de lo vincular/afectivo en este habitar lo institucional. Pues **el docente como “sostén” también requiere ser “sostenido”**, como **parte primordial del eslabón en la relación educativa**. Esto también se refleja una vez más, en la relevancia del equipo director y la impronta que genera en los equipos docentes su transición o estabilidad, pues este puede tornarse como un factor que genera “tensión/contradicción” y “que deja huella” por lo cual también constituye estas biografías/trayectorias. Así pues, esto puede vislumbrarse en el siguiente fragmento:

"(...) como lo negativo (...) **el cambio del equipo director** (...) yo creo que en una escuela donde se trabaja (...) por un lado negativo, pero también positivo, **en el sentido de que ahí quedó demostrado que el equipo realmente era fuerte**, porque ta, se iba el director efectivo y nosotras tambaleábamos (...) pero se sostuvo, **con creces, pero se sostuvo**" (E:8)

Al mismo tiempo, estas posiciones, dan cuenta de la sociedad, de su creciente violencia, de la **crisis de sentido de las instituciones** como “la familia” y cómo esto impacta y permea los escenarios educativos, pues ante cambios/crisis coyunturales, económicas, sociales, políticas, éstas se ven afectadas en tanto *instituciones de existencia* (Enríquez 1987, citado por Garay, 1998). Estas posiciones ponen sobre el tapete sentidos que se anudan respecto del impacto de la **conflictividad/agresividad/violencia** que concierne a la sociedad toda, y cómo esto se **ve agudizado en momentos de crisis como las del 2002**, lo cual nos lleva una vez más, a pensar a la educación como un campo complejo, de múltiples aristas, que no puede pensarse sino es en relación a las tensiones entre sociedad/política como afirmamos en otros apartados de este trabajo, y lo que supone el oficio docente en cada escenario respecto de estas relaciones estrechas/tensas/dinámicas. Lo enunciado puede verse reflejado en los siguientes fragmentos:

"(...) **lo más amargo creo que fue (...) 2002 (...) plena crisis, que Paso Carrasco se vino abajo**. Eso fue muy doloroso de ver, (...) yo tenía clase chica en ese momento (...) las familias que venían y me decían mi esposo se fue para España, se quedaban las mujeres solas con los gurises (...) mi hijo grande y mi esposo se fue para Estados Unidos. **Recuerdo que la matrícula en el comedor subió así, abundante** (...) **Eso fue muy doloroso** (E:10)

"(...) lo tengo que asociar, capaz, **con el compromiso de las familias**, yo, además, fui maestra comunitaria en esta escuela, y bueno, y conozco mucho las familias y bueno, esto de decir no (...) capaz que no sabe, capaz que esto (...) pero también tiene **que ver a veces con la comodidad de decir bueno, ta, el maestro me lo va a resolver** (...) (E: 7)

"(...) momento negativo que tuve fue que el año pasado tenía un niño que no quería entrar a la clase (...) al final, recursó (...) y **la madre (...) lo violentó en la puerta y fue una situación espantosa** (E:3)

"(...) Y bueno, **la agresión es parte de la sociedad de ahora**, entonces, **hay veces que es difícil manejar eso y bueno, no sé, hemos tenido chicos con intento de suicidio, chicos con vulnerabilidad**

de sus derechos, abusadas, y esas son las cosas feas que no deberían estar. Pero bueno, por suerte, la escuela también detecta esas cosas y puede ayudar a esos chicos. (E:16)

"(...) cosas fuertes, enterarte de **gurises que se mueren**, que los han matado, que viven cosas espantosas, enterarse que estén presos. Esos son cosas que son intransmisibles, eso salado. Pero después, me quedo solo con las buenas, que después (...) porque si no, no seguís." (E: 15).

Se denota en estas construcciones, cómo en ocasiones las **instituciones educativas** se tornan **lugares de “sufrimiento”** (Charlot, 2008) y cómo es menester – pese a las dificultades/sobrecargas/dolor seguir adelante, y lo visiblemente importante que se torna el reconocimiento/apoyo/sostén de la comunidad, pero también y quizás de forma más significativa el apoyo entre pares, así como también, no desistir respecto del pensamiento, la reflexión y la búsqueda de estrategias/formas que promuevan la construcción de escenarios habitables, no indiferentes.

Respecto de las construcciones de sentido en torno de lo que consideran **“experiencias positivas”**, podemos decir que dichas significaciones se anudan por una parte en torno de la relevancia que adquieren los **proyectos colectivos/sentidos/comunitarios/construidos**, así como también por otra parte, respecto de los logros de los educandos y el reconocimiento de los ex estudiantes, así como de la comunidad de las escuelas.

Así pues, realizamos una síntesis que da cuenta de cómo estas construcciones valorizan de un modo destacable, por ejemplo, el trabajo en equipo, frente a festividades vinculadas al día del niño, al día de la primavera, a proyectos institucionales relacionados al “tránsito educativo”, a la biblioteca solidaria. En este sentido los siguientes fragmentos pueden ilustrar esto:

“(…) un año que fue muy lindo de trabajo, en el año 2017, **todo un proyecto que armamos para trabajar con los sextos**, en ese momento (...) y armamos todo un proyecto con los chiquilines trabajando el tema del **Tránsito Educativo** (...) que salió precioso, **depende siempre mucho de personas, entonces, por suerte (...) encontramos gente muy abierta y con receptividad a esas cosas** (...) También contamos con la ayuda del profesor de Educación Física de acá, de acá, (...) cosas que dependen de las personas, a veces, de la apertura o no de las personas (...)” (E:10)

"(...) Algo divino fue un encuentro de **biblioteca solidaria** cuando **los padres se enganchan y se suman a laburar**, a hacer obras de teatro, los ves que se sienten parte de la escuela, te cuentan su vida, su experiencia" (E: 15)

(...) Nosotros acá tenemos **la costumbre de festejar el Día del Niño y el Día de la Primavera, que lo hacemos en instancias separadas** (...) ven que vienen sus papás a verlos o sus abuelos o la persona con la que tengan a cargo (...) **esas instancias hacen a que, potencian el aprendizaje, porque hay toda una previa que nos habilita a los maestros de la escuela trabajar contenidos que capaz que con otra temática no le dan importancia.** Pero como es **algo tan tangible**, que ellos saben que va a llegar el día y que lo van a vivir y que lo van a disfrutar, entonces, trabajamos muchísimas áreas (...)" (E:14)

Estas experiencias dejan huellas positivas, puesto que se denota el esfuerzo del **trabajo compartido/sentido**, así como también se ponen sobre el tapete aquellas propuestas vinculadas a formatos alternativos como la Biblioteca Solidaria del programa de MC y el Tránsito Educativo ligado también a este. De acuerdo a ello, podemos visualizar que existe un trabajo colaborativo, **potenciador de aprendizajes**, que como bien se expresa en estas construcciones, requiere de otros, de **apertura**, **flexibilidad** y un **estar dispuestos**, lo cual no es fácil de conquistar en el ámbito institucional.

Por otra parte, y de un modo complementario, se da cuenta de otras construcciones que remiten **al reconocimiento** de quienes egresan, de las familias y el apoyo que demuestran, así como de logros de educandos que por alguna razón vienen descendidos en sus procesos y “de golpe” demuestran avances. Esto puede verse reflejado en los siguientes enunciados:

"(...) Y sí, gratificante es cuando te vienen, **vienen los chiquilines de hace muchos años y te reconozcan** y te digan, **estoy estudiando, estoy en 6to, tengo un trabajo**" (E:11)

" (...) Experiencias positivas son las que uno tiene cuando venís a la escuela y **tenés compañerismo con tus pares y podés lograr grandes trabajos y podés ver que los niños están felices y podés ver que todo te sale**, y decís, hoy **valió la pena estar en la escuela**" (E:12)

"(...) Y positivo nada, ya te digo, **todo el cariño y el apoyo de las familias que he tenido con este ciclo de niños**, y con el anterior también tuve, tuve apoyo. (E:3)

"(...) De chicos que, de repente (...) **logran aprender a leer y a escribir**, que tenían problema y que de repente, en medio año, pum, se despertaron." (E:16)

Se remite aquí a los logros, logros que se comparten, que se sienten, se disfrutan y se celebran, puesto que la gratificación pasa justamente por darse cuenta de que **la “apuesta a la enseñanza”, que la “apuesta al educando”, “la apuesta a la escuela”, “valió la pena”,** lo cual se traduce no solo en instancias de felicidad, de alegría compartidas en el cotidiano, sino también, en aquellos que egresan y que luego “vuelven” de algún modo u otro a contar sus trayectos. Esto de alguna manera hace visible, los “efectos” que se producen en el accionar docente, pues dicho oficio conjuga la artesanía, en tanto “modifica”, “transforma” y en tanto tal, deja huellas.

Notas finales (provisorias). Escuela APRENDER ¿escenario de aprendizajes?

Al final de este capítulo, nos es inevitable volver al inicio del trabajo, y por qué no, ir hacia el título. Título que estuvo mucho tiempo siendo el mismo, desde el anteproyecto hasta llegado el momento de la sistematización/procesamiento/producción de nuestro trabajo. Hoy el título existe (siendo diferente de aquel), y aunque da cuenta de

sentidos provisorios que intentaron de algún modo anudarse/” fijarse parcialmente” en este trabajo, aún sigue haciendo “ruido”, y esto nos lleva a remitir nuevamente al acrónimo APRENDER y a las notas preliminares en nuestro primer capítulo de análisis. A esta altura, se recupera dicho acrónimo para saberlo devenido en significante. Significante (Southwell, 2008) que, a nuestro modo de ver, constituye un significante en disputa y al mismo tiempo tendencialmente vacío, puesto que se torna en objeto de lucha ideológica, e involucra una pluralidad de sentidos, que al no poder fijarse a una única articulación discursiva y al vaciarse de un único sentido, admiten diversas articulaciones/significaciones que lo constituyen en motivo/blanco de disputa. Disputa, que pudimos apreciar en estas posiciones y que en tanto plurales, destierran toda posibilidad de dejar fijado al docente a ciertos órdenes simbólicos, instituidos, y por el contrario, afirman la disponibilidad/sensibilidad/posibilidad de construir desde el suelo “que gravitan” y “de-forman” generando así el umbral de la transformación.

PARTE III

Cuando el punto de llegada vuelve a ser el comienzo...

El devenir histórico seguramente nos hará volver sobre lo que aquí queda hoy escrito, no obstante, cada acontecimiento deja huella, irrumpe, pues trastoca, tracciona y al mismo tiempo, deja un cimientito inestable para quien se anime a continuar la historia...

Construcciones finales (provisorias): allí donde el fin vuelve a ser el comienzo y se torna “escenario” de posibles (otras) construcciones...

Al llegar a este final, nos vemos en la necesidad de volver hacia atrás, a lo que constituyó un inicio y trayecto sinuoso, cuyo sentir/pensar el lector habrá podido percibir, pues en esto de devenir por momentos en un “falso imposible” supo generar contracciones/contradicciones, tensiones, estados de ánimo diversos y producciones, quizás algo inestables, provisorias, y abiertas que así como el APD (perspectiva teórica que afecta nuestro recorrido) se hizo “carne” y entre tropiezos y vaivenes devino en ello.

Así pues, nos proponemos aquí recuperar algunos trazos de este trayecto, a fin de arrojar luz sobre los objetivos guiados por las preguntas problema de esta investigación. En este marco, tomaremos aquellas ideas “nodo” de cada apartado, con el fin de esbozar una síntesis (provisoria) hilvanando cada tramo del recorrido, a modo de ir dando posibles respuestas a los objetivos “trazados”.

A partir de lo que constituyó nuestro problema de investigación, tomamos a la propuesta APRENDER como marco de referencia, pues encontrábamos que allí, desde su impronta “reguladora” y lo que de algún modo había sido nuestro recorrido profesional durante años por estas escuelas, se suscitaban interrogantes, en cuyos “entres” se movilizó la posibilidad de ir al campo, pues nuestro motor fue el dilucidar, analizar y explorar qué posiciones construían los docentes, esto es, cómo piensan, sienten, viven su oficio, en dichas escuelas, y desde allí partimos.

Primeramente, nos propusimos esbozar unas notas iniciales a fin de tomar algunos aspectos del programa/propuesta APRENDER, que denominamos preliminares/problematizadores. Luego, teniendo en cuenta nuestras preguntas orientadoras, nos abocamos a dos pilares centrales: los significantes de *educación* y *enseñanza*. Estos, a nuestro modo de ver, a partir de lo recabado en el campo y lo abordado en el apartado teórico, por su capacidad de fusión, atracción y condensación

de varios sentidos, se tornaron de algún modo “nodales” para nuestro trabajo. Este punto de partida, nos llevó a pensar en cómo se “ponían a jugar estos sentidos” en función de los sujetos de la educación, pues suponemos que esto es crucial a la hora de relacionar a los educandos con el saber. De acuerdo a ello, y en tanto consideramos primordial “lo que se juega en cada acto pedagógico” nos vimos movilizados a indagar, explorar cómo podría “tejerse” la trama del “encuentro”. Pues la forma en que los docentes conciben a “los otros” en tanto otros, a nuestro modo de ver, se liga de cierta manera a cómo se re-conocen, perciben, conciben a sí mismos (aunque siempre están siendo) , pues las múltiples maneras de “entramarse” los vínculos en la relación pedagógica, y los sentidos que permean a estos, se tornan decisivos para las prácticas pedagógicas, pues estas pueden “torcer la vara” hacia la posibilidad, o hacia la clausura, (en tanto esto no es lineal, pues nuestra categoría conceptual no se dirime en “blancos y negros” sino que es partícipe de la “polifonía”) y en tanto tal, generar efectos que podrían articularse de múltiples modos, con sentidos reproductores o productores de posibilidad. En torno a esto, y a partir del significante de profesionalización, nos fuimos adentrando a lo que supone el oficio docente en las escuelas APRENDER, pues este se constituyó en motor de nuestro trabajo. De allí se desplegaron construcciones de sentido que se vinculan a cómo estos docentes consideran son “pensados/imaginados” por la sociedad y por quienes forman parte del sistema educativo, pues a nuestro modo de ver, esto se enlaza estrechamente a las formas en que los docentes llevan adelante sus prácticas, cómo las piensan, las vivencian, las sienten, lo cual nos condujo hacia el significante de autonomía y a la dilucidación de dichos sentidos. Finalmente, y en función de todo el camino recorrido, volvimos al punto de encuentro y procuramos de algún modo contrastar las “las formas” en que los docentes vivencian, sienten, piensan, a la escuela APRENDER en tanto posibilidad de pensar/reflexionar respecto de nuestras notas preliminares, los marcos regulatorios, y lo que acontece en dichas escuelas, desde el sentir/pensar de sus actores cotidianos.

Así se cierra (provisoriamente) nuestro recorrido, pero antes de dar lugar a la síntesis, consideramos importante aclarar, que en este proceso de análisis/reflexión/construcción adoptamos la metáfora del *escenario* (explicitada varias veces antes, pero no conceptualizada) desde la perspectiva de Cullen (2009) puesto que supone una forma de significar el espacio/tiempo por parte de los docentes en las escuelas APRENDER, en tanto lugares/espacios/tiempos habitados, de/formados. En este marco, la metáfora del escenario implica: “un suelo cultural, una praxis social y un

temor y temblor por la magnitud de la tarea”. (p.19). Cabe destacar que si bien Cullen adopta dicha metáfora para dar cuenta de la formación docente, nosotros lo adoptamos/adaptamos a nuestro trabajo, dado que implica una manera de **distanciarnos de lo devenido históricamente** en cuanto a nominaciones de políticas educativas, y **como forma de re-significarlo desde el sentir/pensar** docente cotidianamente, y por qué no, para invitar/invitarnos a re/editar; re/pensar, -a partir de las interrogantes que dejaron abiertas los propios docentes- **formas de defensa de la educación pública (en tiempos de un claro ataque)** que quiebren/figuren/irrumpan cualquier tipo de nominación que pretenda fagocitar el sentido universal de la escuela, en tanto espacio/tiempo de lo común, en tanto espacio/tiempo público/democrático.

Respecto de las construcciones de sentido y las tensiones sobre el significante educación.

Al comenzar a analizar la información sistematizada a partir del trabajo de campo, observamos como prioritario partir por el significante de *educación*. Esto puesto que, desde un inicio, y a partir del intercambio generado en las entrevistas, se pudo vislumbrar que este resultaba un “concepto” difícil de asir desde una única mirada. No solo por la complejidad que comporta en sí mismo pensar a la educación y por ende, dar cuenta “desde dónde se mira”, _esto es sus reminiscencias, vestigios, sedimentos, “residuos” y cómo se pone en acto todo ello a partir del acontecer cotidiano, en tanto gravitación y/o deformación de un escenario_ sino también, en tanto la dificultad percibida/sentida durante el trabajo de campo y en el análisis, en cuanto a poder diferenciarlo: “objetivarlo” respecto del otro significante que se planteó más adelante: el de *enseñanza*. Como explicitamos en nuestros objetivos de investigación, para nosotros se tornaba primordial dar cuenta de qué posiciones construían los docentes respecto de esto, porque como fue presentado en este apartado, dotar un significante de sentido, implica una operación política, lo que supone una articulación de sentidos que lejos de eximir el conflicto, lo entrama, pues, la disputa, la contingencia y lo tensionado siempre radica allí, dado que asume la conflictividad propia de todo proceso social. De ahí también, la dificultad denotada en diferentes tramas/tonalidades respecto de pensar a la educación en relación al significante enseñanza, en tanto tales construcciones se entraman, anudan, articulan, -en mayor o menor medida- fusionan y entretejen, constituyendo un tejido complejo, dinámico, que tiene la particularidad de siempre

poder ser modificado/revisado/re-editado. Como vimos en este apartado y en el marco teórico, las construcciones de sentido en torno de la educación y la enseñanza, comportan la relación con la cultura, las formas en que se vincula a los educandos con el saber (lo cual al tiempo, aglutina no solo las formas de concebir a los sujetos de lo educativo sino también además, las tramas/residuos/sedimentos que remiten a construcciones discursivas que a su vez se constituyen por tradiciones/tendencias/marcos regulatorios/, biografías escolares, etc.), respecto del oficio de enseñar. En tanto esto, partir de cómo piensan, sienten y vivencian a la educación estos docentes, se tornaba para nosotros de un interés vital, en los escenarios cotidianos que se encuentran signados por la desigualdad social en función de lo que ya expresamos, esto es, cómo impacta en la relación educativa. Y de acuerdo a esta relevancia, consideramos a partir de lo recabado que tanto el significante educación, como el de enseñanza, no solo se anudan entre sí, sino que, al tiempo, se tornan “nodales”, puesto que tienen la capacidad de atraer, fusionar y condensar diversos sentidos respecto de lo que supone el oficio de educar/enseñar de acuerdo a lo analizado.

En este marco, explorar y analizar los sentidos que se construyen en torno de estos significantes es crucial, ya que se juega allí la posibilidad o no de la vinculación de los sujetos con el saber y por ende, la interrupción de ciertas continuidades o no, respecto de lo social en lo educativo. Así pues, remitiendo a la significante *educación*, encontramos tres grupos de posiciones.

Respecto del primero, podemos decir que este denota un grupo consistente” que abarca **casi la mitad de la muestra**; estas reflejan a las **tres escuelas**, representan posiciones de maestros en los **tres niveles educativos** –desde algunos docentes **noveles a docentes con 15 años de docencia**-, y también a **roles como M/A y M/C**. Los mismos dan cuenta de sentidos que permiten pensar a la **educación** como **transformación** en un sentido amplio; esto es, aquel que trasciende lo curricular, que va más allá de la enseñanza, pero que, al mismo tiempo, no puede escapar, o “requiere circundar” el terreno escolar. Las mismas se ven tensionadas entre la educación en un sentido amplio/extraescolar, pero al mismo tiempo, dan cuenta de la responsabilidad que le concierne al docente en cuanto a transmitir la cultura, y al mismo tiempo, connota el ejercicio de poder (figura de autoridad/modelo/referente) que atañe a tal oficio, en cuanto a la transformación de los otros, en tanto otros. Esto de cierta manera, nos lleva a dar cuenta de una tensión/contradicción entre aquel sentido amplio, y este otro más circunscripto a lo escolar, pues allí se denotan ciertos

vestigios/residuos/sedimentos de la concepción moderna de vincular la educación a la escolarización, puesto que, algunos de estos docentes dan cuenta de la relevancia que tiene el pasaje/tránsito por la escuela y los efectos que esto conlleva. Al mismo tiempo, la educación supone interrogación, espacios/tiempos de incertidumbre, y por ende comporta la imposibilidad de quedar fijada/cristalizada a un único sentido, pues deviene en tanto proceso histórico y por ende el docente en tanto *figura* acompaña este devenir, pues se pone sobre el tapete que este debe “agccionarse” a las circunstancias actuales, en tanto se concibe a la educación como *situada*, deformada por el suelo y a la **figura docente** como aquella que lejos de ser un mero espectador, **gravita el suelo**, lo de/forma; **le otorga sentido**, y esto supone un estar conscientes de que hay una **geopolítica de la educación** que supone un ser y estar, no meramente un pretender “ser” sin estar. (Cullen, 2009). Para estas perspectivas a su vez, el docente en tanto figura, siempre ha de aprender, debe estar “siendo”, abierto a la contingencia, a la incertidumbre, así como también, esto comprende la puesta en escena de valores, normas, que involucran al enseñar, pero que lo trascienden, lo que implica también, el despliegue de un sinfín de estrategias, que a nuestro modo de ver toma en cuenta, el **recibimiento/acogida/anfitriónaje** para los nuevos (Frigerio, 2020). En este sentido, estas posiciones se ven permeadas por **sentidos progresistas** (Puiggrós, citada por Martinis, 2016), **transformadores, humanistas** (Freire, 2005) que reafirman a la **educación como acto político** (Frigerio, 2020) y en tanto tal, se asumen riesgos, lo que supone también el estar dispuestos, el disponer-se en cuerpo y alma, y dicha disposición presume un desplazamiento/corrimiento de una posición para “**enlazar/vincular**” **al otro**. (Southwell, 2019) En tanto tal, estas posiciones dan cuenta de una apuesta, que tiene que ver – a nuestro modo de ver- con la interrupción de lo social en lo educativo, y esto, habilita a los sujetos a “ocupar” posiciones diferentes a las que ocupan habitualmente, esto es susceptible, de seguir siendo, y no “definido” apriorísticamente, como puede vislumbrarse en discursividades que de antemano aluden a un determinismo contextual.

Respecto del segundo grupo de posiciones, encontramos aquellas que denotan en sí mismas **una disyuntiva** en tanto **no se percibe una clara diferencia entre enseñanza y educación** (acá se representan posiciones de **M/A con 15 años en el sistema, docentes de las tres escuelas y con más de 14 años en la docencia**). En estas se expresa una línea delgada entre educar y enseñar. No obstante, algunos expresan que ellos enseñan, no educan por lo cual surgen las siguientes interrogantes: ¿es posible

enseñar sin educar? O ¿educar sin enseñar? ¿Hasta dónde llegan los sentidos del enseñar y el educar? ¿Es posible pensar en fronteras entre uno y otro significativo? ¿Qué rol juega la enseñanza y particularmente en las escuelas APRENDER?

Para algunos docentes la *educación* concierne a “algo grande”, “complejo”, “amplio”, reservando al significativo *enseñanza* una especificidad vinculada al centro del oficio docente, propio de la formación docente. Se resalta allí que el educar trasciende los “muros”, pues se educa “en cualquier espacio y en cualquier momento”, lo cual consideramos nos lleva a poder pensar otras formas de hacer escuela, más ligado a la construcción a partir de “las fugas” o de lo intersticial. También para estas posiciones, educar supone **construir un vínculo**, que requiere un **cuidado**, una **exigencia**, pero también la generación del disfrute a partir de **la provocación del deseo de aprender** (Meirieu, 2007) lo cual supone una movilización que ha de habilitar el desarrollo de una actividad intelectual eficaz. Así, Charlot (2008) expresa:

La movilización remite a una dinámica interna, a la idea de motor (por lo tanto, de deseo): es el alumno que se moviliza (...) para que el alumno se apropie del saber (...) es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual y se movilice intelectualmente. Pero, para que él se movilice es preciso que la situación de aprendizaje tenga sentido para, él, que pueda producir placer, responder a un deseo. (Pp.54-55)

De esta manera, estas posiciones dejan en claro la relevancia del docente en cuanto a generar y andamiar procesos, lo cual supone el reconocimiento de la heterogeneidad/diversidad y su asunción, en tanto favorecer y propiciar desde el accionar ético y político la pluralidad de opciones para generar la relación con el saber, en tanto relación con el mundo, con los otros y consigo mismos. En este sentido, estas posiciones denotan un claro y acérrimo interés en la enseñanza, (en el interés que supone la justicia educativa), al mismo tiempo que una tensión, esto es: re-instalar el centro del oficio que ha sido desplazado o “corrido” (Vassiliades, 2019) de su centro (por imaginarios/instituidos/tradiciones/lineamientos que dan cuenta de prácticas asistenciales, cuyos sedimentos se arrastran de las reformas de los 90) y en este “re-instalarse” denotan por parte de estas construcciones, cierta hibridización de sentidos, mixturas, entre “academicistas y críticos/sociales ” puesto que, por momentos se pone el foco más en la transmisión y lo que esto connota, y en otras, en que los educandos se apropien de estos, a partir de una mediación, generando así una transformación. También aparece aquí otro aspecto no menor, que tiene que ver con los sentidos que emergen respecto de la formación, la cual es concebida –de acuerdo a lo que plantean

estas posiciones-, desde la **inter y autoformación** (Souto, 2016), pues se da cuenta de que **la realidad social y profesional, deforma, modifica, altera, y esto requiere *aggiornamiento y acompasamiento*** constante (que no “cubre” la formación inicial de docentes) , lo cual habilita a la transformación permanente de los sujetos que llevan adelante la tarea de enseñar, lo cual afirma el **carácter inacabado de quienes enseñan y quienes aprenden**, así como el de constructores y agentes en estas instituciones.

Por último, se ubican las posiciones minoritarias, aquellas **que piensan/sienten/vivencian** a la **educación** como *preparación para la vida*; una vida social (estas son posiciones **minoritarias** y representan construcciones de M/A y docentes con 20 años y más en el sistema y en la escuela APRENDER en un extremo, y docentes noveles en el otro _con 1 y 3 años en estas escuelas_, involucrando a las tres escuelas), **que requiere de determinadas condiciones** para las cuales **los educandos deberán estar preparados** y también los docentes, pues en dichas construcciones se da cuenta de que “estas escuelas no son para “cualquier docente”. En ellas se denotan sentidos disciplinadores/normalizadores que procuran “formar/moldear/gobernar” a los educandos de acuerdo a parámetros legitimados por la sociedad, lo cual supone “un hacerlos aptos”. Al mismo tiempo, vislumbramos que dichas posiciones se alinean con ciertos sentidos que permean en la propuesta APRENDER, en lo que respecta a un “accionar polivalente y amplio” (que comporta la reducción de una oferta educativa) dado que el “contexto” tiene un “peso importante” en la adquisición de los aprendizajes, signado entonces por un significativo sentido “determinista”, lo cual se ve resignificado en algunos de los relatos docentes que expresan que existe una brecha enorme entre los aprendizajes de los niños de estas escuelas, y de otros sectores sociales. También respecto de esto, podemos decir que estas construcciones se alinean con alguno de los sentidos que impregnan la propuesta APRENDER puesto que se remite allí a la necesidad de “docentes preparados”, para estas escuelas, lo cual tiene su correlato en estas posiciones.

Aquí resulta interesante problematizar estas formas de significación, puesto que si bien estas posiciones podrían llevarnos a pensar, en sentidos que se vinculan con el “arremeter” e ir contra lo inexorable (Frigerio, 2004), suponen, por el contrario, la necesidad de ponerse “una coraza” (el aprender aquí roza la imposibilidad, todos son sujetos “carentes” en un sentido uniforme) lo que supone el “aumentar las acciones” desde el afecto/el disfrute/la contención (“afectividad estratégica”, Vassiliades, 2013), para compensar lo “que falta”, aquello de lo que se “carece” y que

es necesario tener para formar parte activa de la sociedad, poniendo el énfasis en lo modélico, que habilite “a ese otro” a “vivir con”.

Así pues, luego de dar cuenta respecto de estos “hallazgos” en cuanto del significativo *educación*, nos surgen algunas interrogantes para continuar indagando/problematizando/reflexionando: ¿Cómo pensar en una formación docente que acompañe brechas entre la teoría y la práctica? ¿Qué debería acontecer en los escenarios escolares para que los docentes noveles puedan desempeñar su oficio sin el temor que implica aferrarse a lo “ya conocido”, instituido, normalizado? ¿Qué se debería generar desde los colectivos docentes para re-pensar/pensarnos y no dejarse atrapar por inercias propias de las matrices institucionales? ¿Cómo re/pensar, problematizar, estas “marcas” entre trayectos y lo que se juega entre docentes novatos y próximos a la emigración del sistema? ¿Qué sucede en los “entre”? Por qué, estos a diferencia de las “extremidades”, ¿habilitan, en sus diferentes tenores/tonalidades, tracciones, la posibilidad; la construcción en lo intersticial, ¿en las fugas?

Acerca del significativo *enseñanza*, sus tensiones, hibridizaciones y complejidades...

Otro de los significantes que nos propusimos dilucidar, “reconstruir”, analizar, en nuestros objetivos, fue el de *enseñanza*. Como planteamos en este apartado, pensar a la enseñanza en la escuela APRENDER adquiere relevancia puesto que supone –por lo que se fue planteando en este trabajo– afrontar un terreno disputable, movedizo, tenso, dado que dicho significativo se constituye, a nuestro modo de ver, como otro “nodo” en el que se aglutinan varios sentidos que se disputan en torno de lo que implica enseñar, así como también, admite, la necesidad de interrogarse respecto de **por qué y para qué enseñar, qué rol juega la enseñanza en territorios de desigualdad social, ya que esta cimienta la vinculación que han de generar o no los docentes con el saber, la construcción de formas de llegada, que se conjugan en la producción de la igualdad o de la desigualdad.**

Encontramos así, dos posiciones frente a este significativo, lo cual supone al mismo tiempo, considerar que estas en sí comportan tensiones, disputas, desplazamientos, hibridizaciones, que dan cuenta “de un estar siendo” –pues representan las formas de pensar, sentir, hacer, *habitar* la docencia y los escenarios educativos– lo cual además involucra lo que en sí mismo suponen todos los oficios de “lo humano” y la significativa importancia que adquiere aquí, puesto que, a partir de la

construcción de estas formas o no de llegada, se “juega el destino” de los educandos, y en este sentido, la forma de pensar/sentir/vivenciar la enseñanza se torna crucial en tanto puede generar la irrupción de lógicas perpetuadoras de la desigualdad, o por el contrario, producir/crear/movilizar la interrupción, los quiebres, en las mismas y así poder generar “otros posibles”⁵³. Así pues, como decíamos más arriba, si bien, existen “puntos de contacto”, y por momentos los sentidos entre educación y enseñanza (en tanto significantes que fusionan, articulan, condensan) pueden verse entrelazados, consideramos pertinente, dar cuenta aquí de construcciones de sentido –que a nuestro modo de ver- fueron enfáticas, en tanto a cómo piensan/sienten/vivencian la enseñanza asociada a la educación como derecho y en lo que implica o comporta la responsabilidad del educador.

De esta forma, las primeras posiciones son aquellas **que colocan a la enseñanza como el centro del oficio** y por ende, como **responsabilidad del educador**. Esto supone el generar **prácticas** que se rijan bajo estrictos principios de **justicia e igualdad**, que se ligan –a nuestro modo de ver- con el aumento de la **potencia de actuar** (Cullen, 2013), pues son los docentes quienes tienen “en sus manos” la posibilidad de “transformar a los otros” sin “cosificarlos”, sin “borrar sus subjetividades” y por ende, desde el **respeto de las diferencias**, generar “andamios” que **procuren la relación con el saber**”, a partir de “un dar forma a la materia”, (Antelo, 1999) que reconoce al otro como “un igual”, en tanto **“igualdad de inteligencias”**⁵⁴, y esto presume, reconocer en cada singularidad la posibilidad de acceso a lo que le corresponde por derecho, esto es “hacer disponibles las herencias”. (Frigerio, 2020).

Esta centralidad dada a la enseñanza, al decir de Vassialiades (2019) desplaza, tracciona, empuja, de algún modo, aquellos significados que focalizan en el “no poder del sujeto”, y se pone sobre el tapete que existe una responsabilidad institucional-adulta frente a la igualdad, pues el enseñar es prioritario, más allá de que circunstancialmente se deban llevar a cabo otras funciones, pues la realidad desborda, emerge, se cuele. Es

⁵³ “otros posibles” que vinculamos a las formas de “ir contra lo inexorable”, esto supone aquellas múltiples construcciones, estrategias, creaciones, que como expresa Frigerio (2005) no serán cómplices de “(...) de transformar diferencias en desigualdades; que no se excusará aduciendo condiciones de educabilidad; escudándose detrás del concepto de resiliencia o aludiendo a una inteligencia diferente (...)” Por ello, para los que trabajan en los bordes, para los que trabajamos en los oficios del frente como suele llamarlos Gabriela Diker, nuestro trabajo no es otra cosa que sostener frente a otro, a cada otro, frente a un todo otro, un posicionamiento contra lo inexorable. “(p.5)

⁵⁴ Como expresa Frigerio (2005) “La igualdad no como horizonte, sino como punto de partida como no se cansa de decir el filósofo Rancière, implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte.” (p.4).

menester resaltar algo que se puntualiza en estas posiciones, que da cuenta una vez más de este estar siendo, que tiene que ver con la incompletud del sujeto, y por ende de la enseñanza, esto remite a esa concepción del sujeto inacabado, y a esas relaciones entre educación, sociedad y política que no admiten una sutura última, pues el carácter es relacional, contradictorio y dinámico. **Nada se define a priori, tampoco la relación entre docente y educando, así como su vinculación con el saber.** De acuerdo a ello, estas construcciones dan cuenta –de algún modo– de una **“defensa de la enseñanza” y una “reinvindicación de la misma”**. Pues la enseñanza, **se piensa, se discute, se debate y esto denota tensión/ocupación/disposición**. Pues es menester revisar en forma permanente que esta no se desvirtúe; al mismo tiempo la necesidad de “recuperar lo que ha sido desplazado y procurar que no suceda de nuevo (Reformas de los 90, lineamientos de propuestas que regulan el oficio; tradiciones, que ya se han mencionado, y lo que no es menor, el pensar todo esto en función de la Reforma Educativa que está en marcha en la actualidad, y el rol de los medios masivos de comunicación) lo cual requiere “momentos de encuentro” que devienen en “momentos políticos” (Ranciére, 2010) pues se toman decisiones (discutidas, debatidas, reflexionadas) y en este acto, se afirma su capacidad y potencial como colectivo.

En este sentido, enseñar involucra dos caras de la misma moneda, es decir, lo que implica el “amor por enseñar” en tanto apuesta, así como la búsqueda de formas de llegada. Todo esto comporta el cuidado y la exigencia, cuidado de sí, y por ende cuidado de los otros⁵⁵, y en este acto, relacionar al sujeto aprendiente desde el deseo de aprender. En este sentido, estas posiciones dan cuenta de un amor que lucha, que denuncia y anuncia, en tanto “responde en consecuencia”. Al decir de Freire (2008):

“(…) un amor luchador de quien se afirma en el derecho o el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar (...) el sueño por el que peleo, y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la *valentía* de luchar al lado de la valentía de amar. “(p. 77).

En función de lo que se fue exponiendo, en este grupo de posiciones, encontramos al mismo tiempo, sentidos que rondan lo que podríamos decir “dos tonalidades” respecto del significante en cuestión. Es decir, por un lado, se observan los sentidos del significante enseñanza más ligados a una forma de representación que en principio quedaría más amarrada a lo conceptual/epistemológico, es decir, estas dan

⁵⁵ Cullen (2013) expresa al respecto: “(…) el cuidado del otro es quien inicia el cuidado de sí mismo, porque la interpelación ética del rostro del otro, en cuanto otro, es lo que convierte al sí mismo en sujeto responsable, es decir, capaz de responder. “(s/p).

cuenta de cómo se concibe, piensa, vivencia, re construye y resignifica a la enseñanza, y por otro, avisoramos como un “paso más allá”, las que dan cuenta de una forma “de vivir”, que implica *habitar* desde la alteración de la gramática escolar el “cotidiano vivir, lo cual conceptualizamos como “**praxis sentipensante**”. Esto supone por un lado, la reflexión/acción al decir de Freire “en tanto reflexión y acción” respecto del mundo y así poder transformarlo, en lo que supone un pensar, sentir y actuar, lo cual genera/produce y por ende transforma, a quienes llevan adelante estas prácticas, transformando al mismo tiempo la realidad, pero comportando a su vez, el “construir en y desde” lo que supone este sentir/pensar (vinculado a la construcción de Fals Borda, 2007). Si bien podemos caer en el riesgo de incurrir en un “vaciamiento del concepto de Freire” en tanto *praxis* incluye de algún modo “el pensar/sentir”, **nosotros buscamos enfatizar en la conjugación** que se traduce a partir de estas construcciones de sentido. El sentir/pensar que “(...) combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón”, (Moncayo 2015), y la *praxis* como “(...) la síntesis entre teoría-palabra-acción. La palabra como comprensión exige la transformación y la vuelve indisociable de la necesidad de actuación. Se vuelve entonces en palabración, según el neologismo de Paulo Freire” (. Rossato, R. 2015, p.408).

De acuerdo a ello, la enseñanza supone la construcción de un vínculo desde lo horizontal (de confianza y apertura) , el abrir-se a preguntar, y habilitar la pregunta, pues se reconoce el “ser docente” como una construcción permanente lo cual se ve reflejado en las construcciones de sentido analizadas, puesto que allí se pone sobre el tapete la necesidad de “seguir estudiando” (otras carreras o especializaciones) y en esta línea también reconocerse como “no portador” de “todos los saberes”, y en esto se condensa la posibilidad y la habilitación que moviliza estas prácticas, pues al decir de Frigerio (2005) cuando parafrasea a Rancière: “(...) un maestro que no lo sabe todo, puede enseñar hasta lo que ignora y lograr que el otro aprenda, lo que fuera, lo que sea, porque a nadie le está negado aprender, siempre y cuando confíe en lo que aprenderá”. (p.2).

Cabe destacar, en estas construcciones, otra cuestión no menor (para seguir indagando y profundizando) vinculada a la **práctica docente**, y cómo esta incide en el ámbito cotidiano respecto del enseñar y las formas en que esta se traduce. Esto es, los docentes en **estas posiciones dan cuenta de una exigencia y una responsabilidad en tanto “modelos” para quien se “está formando**”, y la necesidad inquebrantable de revisión de la puesta en práctica de la enseñanza. En este sentido, vemos una vez más

cómo el tema de la formación docente transversaliza las posiciones y nos deja resonando la posibilidad de repensar la **práctica docente** en tanto **dispositivo de la formación**. Pues se ponen a circular allí varios sentidos, que son disputados en los escenarios educativos muchos de los cuales justamente hacen hincapié en cómo se concibe a ese “practicante” (Loyola y Poliak, 2002), como “infante/carente” en tanto la necesidad de “normalizarlo” de acuerdo a ciertos lineamientos/tradiciones/instituidos o aquellos otros sentidos más próximos a concebirlos como “sujetos de posibilidad” en tanto “el que crea/produce/innova”. Sin dudas, no es cuestión de “blancos” y/o “negros” (y menos en tanto construcciones de sentido), y habría que generar investigaciones al respecto, pero lo traemos aquí dada la importancia que tiene la práctica en las escuelas APRENDER y los sentidos que se producen/circulan/re/editan/re/significan, lo cual nos deja pensando lo siguiente: ¿es posible generar la heterogeneidad⁵⁶ en tanto la existencia de una “continuidad” que busca aferrarse y que al tiempo se ve disputada en las tramoyas/intereses de diferentes actores en lo que respecta a la formación docente actual?

Respecto del otro grupo de posiciones (minoritarias) podemos decir que estas significan a **la enseñanza desde la complejidad que esta comporta**, al mismo tiempo que **se la vincula con lo programático**. Dichas posiciones se ven permeadas por **sentidos vinculados a la “carencia”**, y esto genera tensión entre lo que se ve como necesidad, esto es: que los educandos aprendan, pero al mismo tiempo, se ponen sobre el tapete, todos aquellos factores que inhabilitan tal posibilidad. Se denota la necesidad de “bajar al nivel en cuanto a contenidos del año anterior que no fueron adquiridos”, y de buscar recursos en forma continua, lo cual no supone la relación directa de lo que se espera, y en este marco, permean sentimientos de frustración, que “ponen en tensión el centro del oficio” (exigencias de inspección, cumplimiento de lo burocrático, relegamiento de contenidos que “no son tan esenciales”, la necesidad de un acompañamiento pedagógico desde el equipo director que se ve desplazado por demandas burocráticas/administrativas). Esto a su vez, se liga a lo que avisan estos docentes como posibilidad, que tiene que ver con propuestas que respondan más a lo manual, lo cual, a nuestro modo de ver, da cuenta de que “ciertos conocimientos no son para estos chicos”, lo que se condensa en “conocimientos restringidos”. (Frigerio, 2005) cuyo sentido es transversalizado por sedimentos

⁵⁶ En el sentido que lo plantea Charlot, B. (2008).

normalizadores/disciplinadores/civilizatorios, que, al mismo tiempo, “naturalizan” las diferencias (gobierno de los niños, Bordoli, 2015), reforzando de algún modo la continuidad de lo social (desigual) en lo educativo, y por ende, a la guetización de la pobreza (Dubet, 2015), puesto que la no posibilidad se liga a la carencia que estos sujetos comportan. En este sentido, Frigerio (2005) expresa:

(...) no son pocas las familias que han asumido la carga de portar, en su genoma biológico o cultural, la marca de la desvalorización para la que el sistema ofrece premios consuelo: la simplificación de lo complejo, el límite de abordar solo lo próximo y concreto; una oferta restringida a “conocimientos útiles para trabajar. (p. 1).

Así pues, se percibe un desdibujamiento del enseñar que se entreteje en **posiciones que significativamente se aprecian extremas**, esto es, ellas dan cuenta de **docentes que están hace más de veinte años en el sistema** y que **denotan cierta “parálisis” frente a la realidad**, y un **posicionamiento resignado**, pues no hay chance de acortar las brechas. Por el otro, denotamos **construcciones de docentes noveles** que ven sus **prácticas tensionadas entre la exigencia, la burocracia y la realidad que desborda**, la cuestión “de lo social” que a priori no admitiría un “posicionamiento crítico”-(esto es porque luego dilucidamos que en algunos aspectos existe una visión crítica que se tensiona ya que no se corresponde desde el accionar) sino una condicionante fuerte o significativa de la posibilidad del accionar, lo cual admite y refuerza de algún modo, la continuidad de lo social en lo educativo.

Así pues, la cuestión de la enseñanza se trona algo complejo, contradictorio, constituye un punto nodal tensionado, que se tracciona, se disputa, y pone de relieve una problemática entre lo que se considera relevante y debe enseñarse, aquello que se puede, y lo que no, lo que se relega y lo que se considera esencial, que se ve transversalizado con todo lo que supone la exigencia burocrática, y la puesta en tensión “de los sentidos estrictamente pedagógicos”. Esto nos lleva a reflexionar respecto de qué sería lo esencial y así nos preguntamos: ¿Esto se definiría en función del “contexto”, o en función de lo que se considera legítimo en una sociedad en un tiempo y espacio dado? ¿Cómo pueden repensarse las prácticas dentro de los escenarios educativos? ¿Y la práctica docente? ¿Cómo se podrían generar andamiajes de acompañamiento reales/sistemáticos que generen otras formas de transitar los primeros años de egreso en las carreras de formación? ¿Qué consecuencias tiene la no existencia de estos andamiajes en los educandos/sujetos de la educación y por ende, de las nuevas generaciones? En contrapartida, ¿qué dispositivos pueden generarse desde dentro de los

propios colectivos para movilizar/accionar/traccionar lógicas/matrices que procuran lo inercial? ¿Cómo restituir los sentidos de las *instituciones de existencia* ⁵⁷ (Enríquez 1987, citado por Garay, 1998), cuando estos parecen fagocitarse?

De acuerdo a ello, y en función de lo expuesto, nos vemos en la necesidad de dejar planteada la posibilidad de **interrogarnos/problematizar en las prácticas cotidianas, la relación entre inteligencia y educación; entre inteligencia y enseñanza**, puesto que como decíamos desde el inicio, sostenemos que las formas de pensar a los sujetos, tensiona la posibilidad de “encuentros” en el sentido que fue plasmado en este trabajo, y al mismo tiempo, esto se ve “permeado”/sedimentado, por las representaciones que tenemos respecto de la educación y la enseñanza, así como también, respecto de la forma en que nos concebimos cómo docentes (pues esto puede generar la posibilidad de “torcer la vara” en función de la perpetuación o la ruptura). En este marco, consideramos oportuno convocar a la reflexión/problematización respecto de la necesidad de enfatizar (sobre todo en los tiempos actuales con aires reformistas neoliberales) en el hecho de que la educación no puede ser pensada como mercancía, esto es, “(...) no puede dejarse al azar, ni contentarse con cumplir las biografías anticipadas, resignándose a reproducir y perpetuar los lugares y las condiciones que acontecen a cada sujeto, consignándolo a un origen de cuya representación quedará preso”. (Frigerio, 2005, p. 1).

A modo de cierre provisorio: algunas notas (provisorias) sobre la hibridación de sentidos respecto del ¿encuentro?

De lo expuesto a lo largo de los capítulos precedentes, y en función de lo que expresa Frigerio, en cuanto a “la marca de desvalorización que comportan los sujetos que viven en situaciones de pobreza”, nos proponemos aquí –luego de dar cuenta de las representaciones/construcciones sobre los significantes de *educación y enseñanza-*, arrojar luz sobre la “la forma de concebir” a los sujetos de la educación por parte de los docentes entrevistados, pues este constituyó otro de los objetivos de nuestro trabajo, ya que –como fue explicitado- a nuestro modo de ver es crucial.

⁵⁷ Este señala, según Garay, que la finalidad de las instituciones educativas, así como las de acción social, terapéuticas, es de “existencia”, no de producción. “Se centran en *las relaciones humanas*, en la trama simbólica e imaginaria donde estas se inscriben y no en las relaciones económicas. Operan con seres humanos a los que les posibilitan o no, vivir, trabajar, educarse, confortarse, curarse, cambiar y “tal vez crear el mundo a su imagen”. (Garay, citada por Arbelo y Rodríguez, 2015, p. 123).

Así pues, como se deja entrever -en este apartado- los escolares que habitan la escuela APRENDER son nominados en algunas ocasiones como niños “cascoteados”, que “viven la vida intensamente”, son “ellos”; son “especiales”, son quienes “se brindan”, pero también los que “carecen de”. Al recorrer las diferentes construcciones de sentido que surgen del trabajo de campo en las tres escuelas involucradas, observamos que en su mayoría estas posiciones dan cuenta de matices, de hibridaciones, lo cual muestra la complejidad, la pluralidad y la riqueza de “los grises”. Si bien puede apreciarse que **las primeras construcciones** mencionadas en este apartado (en los capítulos de análisis), podrían agruparse como aquellas que “**obturán**” la posibilidad (lo cual supone **el riesgo de un saber clausurante**, Frigerio, 2006), evidencian la existencia de cierta **conmoción/inquietud** que genera a nuestro modo de ver cierto movimiento (en tanto *afectividad habilitante* (Vassiliades, 2013) pero a nuestro modo de ver en un doble sentido). Es decir, más allá de que lo que “convoque” sea esta puesta en escena de lo afectivo, como aquello que trastoca la continuidad de la carencia, o lo que debería ser la “norma” _dadas las connotaciones expuestas en aquellas posiciones más obturadoras_, en parte de sus construcciones discursivas denotan cierto “asombro” o reflexividad al respecto, en tanto “habilitan la palabra, tiempos/espacios a los educandos”, pero también se “habilitan” a sí mismos la posibilidad de reflexión/conmoción y lo que esto genera en tanto motor para...). Al mismo tiempo, consideramos que no es menor señalar, que estas posiciones (provisorias, contingentes) **minoritarias**, abarcan a docentes de dos de las instituciones seleccionadas para la muestra, que involucran a maestros de los primeros grados escolares (de primer a tercer grado), y van desde **docentes noveles (hasta 3 años en estas escuelas) hasta** algunos que presentan **más de 20 años en el sistema, prácticamente coincidente con el estar en estas escuelas**. No obstante, el resto de las posiciones –**mayoritarias** - involucran a docentes de las tres instituciones, en **diversidad de grados** y tiempos en el sistema, abarcando a otras figuras como el **Maestro de Apoyo y Comunitario**, así como en **mayor proporción, a educandos de tercer año en adelante** en cuanto a clases y de todos los grados en cuanto a las últimas figuras mencionadas. En estas posiciones, la **hibridación de sentidos**, y la **apuesta a la posibilidad**, aparecen de **forma más significativa**. Esto nos deja resonando/pensando, la relevancia de lo que supone la trayectoria docente en el sistema/escuela y la convergencia de sentidos que se da respecto del “encuentro” y cómo se articulan allí, las infancias/biografías docentes respecto de los **primeros pasos**

en la docencia (inseguridades, miedos, soledad, *sentimientos de supervivencia*⁵⁸; dominio de grupo-indisciplina/vs introducción al mundo letrado a los nuevos/demanda/dependencia que conlleva) y aquellos que dan cuenta de **un recorrido basto** (“seguro”/cómodo”, permeado por instituidos/tradiciones vs inestabilidad/desafíos y la tracción/resignificación/re-edición que supone vincular a la cultura letrada a los “nuevos” y la dependencia/demanda, con la complejidad que esto comporta.

Tras dar cuenta de las diferentes posiciones que se aglutinan a partir del significante del “encuentro” como lugar, espacio y tiempo de intensidad, de trazo, de irrupción, de marca, de un “antes y un después”, nos proponemos en este apartado, problematizar/analizar a partir de “las tonalidades” expuestas, algunas nociones que ponen en palabras los docentes entrevistados y que de alguna forma consideramos, condensan algunos sentidos que a nuestro modo de ver es necesario vislumbrar, “poner a jugar” ya que encierran algunas tensiones/contradicciones/fisuras que pueden –como fue expuesto- obstaculizar, habilitar o dejar abierta –tal cual hendidura de una puerta-un umbral para que lo sedimentado sea de-sedimentado, puesto en jaque, a la hora de pensar en estas construcciones sobre el otro y el impacto que pueden tener en la relación educativa.

Aclarado esto, y a partir de lo expuesto, consideramos importante, problematizar una “categoría” que deviene en significante que –a nuestro modo de ver- aglutina, a estos sentidos sobre los educandos; pues en las entrevistas se hace mención a “**los sobrevivientes**”, estos son denominados así por vivenciar cotidianamente situaciones adversas, propias de escenarios signados por la desigualdad social. El término “sobreviviente” da cuenta de dos raíces latinas y significa “**el que vive haciendo sobre grandes obstáculos**”. Se compone del prefijo super (sobre), viene (existir, subsistir, no estar muerto) más el sufijo “nte” (agente, el que hace la acción). De lo expuesto, podemos decir que “sobrevivir” implica accionar sobre, por y en la vida, pues este accionar supone “un existir” que no concierne solamente al “ser”, sino al “estar siendo firme” en la adversidad. Implica construir, edificar las condiciones para “existir/estar/ser estando; viviendo. Este sobre-vivir, en y por la acción, en y por la vida, supone ser “agente”, presume un accionar, que de un modo inédito parece tensionarse con el oficio

⁵⁸ Según Vezub y Alliaud, (2012): “(...) investigaciones han estudiado las tensiones que se generan durante los primeros desempeños docentes, mencionan los *sentimientos de inseguridad, de supervivencia* e incluso de angustia (...) el shock de la transición (...) y el choque con la realidad.” (p.20)

del docente a partir de algunas connotaciones de sentido que se encuentran en las entrevistas. Algunas posiciones dan cuenta de afirmaciones que traslucen que el docente en función de “aquella sobrevivencia”, “deja la vida”; esto condensa ciertos sentidos que se amalgaman en esa afirmación, pues involucra el “trabajo de tiempo completo por parte del docente”; el “desgaste”; el “buscar estrategias”, el “crear” otras formas, siempre pensando en términos “de vivir”, de “habilitar la posibilidad”. Dado lo expuesto, nos interesa reflexionar sobre este “dejar la vida” que supone un “dejar de ser” y a su vez “estar “por otro” que, al mismo tiempo, es significado como sobreviviente; agente de vida. Y allí una contradicción que invita a pensar/pensarnos que supone este “ser y estar con el otro”, no por y para ese otro, ya que este es agente de vida (al contrario de lo que supone el significante de la “carencia”), capaz de construir otra realidad, de estar siendo, pues arremete, arriesga, construye día a día. Entonces, la interrogante que se suscita es: ¿El docente debe dejar “de vivir” o apostar a ese otro agente/infante/sobreviviente/generador de vida en un estar siendo dialógico? También surge otra interrogante para seguir reflexionando a posteriori, que tiene que ver con la investigación realizada ⁵⁹ anterior a esta (que ya fue mencionada al inicio de este trabajo), en una de las escuelas aquí abarcadas, cuyas prácticas educativas se enmarcan en lo que denominamos prácticas pedagógicas alternativas, al decir de Puiggrós. El título de dicha investigación: “Aprender a vivir la escuela”, surge a partir del trabajo de campo y de la forma en que los docentes remiten a lo que acontece allí. En este sentido, las interrogantes que emergen en términos de “vida” son: ¿Será que la escuela como tal debe resignificarse para dar lugar a la vida/agencia/alteridad? ¿Se está en camino hacia... dadas las hibridaciones de sentido que se construyen? ¿Cuán relevante es la conmoción/movilización que convoca y dispone la posibilidad de sentirse convocado? ¿Qué influencia tiene en este “sentirse convocado” y tal disposición en la conjugación/potenciación de lo que supone el accionar del M/Comunitario y el M/apoyo? ¿Es necesario que una propuesta/programa explicita “una resistencia a priori” frente a otros posibles? ¿No son los docentes capaces de generar verdaderos “momentos políticos” en los escenarios cotidianos?

He aquí algunas de las interrogantes que se abren frente a esta categoría de “encuentro”, pues supone –a nuestro modo de ver- riesgos, apuestas, contradicciones,

⁵⁹ Artículo síntesis de la investigación realizada, disponible en:
<https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2019/08/Indice.pdf>

esfuerzos, tensiones, que se ponen de manifiesto en las posiciones expuestas, y que si bien por momentos parecen “polarizarse” en definitiva, todas ellas guardan matices, hibridaciones de sentidos, pues unas son más proclives que otras a esta “conjunción de vidas/encuentro habilitante y dialógico que otras, pero, se puede considerar –a modo de cierre provisorio- que allí, en la pluralidad, complejidad, en las fisuras, todo es posible.

Profesionalización: significativo disputado/contrariado

De acuerdo al “encuentro” y lo que este puede significar, nos abocamos a pensar cómo se juega el reconocimiento de sí mismos, y de los otros, en los escenarios educativos, pues este se constituyó en otro de los objetivos que motivó nuestra investigación.

De esta forma, en este apartado nos propusimos dar cuenta respecto de las tensiones, contradicciones, mixturas de sentido que se construyen cuando de algún modo se convoca a los docentes a “colocarse” en el lugar de “extranjería” respecto de su cotidiano vivir. Cuestión esta que se torna incómoda, reflexiva, (que se denota ante cierta dificultad de responder de forma directa y reconocer-se como tal) pues comporta en sí misma la complejidad de lo que implica el oficio de enseñar.

Intentamos dilucidar qué implica para estos docentes ser un profesional, qué sentidos le atribuyen, cómo se disputan o tensionan éstos y cómo los ponen de manifiesto, encontrando de este modo, dos posiciones.

En las primeras posiciones que dilucidamos, pudimos vislumbrar que los sentidos que permean implican el interrogarse, el buscar, el “desconfiar” de lo cómodo, el ser flexible, el probar, ensayar, experimentar, el crear, el ser ecléctico frente a las diferentes tradiciones/tendencias pedagógicas⁶⁰ (de acuerdo a los requerimientos de los educandos), pero al mismo tiempo el disfrutar. La profesionalización se liga aquí a la formación, articulada a la transformación, y esto refleja la relevancia implícita o explícita que adopta –sobre todo para los noveles- la figura docente “modelo” o “referente” en tanto sus experiencias y huellas biográficas. Allí encontramos un “terreno fértil” para seguir investigando puesto que se tensionan sentidos que son construidos por los noveles que se ponen en tensión y de algún modo dan cuenta de una de-construcción/de-sedimentación de sentidos instituidos que se traccionan con lo que hemos venido encontrando en nuestra investigación respecto de ciertas “inercias” que se

⁶⁰ Y en tanto “son hablados/conformados por estas”.

suscitan (lo que no constituye una regla, sino una tendencia en nuestro trabajo) una vez que se está más próximo a la migración del sistema y respecto de los noveles, cuando quedan atrapados en cierta parálisis frente al temor de no poder; lo que se traduce, en este “no poder permitirse no poder”. No obstante, estas posiciones reflejan la necesidad de constituirse en *practicantes reflexivos* y en distanciarse de lo que supone actuar en “un modo automático” ((Schön, citado por Perrenoud, 2007), y esto implica un desafío permanente que conlleva el respeto a la otredad, y la provocación permanente/obstinada/persistente de relacionar a los sujetos con el saber, con las herencias, y en ese acto, **de “salir a forzar una capacidad que se ignora a reconocerse”**(Jacotot, y Rancière citados por Friecrio”). Al mismo tiempo, desde estas construcciones observamos que lo vincular constituye parte de los sentidos que permean el significante, así como la creación, la horizontalidad vinculada a la toma de decisiones (“autonomía”), el intercambio y la construcción colectiva, que siempre es plausible de ser modificada. En ellas permea el sentido del cuidado **de sí y de los otros** formulado por Cullen (2013): “El cuidado del otro es quien inicia el cuidado de sí mismo, porque la interpelación ética del rostro del otro, en cuanto otro, es lo que convierte al sí mismo sujeto responsable, es decir, capaz de responder”. (s/p).

En las segundas posiciones, observamos que se ponían de manifiesto, ciertas dificultades en reconocer-se como profesionales, y las separamos de aquellas, puesto que, si bien en algunos puntos sus sentidos confluyen, en otros distan y allí damos cuenta de una trama, que, a nuestro modo de ver, es diferente. De acuerdo a ello, vislumbramos que los sentidos remiten a una “falta” en cuanto al requerimiento que comporta el ser profesional en tanto desarrollo continuo/formación permanente atribuido al multiempleo/proletarización de la docencia y el exceso de tiempo que suponen los cursos de Formación en Servicio, así como las tensiones y disyuntivas que se plantean en tanto cumplir con las demandas burocráticas y/o generar una apuesta a los sentidos estrictamente pedagógicos. Se juegan allí sentimientos que a nuestro modo de ver ser ligan a lo que expresa Meirieu (2009), pues expresa:

“(…) irritación frente a lo que se presenta ante nosotros como un acoso administrativo absurdo en comparación con nuestro proyecto de enseñar (...) acabamos explotando. Y en los momentos de cólera, acabamos preguntándonos si los que se ocupan de la administración de nuestra institución no tienen como objetivo principal impedir que enseñemos”. (Pp.38-39).

Entre estas tensiones, se vislumbra también el hecho de que el “reconocimiento” no viene de sí mismos, sino que opera “desde afuera” y esto supone a nuestro modo de

ver una sumatoria de sentimientos que pueden potenciarse a partir de dicho reconocimiento, y en función de ello, aumentar la frustración, o por el contrario, la gratificación, y esto nos lleva a pensar en los efectos y cómo estos se traducen en la relación educativa. A su vez, observamos que estas posiciones refuerzan de algún modo sentidos asistenciales/paternalistas que tergiversan lo que ha de suponer el reconocimiento de la otredad y por ende la puesta en duda de la posibilidad de “agencia” de los sujetos, y la tensión que esto puede comportar como veíamos más arriba en el apartado respecto del “encuentro”.

Así, pues, consideramos pertinente explicitar que, las primeras posiciones (mayoritarias) dan cuenta de docentes que son considerados noveles, que abarcan a su vez, prácticas que conllevan “otras formas de hacer escuela” (Maestra Comunitaria/Maestra Apoyo) y docentes que tienen más de 10 años en el ejercicio de la docencia. Mientras las segundas (minoritarias), encierran docentes que tienen 6 años en la docencia y otros con más de 20 años en el sistema. De acuerdo a ello, observamos y nos interrogamos, respecto de la relevancia de generar en los diferentes colectivos, espacios/tiempos de construcción colectiva, para a partir “de las mixturas” construir en cada escena la posibilidad de hacer “la diferencia” respecto de las profecías, y a su vez, respecto de la “puesta en duda” de los docentes como constructores de política. Así como expresa Ranciere (2010):

(...) la política existe solamente por la acción de los sujetos colectivos que modifican concretamente las situaciones afirmando allí su capacidad y construyendo el mundo con esta capacidad: empleados de transportes que se vuelven caminantes para afirmar que también son tan capaces como los expertos ministeriales de pensar en el futuro y redefinen así una ciudad de caminantes solidarios. (p.12).

El oficio y APRENDER vs. ¿Aprender el oficio?

En este apartado damos cuenta de tres posiciones encontradas, respecto de las formas de *habitar* la escuela APRENDER. Como esbozamos en este capítulo, las mismas presentan algunos puntos de contacto, otros de discrepancia y algunos que se hibridizan respecto de lo puntualizado en párrafos precedentes. No obstante, en tanto punto medular de nuestro motor de investigación, consideramos pertinente recuperar las mismas en este apartado.

Así pues, para las primeras posiciones *habitar* APRENDER supone navegar en la complejidad, lo cual implica el alejamiento de la monotonía, el aprendizaje constante,

un involucramiento significativo, una exigencia elegida, un “darse vuelta” que no cesa, y en tanto tal, un acto de amor en términos de Freire.

El priorizar la enseñanza, (*enseñanza obstinada*, Vassiliades, 2012) supone el desafío de reinventarse en forma permanente y la gestión de recursos, la “entrega a todo nivel”. Esto produce en consecuencia, agotamiento, cansancio, pero también “bronca” y tristeza”. Así pues, en estas posiciones se da un desplazamiento de ciertos sentidos “imaginados”, “instituidos”, pues lejos de que esto constituya una parálisis, un no “accionar”, una posición resignada frente a lo dado, en estas posiciones respecto del oficio en APRENDER se denota lo inverso. El movimiento permanente es lo que tracciona, pues a nuestro modo de ver, el reconocimiento de la desigualdad social y por ende de la injusticia social (“tienen una problemática”), que se cuele en estos escenarios, supone el primer paso y se debate entre “un adentro y un afuera”, pues si bien no debe constituir esto una excusa “que limite la posibilidad de enseñar” (“tiene que por un lado quedar afuera”), tampoco supone la indiferencia, sino que la bronca y la tristeza surgen como motor para generar desde una *praxis sentipensante* la germinación de *prácticas pedagógicas obstinadas/persistentes* que produzcan fisuras en la continuidad de lo social en lo educativo. Pues el “quedar afuera” supone una *suspensión*, una *interrupción* para poder generar prácticas más democráticas de acceso al saber. Así pues,

“(…) se suspende el tiempo económico, social, cultural, político o privado, al igual que las tareas y los roles que están conectados con lugares específicos (...) la escuela profana funciona como una especie de lugar común en donde no se comparte nada, pero todo puede ser compartido.” (Simons, Masschelein, Larrosa, 2011. p. 327).

En estas posiciones, en función de lo dicho, se observa como primordial el trabajo en equipo, la construcción colectiva, el intercambio permanente y la evaluación. Y en ello se involucra a las familias y a cómo estos piensan, viven, sienten dicha vinculación. Se denota allí la mención al barrio, a la comunidad, por lo cual la escuela es parte, la comunidad es parte, y en este acto, observamos permean los sentidos que se articulan con la noción de “escuela-medio” (Paleso, 2022) en tanto, se trabaja con la comunidad, el escenario se “de/forma”, “se gravita”, esto es, se construye desde el sentido de pertenencia. Se ven aquí desplazados y en tanto tal, devenidos los sentidos _que remiten a “entornos”, “contextos” _ en otros que refieren al medio/comunidad (en términos universales, Santos, 2006). Lejos de la lejanía del “entorno” en tanto lo “que bordea”, deviene en “barrio”, pues se derriban muros, en tanto se hace parte, se forma

parte. En palabras de Paleso (2022): “(...) la escuela comprende que del “medio” se aprende y que, por lo tanto, se debe ubicar desde un lugar de diálogo y articulación”. (p. 189).

Cabe destacar que dichas posiciones, encierran las construcciones de sentido que representan a docentes que involucran las tres escuelas que forman parte del trabajo de campo, así como también aparece como no menor y a nuestro modo revelador –en función de lo que veníamos exponiendo en apartados anteriores-, que los mismos presentan una antigüedad en el sistema educativo de entre 12 y 25 años de trabajo en Primaria y en estas escuelas una antigüedad que oscila mayoritariamente entre los 6 y 15 años de trabajo. Esto nos deja resonando respecto de que podría suponer una “afectación” (en las posiciones que hemos compartido como minoritarias, que trascienden los 20 años de trabajo) no la antigüedad en el sistema, sino a la permanencia de muchos años en la misma escuela, lo cual nos resulta interesante para seguir indagando/problematizando, movilizándolos/nos en dicha búsqueda.

En segundo lugar, damos cuenta de las posiciones que conciben al oficio desde la complejidad, pero con sentidos diferentes de las primeras. La misma remite a problemáticas que desbordan, que son contingentes/emergentes pero que dan cuenta del cotidiano vivir, afectando la posibilidad de los docentes de cumplir con lo planificado. El cotidiano para dichos docentes supone un esfuerzo superior, que además comporta la puesta de límites entre un “adentro y un afuera”, pues lo contextual inunda y esto afecta la posibilidad de enseñar. El escenario –en estas posiciones vinculadas a la noción de “contexto” (Bordoli, 2006)- social/económico/cultural, permea, inunda, se cuele, y esto impide la “posibilidad de ser “de/formado” (Cullen, 2009). En este marco, se liga a sentidos que se alinean con los propuestos en el programa APRENDER, y esto, a nuestro modo de ver, afianza, profundiza, y favorece lo que se traduce como “amenaza” entre “un adentro y un afuera”, pues el “afuera carece”. Al decir de Bordoli, (2006):

El contexto se presenta como el lugar y la causa de los problemas por los que atraviesa la escuela y los docentes en su función de enseñanza y el “fracaso” de los sujetos en sus procesos de aprendizaje (...) el contexto cede ante el carácter universal del medio (...) pasa a ser contexto específico de pobreza, lugar de estigmatización social. (p. 119).

En esta línea, estos sentidos adquieren correlato en la necesidad de liderazgo docente _esto es más significativo para los noveles, pues se perciben como cayendo en el “vacío” dado el “choque con la realidad”, agudizando los sentimientos de soledad_ y este radica en la figura del director, en la relevancia de su gestión y de que este sea

preferentemente efectivo (pues esto es sinónimo de estabilidad). Los sentidos que se entraman aquí se ligan a una necesidad de “control”, aquel que normaliza, disciplina e impone/exige una forma deseable de comportamiento que se refleja en la puesta de límites respecto de un “afuera” que amenaza, altera, perturba, el trabajo cotidiano de los docentes, de ahí su necesidad de control/colonización.

Cabe señalar que, dichas posiciones dan cuenta de una representación minoritaria (no menos significativa por ello) que abarca a dos de las escuelas que constituyen la muestra y las antigüedades docentes radican en los extremos, docentes noveles por una parte (1 y 3 años en esta escuela) y otros con más de 20 años en el sistema y en la escuela.

En tercer lugar, traemos a colación el tercer grupo de posiciones. Estas denotan tensiones, contradicciones, hibridaciones, puesto que por un lado emergen sentidos que tienen que ver con la complejidad del “contexto”, se da cuenta del esfuerzo superior que implica trabajar en estas escuelas, al tiempo que, se entrecruzan sentidos que traccionan aquellos, los “disputan”, dando cuenta del reconocimiento y relevancia del oficio y su centralidad: la de enseñar en estas escuelas, de la construcción de proyectos institucionales en este sentido y de la necesidad de apertura frente a la contingencia. No obstante, quedan “entrampados” puesto que si bien de algún modo se promueve la des sedimentación de ciertos sentidos que pretenden fijarse, _configurándose otros que dan cuenta de un desplazamiento que aglutina y configura sentidos diferentes, produciendo ciertos movimientos_, no logran subvertirlos. Así pues, la cuestión de “lo social”, permea el trabajo cotidiano, conmueve, y esto parece agudizarse con el paso de los años. Esto insta la necesidad de que el espacio escolar se constituya en tiempo de interrupción, de disfrute y trabajo compartido. No obstante, los sentidos que se construyen dan cuenta de docentes que reconocen la vulnerabilidad, “la sienten” de cerca, pero a la vez, esta –según estos- es la que oprime a un sector de la población que queda imposibilitado de salir de un círculo vicioso/reproductivo y las construcciones en torno a ello, dan cuenta de una distancia que no se podría saldar, por lo cual, se hace necesario la flexibilización desde el oficio, construyendo “tiempos de disfrute” y/o de atender emergentes, que distan del “debe ser” y que dan cuenta de la necesidad de innovar desde los materiales, lo lúdico, desde el hacer y dar tiempo, poniendo en tensión de algún modo lo pedagógico y lo que fundamentalmente, concierne a la enseñanza en tanto transmisión y distribución de herencias (esto nos lleva a reminiscencias de tradiciones escolanovistas que refloran y que comportan lo que Saviani critica respecto

del “vaciamiento” de lo pedagógico que estas conllevan) . En estas configuraciones de sentido, se denotan construcciones que de algún modo dan cuenta de representaciones/imaginarios/instituidos que se hacen “carne” y reconocen un relegamiento de lo pedagógico, como un acontecimiento propio de las escuelas APRENDER. Este busca de algún modo ser cotejado, afirmado a partir de la interrogante: “¿no?”, pero también en esta disyuntiva entre el deber ser, los tiempos que cumplir y lo que irrumpe en estos escenarios educativos, se justifica dicho relegamiento puesto que existen necesidades básicas insatisfechas que se cuelan y repercuten en el acto de enseñar. En función de lo expuesto, nos queda resonando la posibilidad del intersticio que se produce en la interrogación, pues quizás sea el umbral para pensar otros posibles.

Cabe mencionar que las posiciones explicitadas, dan cuenta de docentes que se encuentran en lo que podríamos denominar como “extremos” en el trayecto de trabajo, puesto que su tiempo de permanencia en el sistema va desde los 4 y 7 años a los 15 y 20 años, y en estas escuelas oscila entre los 2 y los 20 años.

El oficio docente bajo sospecha. Los “entretelones de los sábados de sala” vs. “los sábados, la feria y “la gente común”.

En este apartado, nos propusimos dar cuenta respecto de cómo los docentes consideran que son concebidos, catalogados, visionados por la sociedad, dado que nos interesó particularmente vislumbrar por una parte, qué sentidos circulan en torno a esto, cómo circulan y qué tensiones presentan entre sí y cómo “afecta” esto a dichos docentes en su cotidianeidad y cómo esto se ve tensionado con el “reconocer-se” o no como profesionales de la educación y los impactos que esto puede jugarse en la relación educativa.

Así pues, a las primeras las denominamos de **afectación crítica** puesto que en los sentidos puestos a circular los docentes denotan una desvalorización de parte de la sociedad hacia el oficio, pero al mismo tiempo estos asumen la responsabilidad de ser cuestionados, “sospechados”, (Antelo, 2012) pues dan cuenta de aspectos que deben ser fortalecidos/modificados en pos de alcanzar dicha valorización. Cabe desatacar que de estas posiciones (mayoritarias) una parte significativa se reconoce en forma directa como profesional de la educación, mientras que del resto, podemos vislumbrar sentidos que denotan mixturas, tonalidades, hibridaciones. A las segundas las

llamamos de **afectación damnificada** puesto que estas posiciones dan cuenta de críticas injustas, que no son merecidas y responsabilizan a la sociedad, es decir, esta es externa. Respecto del significante *profesionalización* las mismas no esbozan un reconocimiento directo y en algunas oportunidades no manifiestan alusión al mismo, dado que por diferentes motivos distan de alcanzar dicha profesionalización. Por último, damos cuenta de las que nominamos como **afectación traccionaria** puesto que los sentidos dan cuenta de un reclamo hacia la sociedad, en cuanto a la no valorización por parte de esta, pero al mismo tiempo, se asume cierta responsabilidad respecto de esta. Al unísono, podemos decir que respecto de los “matices, tonalidades, mixturas” de estos sentidos, se encuentra “correlato” respecto de los sentidos puestos a circular en torno al significante profesionalización.

Aclarado esto, comenzamos acotando que las primeras, tensionan varios aspectos, que se condensan y anudan en un entramado complejo de sentidos en el marco de relaciones de poder que, que suponen juegos estratégicos de poder (Gallo, 2004) ⁶¹y por ende conflicto de intereses que se disputan a nivel macro, “meso” y micro. De acuerdo a estas construcciones, el docente se encuentra en un lugar "disminuido" que es responsabilidad del propio docente, pero también de los intereses del poder hegemónico de "debilitar" el sentido de lo público" y lo que esto implica. Entonces, la desvalorización de la figura docente supone una doble partida. Esta asunción aglutina varios sentidos que mencionamos en el apartado de forma detallada. El cuidado de sí (“no darse palo”) y la necesidad de valorarse como profesionales de la educación (dar a conocer lo que se hace, apasionarse, pero defender el trabajo que se realiza), como sujetos constructores de saber y de hacer circular lo que se produce. Pues, según dichas posiciones, el conocimiento queda encerrado en los colectivos lo cual provoca desconocimiento y desvalorización, y esto comporta la escasa participación que se da a los docentes desde el poder hegemónico en la construcción de políticas educativas, entre otras cuestiones. Se resalta también aquí la relevancia del trabajo colaborativo, para no quedar atrapados frente al peso de la cultura institucional y el valor de la educación en tanto su carácter público y el impacto que tiene respecto del docente en tanto figura pública. Se da cuenta allí de un devenir histórico que ha demostrado un “declive” de las instituciones públicas y del docente en tanto figura que ha devenido

⁶¹ Al decir de Gallo, (2004) [...] a complexidade desse tipo de relação abomina essa dualidade simplista, pois múltiplas são as correlações de força que atuam numa determinada relação de poder. (p.90). Dichas relaciones de poder (...) son intencionales y encierran un planeamiento estratégico. (Gallo, citado por Arbelo (2018).

proletarizada/devaluada/no reconocida. Cuestión de la que no se habla desde las políticas educativas y que nos vuelve a invitar a pensar/reflexionar frente a la Reforma Educativa actual, sus tensiones respecto de lo presupuestal (entre otras), destinado a la educación, y el impacto que tiene esto en la precarización de las condiciones laborales. Así pues, el sentir/pensar de estas posiciones se ve reflejado en las palabras de Giroux, (2012):

(...) los docentes no solo deben ser intelectuales críticos sino también ejercer un cierto control sobre las condiciones de su propia tarea pedagógica, resulta esencial para fomentar una pedagogía abierta, criteriosa e infundida de un espíritu de investigación crítica, y no de mandatos. La tarea académica florece de la mejor manera cuando potencia modos de agenciamiento individual y social y respeta el tiempo y las condiciones requeridas por los docentes para preparar las clases, investigar, cooperar entre sí y comprometer recursos valiosos de la comunidad. (p. 43).

Cabe destacar que estas posiciones, reconocen la desvalorización pero de alguna forma la disputan, pues en ocasiones esta “desvalorización” del oficio, vinculada al “descreimiento en la figura del docente”, en tanto representante de la educación pública, parece “tener sentido propio, fijo; instituido”, y como tal, en las construcciones de sentido que se señalan, esta pretensión de fijación (ligada también al cuestionamiento respecto de la “sindicalización del oficio” y el impacto de los medios masivos de comunicación como representantes ideológicos del poder hegemónico) de algún modo se “sostiene”, “solidifica” y “refuerza” desde el propio ejercicio del oficio, aunque al mismo tiempo, se disputan sus sentidos fijacionistas, se interrogan y se generan otros sentidos dentro de dicha construcción. Esto da cuenta de que estas construcciones, lejos de asumir “el abandono” de parte del Estado y de la Sociedad (Martinis, 1998⁶²) lo disputan, lo que nos hace pensar en “hendidias” que comienzan a generar “fisuras significativas” y esto a nuestro modo de ver, no es menor, pues consideramos invita/incita a los colectivos a asumir el potencial y actuar en consecuencia. En este marco, se hace necesario resaltar que las posiciones presentadas en este primer punto, dan cuenta de construcciones de sentido de docentes que se presentan como en los “extremos de su trayecto profesional”, es decir, las mismas dan cuenta de docentes que tienen entre 4 y 7 años de trabajo, por un lado, y de 15 a 20 años por el otro, e involucran a dos de las escuelas de la muestra abarcada. Esto nos deja pensando en el impacto que pueden tener los “insumos de formación docente inicial” en cuanto al

⁶² Antecedente “directo” utilizado en nuestro trabajo respecto de “Los procesos de construcción de identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos.”

trabajo respecto de las diferentes perspectivas teóricas que se abordan, la proximidad del egreso en tanto a cómo se pone de manifiesto la “disputa” en estas posiciones, al tiempo que nos deja pensando en el efecto del trabajo colaborativo/compartido y lo que ha de producir el intercambio, el sentir/pensar colectivo, en tanto fortalecimiento de la potencia de actuar, lo cual pone de manifiesto que no se agota “en la sala de los sábados” ni en la “compensación económica que se recibe”, lo cual también nos invita a seguir reflexionando.

En segundo lugar, remitimos a las posiciones que se denotan como minoritarias y hemos denominado de **afectación damnificada**. Aquí damos cuenta de “un sentido que reafirma” los sentidos que dan cuenta de un “abandono” por parte del Estado y por ende de la sociedad (Martinis, 1998). Dichas construcciones denotan un no reconocimiento de la docencia como tal, enunciando un “daño”, perjuicio que da cuenta de una afectación que damnifica. Así pues, el reconocimiento de la figura del docente como tal, no es algo que se debe construir “desde dentro”, sino que **el “lugar” debe estar dado por la sociedad**, por lo cual se considera como algo exógeno. Se denota que dicho reconocimiento no es algo frecuente, puesto que hasta las esferas cercanas como las familiares del propio docente omiten dicho reconocimiento, aunque, cuando este es “otorgado”, el mismo se torna una especie de “motor” que gratifica y produce movimientos en las prácticas cotidianas. Estas posiciones a su vez, dan cuenta de la necesidad de generar “ciertos desplazamientos” instituidos en los imaginarios colectivos respecto de lo que supone el oficio, y se ligan a las críticas que emergen de la sociedad, que se impregnan de sentidos heredados, normalizadores/educacionistas, que reducen el oficio docente quitándole el potencial pedagógico que le compete, en tanto suelen reducirlo “a estar sentados en un escritorio”. Esto también da cuenta de vestigios/sedimentos de aspectos más vinculados a pensar la docencia ligada a lo burocrático.

Se dan una serie de sentidos equivalenciales: **castigo/palo/incomprensión/imposición/crítica/agotamiento/soledad** que se condensan en considerar a la docencia desde “un lugar relegado, solitario, y de cierta forma “inactivo”; lo que se traduce en un oficio **no** valorado **ni comprendido**.

De lo expuesto, consideramos pertinente destacar que dichas posiciones dan cuenta de docentes cuyas trayectorias no superan los 7 años en el sistema y los 3 años en estas escuelas. Esto nos deja resonando cuestiones que se anudan con la trayectoria no tan basta y el cómo puede verse “afectado” lo vincular en tanto dicha trayectoria (y

lo que puede connotar en el vínculo pedagógico) sumado a las inestabilidades (de las cuales se da cuenta a lo largo del trabajo) que pueden generar los tránsitos del equipo de dirección, y la agudización de sentimientos de soledad que se producen, sobre todo en aquellos docentes más novatos en el sistema.

Por último, abordamos las posiciones que denominamos **“de afectación traccionaria”** pues las mismas ponen a circular sentidos que se disputan, traccionan, ya que por un lado, dan cuenta de una no valorización del oficio y de aspectos “exógenos” que ponen al docente en la mira, y al mismo tiempo, “mea culpa” dan cuenta de responsabilidades que se desplazan y/o reconocen; aspectos que es necesario resignificar.

Los sentidos que circulan en estas posiciones dan cuenta de una falta de reconocimiento desde “afuera”, que se supone “no va a llegar”, y que por ende, esto exige como contrapartida, una valoración propia que supone reconocerse como profesionales de la educación, lo cual conlleva la necesidad de un fuerte trabajo de equipo, de responsabilidad y entusiasmo que se “contagie”. De esta manera, la “tracción” y “el movimiento/desplazamiento” de sentidos, se da a partir de la movilización que implica este no reconocimiento “exógeno” que lleva a que la dificultad constituya el motor, transformando la adversidad en posibilidad.

Según estas posiciones, se cuestiona/castiga al docente de forma injusta, pues la crítica/condena es distinta hacia el resto de los trabajadores de la sociedad y esto es evidenciado en los medios de comunicación y redes sociales, que de algún modo dan cuenta de un cambio en la sociedad que conlleva a una transmutación de valores que conduce a esta desvalorización, y que a la vez, este se vislumbra por parte de estos docentes, en jerarquías de la educación que cuando llegan a dichos cargos, “juzgan” y cuestionan, lo que para algunos docentes significa “haberse olvidado del ejercicio de la docencia” en los terrenos cotidianos y lo que ello implica. Se reconoce la complejidad que el oficio comporta, y a la vez, se sostiene que no se valora al docente como se debería. No obstante, al mismo tiempo, en estas posiciones se observa cierta “mea culpa”, respecto de que muchas veces la línea entre asistir y asistencialismo se torna muy delgada, por lo cual, se reconoce que en ocasiones el centro del oficio se desplaza, y se vislumbra como algo a ser revisado/resignificado.

Estas posiciones dan cuenta de las construcciones de sentido de maestros de dos de las escuelas involucradas en la muestra, cuyas trayectorias se presentan en el último tramo de sus años de trabajo, pues tienen más de 20 años en el ejercicio de la docencia y

como contraparte incluye también a docentes noveles. Esto nos lleva a pensar nuevamente en el “peso de las trayectorias”, lo que opera en los “extremos” y el impacto significativo que genera en la “mixtura” de los sentidos el trabajo en equipo.

De acuerdo a ello y a lo que planteáramos más arriba, consideramos pertinente dejar planteadas algunas interrogantes a modo de seguir construyendo reflexiones: ¿Es posible lograr el reconocimiento de lo que supone el oficio docente cuando no nos reconocemos como sujetos de posibilidad en tanto pensar-nos desde nuestra potencia de actuar y capacidad de gestación y/o agenciamiento? ¿Cómo puede generarse desde adentro de los colectivos docentes la posibilidad de desplazar sentidos arraigados en post de generar otros posibles?

Lo expuesto, nos hace pensar nuevamente a la educación como campo de disputa trayendo a Puiggrós (1994) y como tal, los docentes se tornan “un blanco” de la educación pública en tanto figuras públicas, De ahí la relevancia –a nuestro modo de ver- de asumir la necesidad de desplazar los instituidos y por ende “dar batalla”, como de algún modo ha podido apreciarse desde estas posiciones en diferentes formas y tonalidades. Como expresa Giroux (2012), se hace necesario *seguir pensando* (a nuestro modo de ver) a la educación y a la enseñanza como “sitios de lucha sostenido” para:

“preservar y ampliar las condiciones donde el juicio y la libertad de acción son informados por los imperativos democráticos, de igualdad, libertad y justicia. La enseñanza se convierte en otro sitio de lucha para ratificar y legitimar el papel de los docentes como intelectuales públicos y críticos, a pesar de los intentos para socavar su autonomía”. (pp.49-50).

Sobre los sentidos que circulan respecto de la pretensión reguladora de las políticas educativas.

En función de lo expuesto en apartados precedentes, guiados por nuestros objetivos de investigación, vimos como relevante la necesidad de considerar aquí cómo los docentes significan a las políticas educativas en tanto marcos regulatorios, puesto que dichas construcciones pueden reforzar, reformular, resisitir las coordenadas que pretenden regular dicho oficio y esto a nuestro modo ver esto impacta o produce efectos sobre el acontecer cotidiano.

Así pues, aquí dilucidamos dos universos de significación. El primero que da cuenta de una disputa significativa (mayoritarias), pues dichas construcciones **expresan críticas, con tintes**, matices, grises, que van desde sentidos de oposición que se mezclan con la necesidad de aceptar el carácter regulatorio, **identificando** al mismo

tiempo en estas, algunos rasgos **más o menos propositivos**. En el segundo grupo, se da cuenta de aquellas que de algún modo reconocen en las mismas un **carácter impositivo**, que es **aceptado**, por lo cual denotan un cierto reforzamiento, al mismo tiempo que, se perciben ciertos matices que denotan resignificación, aunque de diferente “tenor”.

En el primer grupo se denota disputa respecto de estos sentidos, y estos de algún modo se entrecruzan con aquellas construcciones que se esbozan respecto del referente educación. Muchos de los docentes se interrogan/cuestionan/problematizan respecto del sentido político que comporta a la educación y allí se pone en evidencia la tensión. Tensión que de alguna forma deja al descubierto la intencionalidad de “la política” de “apaciguar las pasiones” (Antelo, 1999), esto es, el conflicto; “lo político”, como inherente a la condición humana, en tanto posibilidad de disputa y la puesta en evidencia de los juegos estratégicos de poder que las relaciones sociales suponen.

Así pues, estas posiciones dan cuenta del afán regulador y el carácter solapado de las políticas educativas. En tanto tal, estas construcciones dan cuenta de la creación en la contingencia (pues la pretensión totalizadora sufre fisuras) en los escenarios, pues allí, se generan proyectos, se toman decisiones respecto de la enseñanza (como vimos), se gestionan y construyen recursos, que no necesariamente se alinean con el carácter estructurante/regulador de las mismas. Estas construcciones de sentido, reconocen, por una parte, cierta necesidad de “regulación” en tanto acuerdan en la premisa de su “carácter universal” para que se garantice el cumplimiento de pautas básicas que aseguren el acceso a una oferta educativa igualitaria. No obstante, discrepan, en tanto no se reconoce a los docentes como figuras profesionales (cuestión que ya planteamos más arriba). Así pues, estas posiciones dan cuenta de un cierto cuestionamiento hacia sentidos que pueden considerarse tecnicistas/burocráticos, que superponen resultados a procesos (exigencias de evaluación, lineamientos de promoción de estudiantes), y que de algún modo arrojan luz en tanto “condensadoras de historicidad” sobre sedimentos/vestigios de tradiciones que enuncian en algún punto la histórica división social del trabajo. División que pone sobre el tapete, el hecho de que existen quienes producen teoría y que al decir de TentiFanfani (2018) podrían considerarse como: profetas/intelectuales/autores; entre quienes son sus destinatarios: “sacerdotes/”hacedores” /lectores (docentes) y quienes aparecen en un “eslabón intermedio” como “gerentes/expertos/especialistas. (Productores de políticas educativas, Di Caudo, 2013). De acuerdo a esto, estas posiciones abren tres tensiones a considerar que merecen reflexión y/o problematización. La primera vinculada a las dificultades que se producen

en la implementación de dichas teorías/políticas educativas (lo cual genera inequidad según estas construcciones), lo cual nos lleva a la segunda tensión (que no se explicita directamente en las posiciones, aunque aparece la interrogación respecto de la “categorización” como fue planteado más arriba en torno de las construcciones respecto del oficio en APRENDER) entre lo que suponen las políticas universales y/o focalizadas y lo que implica la categorización de dichas escuelas. Es decir, para los docentes las políticas educativas en parte son “necesarias” para garantizar algo del “orden de lo común”. No obstante, plantean la inequidad en cuanto a la distancia teoría/práctica y a su dificultad en el aterrizaje (falta de recursos, posibilidad de acceso a cursos, etc.) pero consideramos pertinente resaltar y dejar abierta a la posibilidad de reflexión, respecto de la pretensión constante y persistente⁶³ –independientemente de las coyunturas de gobierno⁶⁴ como vimos desde nuestras notas preliminares- de seguir focalizando y categorizando a dichas escuelas. Pues esto supone a nuestro modo de ver, el reforzamiento de los sentidos que comportan la estigmatización de la pobreza (y por ende la colaboración a su guetización), lo cual lejos de abrir la posibilidad de generar prácticas educativas sustentadas en principios de justicia e igualdad, de antemano la inhabilitan.

Como expresa Martinis (2012)

“(…) la pervivencia de formas de discursos educativos construidos desde una perspectiva neoconservadora en nuestro país, podría apreciarse en torno de una idea de educación implicada en tres ejes: existencia de prácticas de etiquetamiento, desarrollo de políticas focalizadas y nueva centralidad de la evaluación en la definición de los problemas educativos (...) La desconfianza en torno de las condiciones de educabilidad de algunas poblaciones goza aún, lamentablemente, de muy buena salud, y continúa nutriendo prejuicios que se reflejan en algunas decisiones de política educativa y en otras prácticas cotidianas”. (Pp.24-25).

Algo no menor cuando esto se pone en tensión con lo que remite al financiamiento de parte de Organismos Internacionales y lo que esto connota (vinculado a los sentidos explicitados más arriba) lo cual también es traído a colación en estas posiciones, resaltando la posibilidad de recursos en el cotidiano vivir, y la capacidad

⁶³ Enfatizamos en ello puesto que como plantea Martinis (2012), “Si bien ha cobrado fuerza en los últimos años la noción de “focalizar” para luego “universalizar”, o “focalizar cuando es necesario”, la tensión que supone el relegamiento de ciertas poblaciones a ser objetos de una atención particular y específica (...) no hace más que reproducir la misma situación (...) no cesa de producir nuevas formas de dependencia de las políticas y de fijación a situaciones de degradación”. (p. 26)

⁶⁴ más allá de que se denota de parte de estas posiciones una crítica hacia la “no continuidad en las políticas educativas en cada coyuntura de gobierno) se reconoce de parte de estas posiciones, que existe más apertura sobre temas “tensionados” como, por ejemplo, Educación Sexual en el marco de gobiernos progresistas, lo cual denota ciertos desplazamientos/fracturas/ tracciones respecto de ciertos “instituidos”).

productiva de los colectivos, en desmedro de recursos costosos que generan endeudamiento al país y dependencia en cuanto a tintes neoliberales significativos en las políticas educativas.

En tercer lugar, encontramos otra tensión vinculada al no reconocimiento de los docentes como productores de saber/profesionales de la educación. Esto nos deja pensando en cómo esto es, de alguna manera “concebido” por parte de quienes producen las políticas, las propuestas programáticas, los planes y programas, ya que consideramos puede traducirse en lo que se denomina por parte de estas, “como resistencia de los colectivos” a generar “transformaciones” lo cual abre una hendidura para poder pensar/posibilitar/habilitar “un efecto retroactivo”⁶⁵ frente a ello (más aún cuando esto es explicitado, por ejemplo, desde fundamentos de la propuesta educativa APRENDER y la necesidad de financiar proyectos⁶⁶).

Esto abre las siguientes interrogantes vinculadas a lo que expusimos más arriba respecto del significativo profesionalización: ¿es posible lograr el reconocimiento de lo que supone el oficio docente cuando no nos reconocemos como sujetos de posibilidad en tanto pensar-nos desde nuestra potencia de actuar y capacidad de gestación y/o agenciamiento? En tanto generar efectos retroactivos, ¿es financiando proyectos cuyas líneas han de ajustarse a ciertos parámetros para ser aprobados que se puede generar –a partir de lo que venimos trabajando-una escuela democrática? En función de lo esbozado: ¿es posible una escuela democrática cuando se categoriza/focaliza y se retroalimenta el estigma y la guetización? ¿Las “necesidades/intereses” construidas por las políticas educativas, condicen con las de quienes día a día habitan/deforman/gravitan los escenarios educativos? La negación de los “sujetos políticos⁶⁷” (Martinis, 2012), en tanto sujetos docentes y educandos –implícita en los programas/propuestas/políticas educativas- ¿habilita la construcción de espacios/tiempos democráticos? ¿Cómo pueden generarse/disputarse estos espacios desde los colectivos?

⁶⁵ Empleamos “efecto retroactivo” como aquel que remite a la causalidad retroactiva. Esto es, la que invierte la lógica lineal de que “la causa siempre precede al efecto” (Antelo, 1999) dando así lugar a lo “contingente y eventual”.

⁶⁶ Expresa el acta N°11, 2011: “Intentar transformar un formato (gramática o diseño institucional) tiene riesgos y resistencias especialmente derivados de la fuerza inercial de la cultura escolar. A su vez, el cambio genera incertidumbres, dudas e inseguridades que las eventuales escasas y alejadas gratificaciones parecen no compensar”. (s/p).

El proyecto, una vez presentado al acuerdo de inspectores, tiene tiempos de reformulación y ajuste hasta ser aprobado y elevado al Consejo para su financiación. (s/p).

⁶⁷ Sujetos que portan una historia y construcciones culturales particulares vinculadas a posiciones de género, raza y clase social. (p.12)

Cabe señalar que dichas posiciones dan cuenta de docentes de las tres escuelas involucradas, en la muestra y a la totalidad de los docentes que forman parte de la “articulación de programas” (M/A y M/C). La mayoría se reconoce como profesional de la educación (no obstante, el resto “se reparte”, pues sus sentidos dan cuenta de aquellos que ponen en duda “su profesionalidad” y también de quienes no se reconocen como tal) y sus trayectorias involucran docentes que por una parte llegan a los 20 años de trabajo en el sistema y en estas escuelas y por el otro a docentes novatos que no trascienden los 7 años en el sistema y en esta escuela (llevan aquí en entre 2 y 4 años). Esto nos lleva a pensar respecto de cómo el concebirse como profesionales incide de algún modo en la criticidad respecto de lo que viene dado, tanto en aquellos docentes cuyas trayectorias son más marcadas, como en los noveles. Esto también nos lleva a pensar, en que si bien se produce un shock de realidad frente a los escenarios educativos en los primeros años conduciendo esto a sentimientos de soledad y frustración (como vimos más arriba) permean igualmente sentidos críticos y/o híbridos/tensionados que denotan la posibilidad de resignificación. De acuerdo a esto y lo que se planteó más arriba, estos sentidos se disputan entre los que dan cuenta de una **afectación crítica** y los que denotan una **afectación traccionada**.

Respecto del segundo universo de significación, podemos decir que dichas posiciones (minoritarias) denotan sentidos híbridos/mixtos que se ven tensionados entre la necesidad de “acatamiento”, pero al mismo tiempo, son blanco de quejas, puesto que denuncian o destacan la falta de herramientas/recursos (sobre todo en lo que remite a la inclusión) para llevarlas a cabo. En este marco, dichas construcciones evidencian que los objetivos que estos “marcos regulatorios” ponen de manifiesto, fallan en las formas de “ponerse en práctica, permeando en estas **construcciones sentidos** que colocan al **docente** como aquel se percibe **damnificado**, impotente, quedando **atrapado en la contradicción**.

Cabe destacar que dichas posiciones dan cuenta de dos de las escuelas del trabajo de campo, dichos docentes no se reconocen en su mayoría como profesionales o dudan al respecto, y sus trayectorias oscilan entre los 10 años y 25 años de docencia.

¿Docentes autónomos o autómatas?

Como último punto de este apartado, dimos cuenta de los sentidos que construyen los docentes respecto de la **autonomía**, pues este resulta un significativo que

se entrama con el de profesionalización ya que entre las articulaciones de sentido que se esbozan, se construyen tramas con diversas tonalidades, matices, que, de algún modo, permean las formas de pensar, sentir, y actuar de quienes habitan/constituyen, sostienen, reconstruyen, reeditan, resignifican, las instituciones educativas. De acá nos resultó interesante observar cómo de los tres universos de significación se “traza” una trama/gama que a diferencia de las expuestas más arriba, se disputan/hibridizan/resignifican de un modo “más nivelado”, lo cual, a nuestro modo de ver, da cuenta de la complejidad de estas construcciones en la cotidianidad.

El primer grupo de posiciones da cuenta de una **autonomía relativa** y de la responsabilidad que le compete al docente al respecto. Esta comporta sentidos críticos que denotan la dificultad de los docentes respecto de reconocerse como sujetos políticos, “agentes” en el cotidiano vivir, y la posibilidad que en tanto tales tienen para poder transformar. Esto **supone una toma de conciencia** en tanto sujetos con capacidad de acción, propositiva y de la responsabilidad que debe asumirse en tanto muchas veces optan por quedarse un poquito más adentro de los límites que pueden franquear. Esto da cuenta de la tensión en cuanto a **disputar ciertos espacios/tiempos/regulaciones/instituidos**; los sentidos que estos comportan pero también, el hecho de la incomodidad que le genera a los docentes; pues implica “salir de lo conocido”; expandir-se en los límites, poder abordarlos y bordearlos (traspasarlos), y por consiguiente esto supone “asumir riesgos”, que deberían trascender los posibles temores/miedos respecto de infringir lo normativo; los condicionamientos externos (gobiernos, familias) lo fuertemente jerarquizado, los dispositivos disciplinarios y lo que esto puede ocasionar en tanto sanciones, observaciones, calificaciones de bajo puntaje, etc.; todo aquello que se cimienta en el *cronosistema* (Terigi, 1996). Esto da cuenta de las tensiones y disputas de sentidos (entre instituidos e instituyentes), que se visualizan en las figuras del inspector vs: los docentes; pero a veces también entre los propios docentes en tanto el temor que genera el resistir los lineamientos (evaluaciones y concepciones en torno de estas). En este sentido, estas posiciones dan cuenta de la necesidad de hacer frente a lo que supone una autonomía relativa que ha de ser asumida, y como tal se requiere del trabajo en equipo, de la toma de decisiones compartidas, por la “seguridad/respaldo” que esto comporta, pues es fundamental afirmarse en lazos de solidaridad/fraternidad (Dubet, 2015), en oposición a los de fragmentación que potencia la *docilidad de los cuerpos* (Foucault, 2009) y la “individualidad”.

Respecto del segundo grupo de posiciones, podemos decir que estas dan cuenta lo que podría denominarse como una “**autonomía sentida**”. De algún modo este “sentir” pasa por concebirse dentro de los colectivos con cierta posibilidad de acción que se asocia a flexibilidad, libertad, apertura. Se reconoce que existen acuerdos/lineamientos que se deben respetar, pero esto no supone una incomodidad, pues no se visualiza como un obstáculo en el cotidiano y en la toma de decisiones. Cabe destacar que por momentos estas construcciones denotan sentidos que se tensionan entre la posibilidad de accionar de acuerdo a los parámetros, pero también, en tanto no “acatarlos” asumir la responsabilidad.

En tercer lugar, abordamos a aquellas posiciones que dan cuenta de sentidos mixtos/híbridos que se debaten entre cierto “margen de decisión” y el acatamiento, enuncian la necesidad de procurar el equilibrio en el accionar cotidiano, dado que esto genera la posibilidad de trabajo de forma cómoda, esto es, dentro de lo que podemos denominar una *zona de confort*. En este sentido se percibe desde estas posiciones una **autonomía relativa**, que, a su vez, supone un doble nivel de análisis. Por un lado, se da cuenta de la necesidad de un **equilibrio** (en tanto generar una zona de confort necesaria para el trabajo en la cotidianeidad) frente a regulaciones impuestas desde el orden jerárquico, que se ve tensionada a su vez, por aquellas regulaciones/acuerdos que construyen los colectivos, y que, desde la horizontalidad, supone el accionar compartido, que no se toma como exigencia, que de algún modo es elegido.

Las posiciones aquí esbozadas, comportan tonalidades, matices, hibridaciones que a nuestro modo de ver, generan un suelo fértil para seguir pensando en torno de cómo juegan estos significantes (profesionalización y autonomía) en los escenarios educativos, específicamente en la relación educativa, pues si bien en tanto construcciones, son susceptibles de ser modificadas, resignificadas, las diferentes tonalidades se “debaten”, disputan entre sí, de un modo “bastante equilibrado” entre “sus extremos”. Pues en el primer grupo, se denotan posiciones cuyos sentidos remiten al reconocimiento de una autonomía relativa, pero que de algún modo se disputa. Esto es, se reconoce la necesidad de tomar conciencia, de asumir riesgos, lo cual se traduce en la generación de acciones (ser propositivos), que, al mismo tiempo, enuncia la necesidad un accionar compartido, sustentado en lazos de solidaridad/fraternidad, que, en tanto, podría traducirse como “la potencia del colectivo en la generación de “formas de habitar la escuela”, en tensión a las instituidas. Lo cual no es menor, puesto que estas

involucran a los docentes que forman parte de los programas de Maestro Comunitario y Apoyo. En otro extremo, se denotan sentidos que no denotan disputa, sino que, por el contrario, “se conforman” en lo que suponen un equilibrio entre no transgredir los “límites” o “bordes” respecto de lo que viene dado, así como tampoco de aquellos constructos/acuerdos que elaboran los colectivos (lo que se presume se alinean con los instituidos) y que significativamente dan cuenta de docentes novatos y próximos a emigrar del sistema. En el “centro”, se denotan aquellas posiciones que dan cuenta de una visualización de la autonomía más orientada a nuestro modo de ver, al accionar individual, al sentir, y al asumir riesgos como consecuencia de no asumir los “lineamientos/responsabilidades” exigidas, en tanto no se denota una “toma de conciencia” de lo que la autonomía supone, sino que se valora en torno al sentir.

En función de lo expuesto, se dejan abiertas las siguientes interrogantes para seguir pensando y abriendo posibles líneas de búsqueda. ¿Qué impacto tendría la universalización de los formatos alternativos en las escuelas públicas uruguayas? ¿Cómo puede potenciarse la construcción de conciencia colectiva en tanto potencial, capacidad de agencia y asunción de riesgos? ¿Qué factores inciden y requieren articularse en la posibilidad de agenciamientos? A la luz de la disputa actual en torno de la Formación Docente y la emisión de títulos universitarios prevista, ¿Cómo es posible habilitar sin procesos formativos reales una formación universitaria que como tal forje en sus cimientos, la enseñanza/la investigación/ y la extensión? ¿Cómo podrían articularse estos tres “pilares/cimientos” en la posibilidad de generar agenciamientos dentro de los colectivos docentes que favorezcan otras formas de hacer escuela? ¿Cómo deberían ser los escenarios de práctica para colaborar en tal ambición?

APRENDER devenido en *significante*: escenario, horizonte y umbral de transformación

Posiciones en torno de la escuela APRENDER.

En el capítulo VI nos abocamos a explicitar los sentidos en torno de la forma en que los docentes sienten/vivencian, piensan/reflexionan, asumen/ejercen, habitan/”de-forman” las escuelas APRENDER. Allí encontramos tres universos de significación que de alguna manera retomamos aquí para dar cierre a nuestro recorrido.

Respecto del primero, descubrimos que dichos sentidos dan cuenta de la escuela **como espacio/tiempo de lo común**; como espacio/tiempo que trasciende el contexto y

de algún modo reafirma su **carácter universal**. Esto es, no lo desconoce⁶⁸, pues estas posiciones no son indiferentes a la vulnerabilidad, a la pobreza, sino por el contrario, dan cuenta de algún modo de “gravitar el escenario” y arremeter frente al mismo. Si bien no lo hacen explícitamente, se avizora en estas construcciones una asunción respecto de la desigualdad, que supone “quitar el velo” respecto de posibles construcciones que den cuenta de la misma como elección/accidente/desvío o efectos de una linealidad causa-consecuencia, donde la “causa” precede a su efecto. (Antelo, 1999). En este sentido, consideramos que estas posiciones dan cuenta de **la enseñanza** como medular, y en tanto tal, podemos de algún modo concluir que esta **deviene en un problema político** (Terigi, s.d), pues se sabe político en tanto asume la responsabilidad de que todos/as aprendan, que a todos y a todas se les oferte y distribuya de forma “igualitaria” y justa el legado cultural, y por ende, puedan apropiarse de lo que les corresponde por derecho, asumiendo al mismo tiempo la diversidad/singularidad, generando así andamiajes para dar respuesta a las diferentes cronologías de aprendizaje. Esto entonces, conlleva, pienso, reflexión, creación, respecto de las condiciones y la generación de las mismas para que todos y todas aprendan, lo cual instala la necesidad de “alterar” la forma/gramática escolar, pues en este construir/generar/gestionar las condiciones, se hace imprescindible, forjar otras formas, distintas de las instituidas/fundantes en tanto tiempos, espacios, estrategias, recursos humanos/materiales, etc., que deben por ende barajarse y ponerse a funcionar, no de cualquier forma, sino con un sentido pedagógico perseverante, e incisivo, que inunda el pensar, sentir, actuar, por lo cual, trasciende el mero didactismo. En palabras de Frigerio, G. (s.d):

“No se trata de ser indiferentes a su situación social, pero si solo se atiende la misma y se descuida la oferta del mundo, quedan atrapados en su origen y no pueden reclamar un lugar en el mundo (...) ofrecer sólo algunas cosas en función del origen es un modo de perpetuar las clases sociales que contribuyen a mantener explotados a sectores de la población”. (s/p).

⁶⁸ Estas posiciones no desconocen el “contexto” (pero no supone una barrera), pues muchas veces este “golpea”, en tanto lo que genera sentimientos de “incertidumbre”, “impotencia”, “frustración” que se traduce en lo que para ellos suponen “huellas” en tanto “marcas” de días difíciles, complejos, donde se presentan situaciones de “desborde emocional”, dolor frente a situaciones que afectan a los estudiantes (abuso, intentos de suicidio, muertes), familias que “delegan” la resolución de cuestiones que quizá al docente no le competen, lo cual de acuerdo a lo que expresan, se ve exacerbado en coyunturas de crisis económicas/sociales como la del 2002, donde la matrícula del comedor se expande, y el hambre acecha. No obstante, si bien esto “deja marcas”, huellas, no implica el relegar la enseñanza, sino que se “arremete”, pues se considera necesario para generar “formas/tiempos/espacios” para llegar a las singularidades. Cuestión que supone el trabajo mancomunado de todos/as, por lo que se expresa en estas posiciones también –como vimos- la relevancia de forjar un colectivo sólido que frente a la “necesidad de sostener y hacer frente”, también sostenga; esto es, lo cual vislumbramos como la relevancia del cuidado de sí y de los otros.

Cabe destacar que estas posiciones, remiten a docentes que no son noveles y que tampoco están próximos a emigrar del sistema educativo. Esto a nuestro modo de ver no es menor, ya que nos lleva a pensar que la experiencia, sumado al trabajo en equipo (como quedó evidenciado en el recorrido) constituyen pilares que forjan de algún modo esta posibilidad, y que luego del trayecto realizado nos queda resonando.

Respecto del segundo universo de sentidos, pudimos vislumbrar que los significados que se construyen, **refuerzan** de algún modo lo **“instituido”**; lo **“ya sabido y por ende confirmado”** respecto de la escuela APRENDER, al mismo tiempo que desde el “desconocimiento” sobre estas escuelas se esbozan sentidos que se alinean/articulan con aquellos de pretensión fundante proveniente –a nuestro modo de ver- de los “imaginarios instituidos”; de los objetivos/propuesta APRENDER como política inclusiva y focalizada, que al mismo se tensiona con la cuestión de la territorialidad y lo complejo y difícil que se torna, desde las propias políticas educativas progresistas, quebrantar y re-significar – de forma tal de poder subvertir los sentidos- las matrices heredadas desde los procesos de reforma educativa de los 90. En este sentido, estas posiciones quedan por un lado, de algún modo **“atrapadas” por el “peso del contexto”**, lo cual se asocia a la carencia que presenta la comunidad, los educandos, pues estos se consideran “niños con sorpresas” lo cual supone para el docente un esfuerzo que excede lo profesional, que se siente como desmedido, y por otro, se observa cierto desplazamiento de sentidos que amenazan los instituidos pero no los subvierten, y que se articulan a lo vincular y a la conflictividad que esta comporta. Se considera desde estas posiciones, la necesidad de generar hábitos, y condiciones para la convivencia que se traducen en sentidos más civilizatorios/disciplinarios, ligados de alguna forma a tradiciones normalizadoras, educacionistas. Estas posiciones, no **“arremeten” respecto del contexto**, sino que se **“adaptan” al “contexto”** lo cual, de alguna forma, nos deja pensando en la **escasa o nula posibilidad de generar prácticas pedagógicas que generen una ruptura o quiebre respecto de la continuidad social en lo educativo y lo que esto comporta**. Las mismas dan cuenta de docentes que se encuentran en los extremos de sus trayectos y consideramos que esto puede verse explicado por la falta de experiencia en el caso de los docentes noveles (se da cuenta en el trabajo de la soledad que sienten, de la necesidad de reconocimiento, guía etc.) y en el extremo opuesto, la “comodidad” de lo conocido que puede generar el llevar más de 19/20 años en APRENDER que se tensa a su vez, con la incomodidad que comporta el desafiarse, pues esto supone el salir de la zona de confort. En este marco, y pensando

en la coyuntura actual, y la re-edición de los procesos de reforma educativa imbuida de sentidos neoliberales categóricos, como los que estamos viviendo, consideramos pertinente, poder arrojar luz, incitar a la reflexión y problematizar nuestras “construcciones”, “convicciones”, ya que de no hacerlo, desde nuestro “hacer, pensar, sentir” docente pueden de algún modo reforzarse y perpetuarse sentidos instituidos cuya pretensión/lógica “totalizadora” ; “hegemónica” procuran reforzar/propagar la desigualdad social, en pro de intereses tecnicistas/economicistas que fuertemente intentan formar docentes “competentes” lo cual se traduce en docentes autómatas funcionales al mercado laboral y por ende, funcionales a la reproducción de intereses capitalistas.

En tercer lugar, dimos cuenta de aquellas posiciones cuyos sentidos denominamos **híbridos/mixtos/grises** puesto que, se **debaten entre la magnitud y el peso del contexto y el desafío de construir desde lo cotidiano**, que en tanto escenario educativo siempre “es deformado por el suelo” y en tanto tal, implica “no paralizarse sino asumir el “temor y temblor por la tarea de educar”. (Cullen, 2009) En este sentido, en estas posiciones se ven tensionadas, ya que se da cuenta, por una parte, de la **relevancia del trabajo en equipo, de la apuesta y el compromiso**, de la necesidad de **generar-se recursos**, y por otra, al mismo tiempo, de la violencia que permea, la pobreza y el impacto que esto tiene en las escuelas. En este marco, por un lado, vislumbramos que dichos sentidos **traccionan**, generando movimiento, apertura, dislocación, respecto de imaginarios instituidos y se “**contraen**” al mismo tiempo, generando el movimiento opuesto, y por ende la adaptación. Puede destacarse a su vez, que dichas posiciones dan cuenta de **la escuela APRENDER como elección**, es decir, se elige seguir, estar, permanecer allí. Al mismo tiempo, **se reconocen las dificultades vinculadas a lo contextual**, pero también **se abre la posibilidad de la pregunta/interrogación** respecto de la focalización y sus sentidos, lo cual a nuestro modo de ver no es menor, ya que se hace visible al pensar-se en relación a las otras escuelas de la misma comunidad. No obstante, si bien denotamos el sentido de “la tracción” (abierto a partir de la interrogación) se ve contraído en el mismo acto de afirmarse que la escuela se encuentra en un “nivel medio” respecto de las otras dos de la misma comunidad. En este marco, consideramos que **pensar a las escuelas en términos de niveles bajos, medios, altos**, supone de algún modo, un reforzamiento de los sentidos fundantes que se alinean con sentidos deterministas que lejos de generar prácticas que irrumpen la continuidad de lo social en lo educativo, por el contrario, -en

tanto “deterministas”, tienden a reproducir aún más la desigualdad. Cabe destacar que estas posiciones dan cuenta de docentes que tienen más de 20 años en el sistema, pero no más de 15 años en APRENDER, lo cual da cuenta de los sentidos oscilantes, entre el adaptarse/acostumbrarse vs. Desacomodarse/desafiarse.

Nodos de sentido “disputados/tensionados” que invitan a quedarse o retirarse de la escuela APRENDER.

Al momento de voltear la mirada hacia los **nodos de sentido** que de alguna forma se detectan a partir del análisis, podemos arribar a tres ejes/pilares/categorías que han permeado todo el recorrido realizado y se condensan a nuestro modo de ver en las construcciones de sentido respecto de los motivos por los cuales los docentes podrían verse incitados/motivados a seguir siendo parte de las escuelas APRENDER o por el contrario, a retirarse. En este marco, estos ejes/pilares/categorías podrían nominarse de la siguiente forma: **posiciones docentes/la relación con el saber; posiciones docentes/reconocimiento; posiciones docentes/la formación como transformación.** Estos tres ejes condensan los motivos tensionados/disputados respecto del quedarse o retirarse, al mismo tiempo que aglutinan otros aspectos señalados a lo largo del recorrido realizado en este trabajo que transversalizan estos. Aquí nos detendremos a destacar a modo de síntesis (no podemos abordar en profundidad cada eje pues serían puntos iniciales para pensar otros posibles temas de tesis, y también invitar al lector a otros posibles recorridos) primordialmente **dos de los motivos señalados antes: lo vincular/afectivo que articulamos con el reconocimiento y la “relación con el saber”; el equipo de dirección vs la relevancia de su continuidad/estabilidad/efectividad el cual articulamos con la formación como transformación.** Así pues, consideramos que lo vincular/afectivo y la dirección y su liderazgo, se constituyen **en nodos de sentido** puesto que en torno de estos se **atraen, fusionan y condensan otros sentidos** (de los cuales nosotros nos centraremos en aquellos que emergen acá, aunque como decíamos arriba, sería interesante ampliar y abordar más en complejidad). De acuerdo a esto, y a partir de allí, se observa la necesidad de dar cuenta de estos “ejes/pilares” que a lo largo de todo el trabajo (y aquí se pone de manifiesto nuevamente) han operado de un modo que podríamos mencionar como “gravitacional” y a la vez “transversal”, que aglutinan al mismo tiempo los sentidos que se articulan en torno de los puntos o nodos mencionados que se recuperan

en esta síntesis. Si bien en el apartado anterior se dan cuenta de otros motivos por los cuales los docentes se irían (por ejemplo, optar por otros empleos y salir del sistema/no poder elegir) aquí nos detendremos en los que se tensionan hacia un lado y otro y al mismo tiempo fusionan y condensan otros aledaños.

Aclarado esto, en primer lugar, nos remitimos a lo **afectivo/vincular** es lo que invita/convida mayoritariamente a seguir siendo parte de estas escuelas, pues allí se pone sobre el tapete la fortaleza de “compartir la mirada” sobre los educandos, forjando un espacio/tiempo de lo común, **habitabile**, en el sentido de habitar como “huella de vida” (Saravia, 2004) y como “arte” pues requiere “aprendizaje”; “un aprender a vivir la escuela” ⁶⁹ constante, un siempre estar siendo, creando, reflexionando, desde lo que “nos hace iguales” en tanto seres humanos, singulares y a la vez diferentes, pues en ello radica la posibilidad de *ser* y *estar* en el espacio/tiempo común. Esto supone _como ya fuera mencionado_, un “**ser y estar**” que implica el de-formar el suelo, (metáfora del escenario, Cullen, 2009), lo que supone en primera instancia, reconocerlo, esto es, recorrerlo, significarlo, de-construirlo, re-editarlo lo cual se conjuga con la forma compartida/sentida de “mirar a los otros”. Pues la mirada “(...) constituye una dimensión inaugural, posee un valor de principio; revela (...) desde dónde se mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado”. (Skliar, 2017, p. 38). Al mismo tiempo, podemos decir que, la forma en que se construyen estos “lazos”, repercute a nuestro modo de ver en cómo estos “atan, reúnen, juntan, articulan” las diferencias, en tanto “**ejercicio de una función intelectual**” (Antelo, 1999), puesto que se generan los andamiajes que se traducen en la **confianza y seguridad** que otorga el **sentido de pertenencia**, al cual remiten en sus construcciones, así como al de aportar, desde las diferencias, a los colectivos todos. Lo vincular/afectivo, a la vez, y en el sentido mencionado, desde este pensar/sentir/colectivo, en su mayoría, construye lo que denominamos como “**pedagogía del lazo**” puesto que procuran de algún modo, hacer que todos/as sean parte, –como vimos más arriba- desde prácticas pedagógicas perseverantes/obstinadas que en su máxima expresión procuran aunque de un modo mayormente tácito, la irrupción de la continuidad social en lo educativo, desde un sentido de

⁶⁹ Esta expresión constituye parte del título que recibe la investigación anterior realizada (Arbelo, Cabrera, Green, 2019) en una de estas escuelas y da cuenta de la forma en que los docentes viven, piensan y sienten su oficio en el marco de su proyecto de trabajo denominado “escuela en movimiento”. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/932/Arbelo%2C%20S.%20Aprender%20a%20vivir.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

pertenencia/seguridad/confianza que al mismo tiempo habilita esa posibilidad. Pues se ponen en juego allí, la responsabilidad del docente para con los otros respecto de **“relacionarlos con el saber y con la escuela”** (Charlot, 2008)⁷⁰, sustentados en principios de igualdad y justicia afianzando así el derecho de la educación, de la oferta que corresponde a cada singularidad y por ende a su distribución. Así pues, como expresa Frigerio (2004), “(...) nuestros espacios de trabajo, nuestros trabajos no son otra cosa que sostener frente a otro, a cada otro, un posicionamiento contra lo inexorable”. (s/p). Esto y lo anteriormente mencionado, habilitan –lo que denominamos como - la **co-creación y los “entres” en lo pedagógico**. Pues estar supone, el ser parte, el crear con, pero también involucra el sentipensar que se juega en la relación pedagógica, lo cual se traduce en un motor para querer quedarse, seguir estando, seguir apostando. Cabe destacar que aludimos aquí a posiciones mayoritarias que dan cuenta de lo mencionado, pero a la vez, también invocamos a las posiciones (minoritarias) que dan cuenta de que este puede constituir un aspecto importante en lo que respecta a retirarse de las escuelas, pues como vimos, algunas posiciones dan cuenta de que depende del “rumbo del colectivo” y de cómo se vivencie lo vincular/afectivo en estos tiempos/espacios de lo común. De ahí también, esta tensión que anuda el mismo aspecto. También remitiendo a esto, y desde el sentido opuesto en lo que refiere a “la incomodidad respecto de la escuela y el escenario”, no olvidamos que esto puede convertirse en un factor de retirada (en posiciones minoritarias, pero no por ello menos significativas) que se traducen en “no sentirse parte” (sentimientos de soledad, sobre todo en docentes noveles); cuestiones vinculadas a lo edilicio y la higiene, así como falta de espacios para trabajar, que generan cierto desasosiego y a la larga (no son motivos a corto plazo) pueden conducir a la retirada. Esto genera también ciertas resonancias que tienen que ver con cuestiones del cotidiano vivir que los docentes enfrentan, que “suelen no mencionarse/tratarse” en el ámbito público de forma debida, que remiten a lo presupuestal y a la necesidad de reflexionar respecto de interrogarnos sobre ello y la forma de distribución de recursos vs. focalización/categorización de las escuelas y el modo en que esto se tensiona.

⁷⁰“La relación con el saber y con la escuela, es, al mismo tiempo, e indisolublemente, una relación social y una relación subjetiva” (Charlot, 2008).

Ligado al punto anterior, y amarrado a este, nos detenemos en la categoría del **reconocimiento**⁷¹. Esta, anuda de algún modo varios sentidos de acuerdo al recorrido realizado, pues aglutina lo que implica el **reconocimiento de sí** (que remite a cómo los docentes de algún modo se piensan, sienten, vivencian el oficio, siempre “dinámico, pues siempre están siendo), **el reconocimiento de los otros en cuanto otros**, (otros sujetos aprendientes/otros sujetos docentes/pares) y **la mirada “sobre los otros”** (como ya mencionáramos más arriba), en tanto también involucra **la mirada de la sociedad, la comunidad, las autoridades de la educación, de las jerarquías**. En este contexto, el sentido del reconocimiento que se ve permeado por diferentes tonalidades entre significaciones con tintes “paternalistas/asistenciales” respecto de la comunidad en cuanto a sentirse “útiles” trabajando en estos escenarios, pero también, otros sentidos que dan cuenta del amor por la comunidad, por el lugar, que alberga el sentido de “pertenencia”, y otros que se articulan a “la retribución” que se traduce en la respuesta de la comunidad en cuanto a la aprobación respecto de su trabajo, así como también el que llega –en ocasiones– desde las jerarquías (inspectores/directores). De acuerdo a lo expuesto, podríamos decir que esta categoría anuda en sí **una tensión**, pues por un lado (en párrafos precedentes) el reconocimiento se liga al reconocer al otro en cuanto otro, en tanto singularidad/diferencia, pero también igual, en tanto sujeto de posibilidad (que mencionamos más arriba), que de algún modo implica el reconocimiento del escenario, a fin de arremeter frente a la desigualdad e injusticia desde la potencia del educar; y por otro, en una doble partida, se liga el reconocimiento como “nombre de una ausencia” (por la cual los docentes se sienten útiles, lo cual se ve permeado a nuestro modo de ver por sentidos paternalistas/asistenciales) pero al mismo tiempo, implica el reconocimiento de la sociedad/comunidad/educandos hacia los docentes, y esto nos lleva a interrogarnos respecto de qué es lo que se anuda allí, es decir, qué es lo que traducen los docentes respecto de este reconocimiento de los otros (en tanto comunidad/sociedad/educandos) hacia su figura. Así nos preguntamos: ¿se reconoce al docente en tanto figura valiosa, pilar destacado/imprescindible para la sociedad? O se lo reconoce desde aquella figura que es diferente/distinta a lo que se está acostumbrado?

⁷¹ Sin dudas dicha categoría que surge del trabajo de campo, debe ser conceptualizada/profundizada (pues existen diversas perspectivas de análisis), lo cual daría para abordarse en otra tesis o línea de investigación. Sí quisiéramos resaltar que, de acuerdo a lo recabado, consideramos que estos sentidos remiten a pilares importantes de la justicia educativa (vinculada a la igualdad, a la distribución) de acuerdo a lo que plantean Veleda, Rivas y Mezzadra (2011)

Son cuestiones que nos hacen ruido y por ende, se dejan planteadas como posibles puntas para seguir indagando.

Por último, remitimos al **otro nodo de sentido** “fuerte” que encontramos respecto de los sentidos que “invitan a quedarse”. Este se vincula a la relevancia que adquiere el **liderazgo del equipo director**, ligado a su permanencia/antigüedad, pues **esto se torna en un factor primordial a la hora de valorar si quedarse o retirarse de las escuelas**. Así pues, la mayoría de las posiciones dan cuenta de la importancia que adquiere el equipo director en tanto figuras de liderazgo que den continuidad/estabilidad respecto de seguir trabajando de acuerdo a los lineamientos/sentidos que vienen construyendo. Si bien en algunas escuelas, este “sentir/pensar” es más significativo que en otras, el tener referentes fuertes que “motiven/movilicen” los colectivos docentes es primordial. Esto puede verse reflejado en las diferentes posiciones en tanto que remiten al acontecer en sus escuelas, lo que se traduce en que dos de las escuelas de la muestra vivenciaron y/o están vivenciando en ese entonces, procesos de transición. Al mismo tiempo, y a partir de lo recabado en el trabajo de campo y su posterior análisis, podemos decir que los sentimientos de incertidumbre, inseguridad, soledad se tornan agudos y significativos en estos tránsitos, lo cual nos lleva a pensar/reflexionar respecto de la necesidad de que los equipos/colectivos de trabajo sean estables, “se sientan parte” y como tal co-creen; co-construyan (como mencionábamos arriba) y que en consecuencia, puedan generar “andamios” (no solo para con los educandos y todo lo que esto connota que ya fue de algún modo explicitado) para los “pares recién llegados”; esto es, para los docentes noveles que inician sus trayectos de forma significativa en escuelas APRENDER. Los sentidos que permean las posiciones docentes dan cuenta de APRENDER como escenario de aprendizaje, pues remiten a la necesidad de de-construir, de des-naturalizar; lo sedimentado, así como también a la importancia de los aportes/construcciones/aprendizajes que se generan, pues estos forjan insumos y retroalimentan a todos los actores involucrados. Aquí consideramos pertinente traer a colación lo significativo y necesario que se torna que los colectivos devengan en *grupos sujetos*⁷², (Guattari, 1976, citado por Liberman, [s.d] p.) que produzcan, creen, construyan, sistematicen experiencias **-co-creando en los “entres” pedagógicos**, esto es, movilizados por los procesos subjetivos/lazo-afectivos que al re-

⁷² Esta categoría de **grupo sujeto**, así como la de **momentos políticos**, y “**liderazgo compartido**” da cuenta de los hallazgos que se producen en la investigación previa realizada en una de las escuelas que abarca este trabajo de campo. Arbelo, Cabrera, Green, 2019. Aprender a vivir la escuela: Prácticas Pedagógicas Alternativas en la Escuela N° 145 de Paso Carrasco.

editarse en forma permanente puedan producirse momentos políticos en el sentido Ranceriano, pues en el acto de reconocer-se a sí mismos como colectivos productores/constructores puedan sostener/andamiar/empoderar a quienes llegan, así como también, hacer frente desde un lugar sentido/compartido/sostenido a posibles transiciones _ pues como veíamos más arriba_ este constituye un punto crucial por el cual los docentes pueden optar por quedarse o retirarse de las escuelas. En este marco, dilucidamos una articulación respecto de la categoría **formación**; esto es, en pensar a la educación como formación, en tanto transformación, a partir de diversas mediaciones⁷³ (Souto. M, 2016), a lo largo de la vida. En función de lo precedente, nos queda “resonando” el tema de la formación docente y la necesidad de re pensarla a la luz de estas cuestiones, sobre todo en los tiempos actuales de reforma educativa, lo necesario de la práctica en los diferentes escenarios educativos, y la necesidad a nuestro modo de ver de construir verdaderas “comunidades de aprendizaje/práctica” en las diferentes escuelas, donde circulen los “saberes”, creados por los propios docentes, en tanto poder comenzar a pensar-los/nos como “alteres” en el sentido de interrumpir lógicas que dejan al docente en un lugar relegado, subordinado, sospechado, y en contraposición, comenzar a generar/producir/intercambiar/circular (como algo vital y primordial) desde lo cotidiano, en post de desplazar sentidos en torno a lo instituido/ya conocido.

⁷³ Como lo expresa Souto, M. (2016) entendemos “(...) la formación como espacio de renovación y cambio, de creación de algo nuevo que genere y sostenga transformaciones en las prácticas de enseñanza, y a la vez como lazo intergeneracional con las tradiciones y prácticas históricamente instituidas que aseguran la continuidad cultural, social e institucional (...) atravesada por una dinámica de tensión entre lo instituido y lo instituyente, constituyendo un espacio para la creación de nuevos imaginarios y significaciones en lo social-histórico” (p.15)

De notas, cierres y finales provisionarios

El “no lugar” que deviene desbordado y “habitable”.

Cuando “el no lugar” comienza a ser visible y deviene en “ese lugar” tan añorado pero desplazado por años, todo parece “trastabillar”, “desmoronarse” al punto de no “encajar en aquello anhelado”. El sentimiento de “vacío” reaparece, pero “sabe” distinto, porque en dicho tránsito, *_a veces arrasador_* se “acurruca” lo “nuevo”; lo “inédito” y no queda más que confiar en que “ese no lugar” realmente será desbordado”.

Llegado a este punto, nos vemos en la necesidad y responsabilidad de tomar aquí algunas notas finales, provisionarias a modo de “cierre”, puesto que si bien a lo largo del recorrido, intentamos dar “respuesta” a los objetivos de investigación previstos, nos detendremos aquí en algunas cuestiones que nos interesa recuperar, resignificar para seguir caminando, e invitando al lector a tomar otros caminos/trayectos posibles.

Nos interesa aquí recuperar lo que de algún modo fue vislumbrado como transversal y gravitacional de nuestro trabajo. Esto remite a las tres **dimensiones/categorías** para seguir profundizando a posteriori, pues suponen en sí mismas posibles líneas o trayectos de investigación. Esto concierne al pensar a la categoría de posición docente en relación al saber; a la formación/transformación docente y al reconocimiento. La primera: **la relación con el saber**: cuyo eje medular supone recuperar la potencia de las posiciones aquí planteadas, que dan cuenta de la necesidad de promover desde los escenarios educativos (como fue apreciado en la investigación) la **apuesta a la enseñanza, en tanto problema político**, como lugar central y primordial de prácticas pedagógicas obstinadas/perseverantes, que construyan trayectorias rupturistas y que lejos de habilitar la continuidad de lo social en lo educativo, la irrumpan, habilitando en el mismo acto, la posibilidad de cada heterogeneidad de seguir siendo, y en el mismo acto, transformarse; transformar su realidad. Esto implica, pensar la educación en términos de apuesta y a los **sujetos como potenciales agentes de transformación**, aquellos que se conciben desde las posiciones analizadas (híbridas, tensionadas y en su mayoría como apuesta a la posibilidad) como **sobrevivientes**, desplazando así, en tanto –sentidos antagónicos- a los sentidos que permean al “sujeto carente”. Pensamos aquí, la recuperación de esta categoría de **sobrevivientes**, que se construye a partir de los sentires/pensares docentes en el capítulo sobre “el cierre provisionario del ¿encuentro?” puesto que justamente da cuenta de un

“dejar la vida” que se invierte en la figura del docente, y sujeto educando, que “construye sobre la adversidad”; sobre los obstáculos. Allí se genera una tensión –no menor- que buscamos resignificar, puesto que el sujeto deviene en **sujeto agente, aquel que acciona en y por la vida**, mientras el docente, “deja la vida” en tanto busca estrategias, piensa y trabaja en post de esa vida. De acuerdo a ello, ¿El docente debe dejar de vivir o apotarse a ese otro/infante/agente generador de vida en un estar siendo dialógico? ¿Qué sucede si ambos se constituyen en agentes? ¿Es dejar la vida en función de otra vida? o ¿“construir con otros”? ¿Cuán relevante es la conmoción/movilización que convoca y dispone la posibilidad de sentirse convocado? Esto anuda, el **sentido de “vivir la escuela” o “habitar” la escuela**, cuestión que surge de las posiciones planteadas, y que a nuestro modo de ver da cuenta de la **escuela como construcción de un espacio/tiempo de lo común, público y democrático** que se erige con fuerza y se defiende. Puesto que desde el accionar colectivo, se constituye la posibilidad de un sentirse parte que convoca/invita/convida desde la exigencia, el cuidado y la generación del deseo, tanto desde docentes que crean, se reinventan, “se dan vuelta”, como desde los sujetos/educandos, que son niños, “que se brindan”, que “viven la vida de niños”, en tanto son curiosos, alegres, afectuosos. Conjugación esta, que, a nuestro modo de ver, anuda **la agencia, la vida; la potencia, de un estar siendo** que debe instalarse como motor de las prácticas, pues allí radica la potencia del encuentro.

También aquí, intentamos recuperar, la tensión que se suscita de acuerdo a lo planteado en las posiciones analizadas, entre el **sobreviviente y el superviviente**. El primero, el educando; el segundo el “practicante”. Se observa desde posiciones mayoritarias, pero también de un modo minoritario (en diferentes aspectos analizados a lo largo del trabajo) cómo impacta y se ve afectado el **docente novel** en las escuelas APRENDER. Pues existen imaginarios/instituidos que, por diversos lugares, tiempos, espacios, confluyen en dar cuenta de un escenario complejo, difícil de habitar para quienes recientemente asumen la docencia. No obstante, al analizar las distintas posiciones, **todas se conjugan o anudan en el sentido de pertenencia**, como **motor para seguir andando**, lo cual se refleja en la construcción de “momentos políticos”; momentos de **creación colectiva**, momentos en que los colectivos devienen en **grupos sujetos**. Esto, a nuestro modo de ver, se torna otro aspecto a recuperar y resignificar. Pues el sentirse parte, supone una construcción, esto “no viene de afuera”, no es “impuesto”; no puede serlo, por lo cual, el sentido surge desde estos actores. De ahí la relevancia de **asumir la profesionalidad que comporta el oficio**, y lo que esto implica: el asumir

riesgos, el tomar decisiones, el accionar desde la unión, y el **elaborar proyectos comunitarios** propios/sentidos, no impuestos, ni reglados desde propuestas programáticas. Como se fue observando, la comunidad para la mayoría de las posiciones (con sus hibridaciones y tensiones), se torna un lugar compartido, sentido, y esto también se construye. En este marco, desplazar las nociones que vinculan a la escuela con el contexto de un modo “despectivo”, en tanto, desbordado por la carencia, se torna vital. Pues el afirmar el contexto en “tanto obstáculo/carencia” supone, seguir guetizando la pobreza, seguir afianzando a las poblaciones vulnerables en los márgenes y lo que es peor, retazando la oferta educativa en post del contexto, supone seguir favoreciendo/agudizando/reproduciendo dicha guetización. En tanto tal, se recupera el sentido democrático y de justicia que permea estas posiciones, para enfatizar en la necesidad de apostar, generar, caminar con... pues allí radica la potencia. **Recuperar el sentido de la escuela/medio**, es crucial, seguir **promoviendo la apuesta de la exigencia elegida, y la apuesta a la escuela, supone resignificarla desde un lugar que desborda los límites, las fronteras**. Pues esto implica bordear, abordar y derribar cualquier límite para construir desde la posibilidad, de allí la relevancia que observamos en **seguir redoblando la apuesta a las figuras como el maestro comunitario, y de apoyo**, así como de otros actores que conforman las escuelas. Así, traemos a colación la segunda **categoría/dimensión**, que tiene que ver con la *educación como transformación*, y en tanto tal, la vinculamos con **la formación docente**. Como planteamos precedentemente, los noveles viven la escuela desde la “supervivencia” (en tanto sobreexigencia que no puede afrontarse), en tanto sus primeros años se sienten solos, desbordados, por lo cual requieren y piensan la necesidad de un equipo director que lidere, que arremeta frente a los obstáculos. Cuestión que se ve agudizada por algunas posiciones (sobre todo de escuelas que en ese momento se encuentran en transición de equipos directores o con cambios recientes) y esto nos vuelve sobre el punto anterior, la necesidad de trabajar **reforzando los lazos de solidaridad** dentro de los colectivos, en detrimento de los intentos de fragmentación e individuación de intereses hegemónicos, más aún en tiempos actuales, turbulentos de reforma educativa y también de cara a las posibles transiciones. **Construir desde los colectivos, desde la potencia del encuentro, supone co-crear a partir de “los entres” pedagógicos**, forjar una verdadera **praxis sentipensante**, y en tanto tal, devenir en **productores de saber, distribuidores del mismo**; generando andamios para los “recién llegados” léase educandos, como también “docentes noveles”, no concebidos esto en “términos de

carencia” queriendo imponer “formas” a “imagen (cuestión esta a seguir indagando, puesto que en varias ocasiones se resalta por parte de los docentes el “no compromiso de las nuevas generaciones) y semejanza” de sus adscriptores, sino desde el intercambio, esto es, forjando espacios de discusión y creación, concibiéndolos como agentes y creadores de “realidad”. Generar redes dentro y fuera de la escuela, confluir en estas construcciones en tanto “aportes” que nutran, y generen andamios desde lo que denominamos **pedagogías del lazo** y que se vincula con **la necesidad / posibilidad de resignificar los dispositivos de práctica docente**. Al mismo tiempo, recuperar aquí, al **significante profesionalización** y al de **autonomía**, pues ambos dan cuenta de ciertas disputas, disyuntivas. Si bien la mayoría de los docentes dan cuenta de reconocerse como profesionales, el resto de las posiciones denotan híbridos, mixturas, grises, que tensionan los sentidos. Para mucha profesionalización supone transformación, un “siempre agccionarse” (que nunca alcanza), tornarse un *practicante reflexivo*, aquellos que se denotan como provocadores obstinados por enlazar al educando con el saber, al tiempo que requieren de la formación continúa, de un “darse vuelta permanente”. El cambio, supone, el alejamiento de “los vicios”, como expresan algunas posiciones, salir de lo que tiende a naturalizarse, ser conscientes de dónde se está y para qué se está. Salir de la zona de confort. Zona que se “disputa” cuando se está próximo al emigrar del sistema y cuando se entra al mismo, lo cual nos invita a seguir explorando, pues sabemos que esto no es lineal. No obstante, a partir del recorrido realizado, llamó fuertemente nuestra atención, cómo en algunos aspectos, se juega esto de estar próximo al ingreso (escasa seguridad, soledad, necesidad de un equipo director fuerte, desequilibrios en cuando a desplazamiento de convicciones, etc) y al egreso (armarse una corasa, disfrutar desde otro lugar, más lúdico, más colorido, flexibilizar la enseñanza, no arriesgar, no desafiarse etc.). Zona que también se tensa, cuando se trata de pensar/reflexionar en torno de la autonomía. Todas las posiciones dan cuenta de una **autonomía relativa**, que en tanto tal, adopta diferentes matices, tonalidades. Aquí se busca dar cuenta de la necesidad de construir desde “este tomar la palabra” que plantea Cullen, de la relevancia de generar y no dar la chance a “dudas”, pues los marcos regulatorios del oficio (alineados con lo que podríamos denominar como “régimenes de verdad” desde el punto de vista Foucaultiano), pueden tornarse habilitadores o fagocitadores de dicha autonomía; pues en tanto buscan regular desde su pretensión “totalizadora” (con sus pro y contras) pueden resignificarse, reconstruirse, reeditarse o justamente reforzarse. La mayoría de las posiciones se manifiestan **críticas de estos**

marcos regulatorios con sus tintes, matices, tonalidades, en tanto su dificultad en la implementación, pero también, en tanto seguir reforzando a los docentes en lugares “subalternos” de “hacedores” “ejecutores” en desmedro de **sujetos intelectuales públicos y críticos**. Esto se visualiza en algunas posiciones de forma muy significativa; lo cual observamos se entrelaza con el significante de educación; en tanto el reconocimiento de su sentido político y el concebirse como profesionales de la educación. Se denotan allí varias tensiones que nos interesa resaltar: a)- la distancia entre teoría y práctica; la interrogación que se abre respecto de la categorización/focalización de dichas escuelas; la dependencia de los Organismos Internacionales y los docentes como productores de saber. Aquí observamos como algo interesante, las posiciones vinculadas a los noveles y a los docentes que están por egresar del sistema, pues se ven permeadas de sentidos críticos, que podrían vincularse a los sentidos que se aglutinan en lo que denominamos “afectación crítica”; no obstante, en el resto de los aspectos analizados, no se condicen estos sentidos en la traducción de las prácticas, o por lo menos no en este análisis más exploratorio.

Por último, y recabando un poco lo anterior, nos adentramos en la categoría/dimensión que vincula la posición docente con el **reconocimiento**. Del recorrido realizado observamos que dicha categoría se vincula a varios aspectos que surgen del trabajo de campo, cuestión que nos invita e interpela a seguir investigando en sí misma, porque entendemos implica un recorrido amplio y complejo. No obstante, realizada esta aclaración, consideramos pertinente reflexionar respecto de cómo se torna vital el hecho de que el docente se “reconozca” a sí mismo, como profesional, en tanto habilitado de tomar la palabra, de crear, de producir, de investigar, de tomar decisiones, de forjar comunidades de aprendizaje, como una forma de sostener-se, pero también, de reforzar-se desde dentro de las escuelas, tal cual “nodo” que se torna expansivo. En tanto tal, es menester –como se observa desde las posiciones mayoritarias respecto del reconocimiento social- asumir tal responsabilidad, y esto implica adjudicarse en parte que la desvalorización del oficio proviene desde “adentro”, reforzada por intencionalidades hegemónicas de agudizar la proletarización de la docencia y los “sentidos del asalariado”, sumado a la impronta que generan los medios masivos de comunicación. Allí en este apartado se daba cuenta de lo que denominamos como afectación crítica; en oposición a la afectación damnificada. Es necesario aprovechar las tracciones que se vislumbran para justamente intentar desplazar/des-sedimentar los sentidos que pretenden fijar a la docencia a un “ser/estar” “sujetado a una estructura”; y

esto a nuestro modo de ver, comienza por sentir/pensarse desde adentro de los colectivos, con ondas expansivas, que den cuenta de esta capacidad de crear, producir. En tanto esto, forjar un **liderazgo compartido**, en el que repiense la práctica, que genere andamios y espacios/tiempos de intercambio, y producción, puede constituirse como un primer paso. Conjugar la posibilidad de aprovechar en los “entres” a las distintas “formas de hacer escuela”, articular programas, no por el “accionar polivalente” socio/educativo, sino un sentir/pensar/accionar pedagógico en su máxima expresión. Concebir a los otros como “agentes” supone primeramente saberse “agentes” y en tanto tal, actuar en consecuencia. Esto implica también, y no de un modo menor, pensar a la escuela como la piensan/sienten/viven mayoritariamente las posiciones aquí planteadas. Como el lugar que invita a quedarse, a vivirla y habitarla; que se siente como un espacio/tiempo familiar y a la vez extranjero, que supone apuesta e interrogación, búsqueda y creación, aprendizaje permanente, pero también prácticas pedagógicas obstinadas que desbordan, que arremeten y procuran hacer la diferencia, desplazando sentidos fijacionistas, deterministas en post generar otros posibles.

En esta línea, volvemos a nuestro punto inicial, a nuestro acrónimo APRENDER devenido significante, a nuestro modo de ver, “vacío”, pues como pudimos apreciar, al vaciarse de un único sentido, admite significaciones plurales, dinámicas, tensas, híbridas que se articulan y disputan de formas múltiples y que al mismo tiempo, generan tracción, movimiento, tensión, habilitando en dicho acto, la posibilidad de crear, de generar otros sentidos distintos de los imaginados/construidos, al tiempo que también a resignificarlos, por lo cual la escuela APRENDER (y jugando con el término de vaciamiento) lejos de “vaciar” de contenidos, convida a ser habitada, re-pensada, co-creada (en términos de escuela en un sentido universal) admitiendo desde la pluralidad de tonalidades, los “grises” y matices, la posibilidad de tracción, habilitando así el umbral de la transformación.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- ANEP-CEIP. Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020.
- Altomare, M. (2007). "Orden social y sujeto político en la teoría de Laclau.". *Postdata*. (12). Bs.As.
- Althusser, L. (1972). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En: *Cuadernos de Educación*. N°9. Sexta edición. Cooperativo Laboratorio Educativo: Venezuela.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Ed. Santillana: Bs.As. Argentina.
- Antelo y Alliaud (2011). *Los gajes del oficio de enseñar. Enseñanza, pedagogía y formación*. Bs. As: Aique.
- Antelo, E. (2012). Agenda Pública. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qE0Xifb8rSk>
- ANEP-CEIP. Acta N°11, res. N°9. Programa A.PR.EN.D.E.R.
- Arbelo y Rodríguez (2015). "Una nueva forma de entender el oficio docente". En: *Ser docente en el siglo XXI. Ensayos*. Instituto Crandon.
- Bárcena, F. (2014). "¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud." *Revista Brasileira de Educación*. V. 19. N°57. Universidad Complutense de Madrid.
- Birgin y Dussel (2000). Rol y trabajo docente. Aportes para el debate curricular. Secretaría de Educación del Gobierno de Bs. As. Secretaría de la Nación. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf
- _____ (2006). "Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio". En: Martinis, P. (comp.). *La escuela más allá del contexto*. Ed. Psicolibros Waslala. Montevideo: Uruguay.
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. FHCE.UDELAR.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Fontamara: México.

Buenfil Burgos, R. (s/d). Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Doc. 26.

Colas, M. (s/d). La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones educativas. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.

Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo. En: Skliar y Larrosa (comp. 2009). Experiencia y alteridad en educación. Homosapiens: Argentina.

Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la formación docente. Ed: La Crujía. Bs. As. Argentina.

_____ (2013). “La ética del docente entre el cuidado de sí (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia). Montevideo.

Davini, M. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Bs.As.

Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Ed: Siglo XXI: Bs.As.

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Ed. Siglo XXI. Bs. As: Argentina.

_____ (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ed: Siglo XXI. Argentina.

Foucault, M. (2009). Vigilar y Castigar. Ed. Siglo XXI. Madrid: España.

Frigerio, G. (2004). La **(no)** inexorable desigualdad. En: *Ciudadanos*. (pp.1-10). Bs.As.

_____ (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y los efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. pp. 136-145 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.

_____ (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos); En: Terigi, F. (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI: Avellaneda.

_____ y Diker, G. (2010 comps.). *Educación: saberes alterados*. Del estante: Paraná: Entre Ríos.

_____ (2013). “Ampliar lo pensable”. En: Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Ed: Fundación Hendija. Entre Ríos: Paraná.

_____ y otros (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Ed: Noveduc. Buenos Aires. Argentina.

_____ (2020). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=b_B4XCofApI

Gallo, S. (2004). Repensar la educação. Educação & realidade. En: Arbelo, S. (2018). El sujeto docente generador de prácticas de libertad. Revista Presencia. Miradas desde y hacia la educación. N°3

Giroux, G. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Ed: Criatura editoria. Montevideo. Uruguay.

Gulla, G (2008). Entre lo social y lo curricular: escuelas de contexto sociocultural crítico. Recuperado de:
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27158/1/TS_GullaGraciela.pdf

Gluz, N. (2011). “Asistir en la escuela”, un cambio en los sentidos de “asistir a la escuela”. En: *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. (Elichiry, N. comp.). Noveduc: Bs. As

Gvirtz, S; Grinberg, S; Abregú, V. (2011). *La educación ayer, hoy y mañana*. Ed. Aique: Argentina.

Hall, S. y, Dugay, P. (comp.2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu: Bs. As.
Howarth, D. (2005). *Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación*. Universidad de Córdoba. Argentina.

Juárez Némer (2007). Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción de una política. En: *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. México: Casa Jun Pablos.

Laclau y Mouffe. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

Laclau, E. (1995). “Universalismo, Particularismo y el tema de la identidad”. Reino Unido: Universidad de Essex.

Mancebo y Alonso (2012). Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores. CEIP. UNICEF.

Marradi, Archenti y Piovani. (2007). *Metdología de las Ciencias Sociales*. Ed. Emec: Buenos Aires. Argentina.

Martinis, P. (1998). “Los procesos de construcción de identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos”. Tesis para la obtención de grado de Master en Ciencias Sociales con Orientación en educación. FHCE.

_____. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros Waslala: Montevideo.

- _____ (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En: *Pedagogía Social y Educación Social*. UDELAR (FHCE); UEM.
- _____. y otros (2017). Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión. CSIC- UDELAR.
- _____ (2017, Coordinador) y otros. Investigación realizada en el Departamento de Soriano. ANEP-UDELAR.
- Meirieu, P. (2007). “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Cuadernos de Pedagogía. N°373.
- _____ (2009). Carta a un joven profesor. Ed. Graó: Barcelona. España.
- Merlino, A. (2009). (coord.) *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Bs. As: Americalee.
- Paleso, A. (2022). Educación, escuela y territorio (s). en la trama de historicidad. La utopía o lo inédito viable. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Voll. II, N°3. Pp. 183-199.
- Picotti, N. (2017). Programa A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: Una mirada histórica para pensar el presente”. *Teoría e Prática da educação*, V. 18. N°1. Pp. 47-61.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna
- _____ (1994). “La educación latinoamericana como campo problemático”. En: *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos. Aires.
- Ranciére, J. (2010). *Momentos Políticos*. Ed. Capital Intelectual: Bs. As. Argentina.
- Redondo, P. (2013). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Bs. As.
- Retamozo, B. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. L1 (206). Pp. 69-91.
- Rossato, R. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Ceaal. Belo Horizonte.
- Sabatini, F. (1993). *¿Qué es un proyecto de investigación?* Instituto de Estudios Urbanos. Universidad Católica de Chile.

- Santos, L. (2006). “La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la “Escuela de Contexto”. En: Martinis, P. (comp.): *La escuela más allá del contexto*. Ed. Psicolibros Waslala: Montevideo.
- Saur, D. (2008). “¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso”. Universidad de Córdoba.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Ensayos (N°13). Universidad Pedagógica Nacional.
- Simons, M; Masschelein, J; Larrosa, J. (2011). Jacques Rancière. La educación Pública y la Domesticación de la Democracia. Ed. Miño y Dávila: Bs. As: Argentina.
- Southwell, M y Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas.
- Southwell, 2019. (Seminario (UDELAR, FHCE).
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Noveduc: Bs.As.
- Terigi, F. (1996). “El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*”. En:
- Thisted, S. (2011). Escuelas en las tramas de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural. En: *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. (Elichiry, N. comp.). Noveduc: Bs.As.
- Treviño Ronzón, E. (2008). Las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento como referentes en la proyección de reformas de la educación superior contemporánea. En: Cruz y Etchavarría (2008). *Investigación Social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*. México.
- Vasilachis, I. (2006). “Estrategias de investigación cualitativa”. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno a las regulaciones del trabajo de enseñar en: *Revista del nce*, N° 30. Bs. As: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. (pp.77-92).
- Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. [Tesis de doctorado].
- Vassiliades, A. (2013). “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la “carencia” cultural y afectiva.” IdIHCS (CONICET-UNLP) –UBA (Argentina).

Veleda, C; Rivas, A; Mezzadra, F. (2012). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.

Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid.

Vezub, L. Alliaud, A (2012). “El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles.” ANEP/OEI/MEC/AECID

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? En: *Sinética*. (pp. 4-9). México.