



FLACSO

**Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales
Sede Argentina
Ayacucho 551 - (1026) Buenos Aires, Argentina**

MAESTRÍA EN DISEÑO Y GESTIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS SOCIALES

TESIS DE MAESTRÍA

**La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los
directores.
Análisis y narrativa de tres casos.**

Tesista: Adriana Fontana

Directora: Alejandra Birgin

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Resumen | 3 |
| Agradecimientos | 4 |
| Introducción | 7 |
| 1. Marco teórico: Igualdad educativa y la igualdad como experiencia | 13 |
| 1.1. Igualdad educativa | 13 |
| 1.2. Experiencia de la igualdad | 23 |
| 2. Antecedentes: Momentos políticos de la igualdad en la cultura escolar de Argentina | 29 |
| 2.1. Igualdad-homogeneización cultural-inclusión social | 31 |
| 2.2. El desplazamiento de la igualdad por la equidad | 34 |
| 2.3. Igualdad-diferencia cultural-inclusión social | 39 |
| 3. Marco metodológico | 45 |
| 3.1. Principales supuestos epistemológicos | 48 |
| 3.2. La construcción de los relatos | 50 |
| 3.3. El análisis y la producción de una narrativa de la investigación | 52 |
| 3.4. Los directores y las escuelas seleccionadas | 54 |
| 4. El saber de la experiencia | 62 |
| 4.1. Relato de Marta | 62 |
| 4.2. Relato de Nelia | 81 |
| 4.3. Relato de Sebastián | 95 |
| 5. Aportes de la narrativa a la experiencia de la igualdad en la escuela: Desatar nudos | 111 |
| 5.1. Interpelar el olvido de los sentidos | 116 |
| 5.2. Interpelar la gramática escolar | 123 |
| 6. Recomponer el tejido: confianza, responsabilidad, enseñanza | 135 |
| 7. Bibliografía | 145 |

RESUMEN

La igualdad es actualmente un tema central en la agenda de la política social y educativa. Un vasto número de investigaciones, desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, han estudiado esta cuestión y señalado que, mediante mecanismos sutiles y prácticas institucionalizadas, la escuela produce o contribuye a la reproducción de la desigualdad social. Sin embargo, frente a los resultados que la investigación arroja, en el discurso político y pedagógico se mantiene vigente la apuesta a la igualdad educativa. ¿Qué sostiene la expectativa?

En el marco de esas preocupaciones, en este estudio la pregunta se dirige a la escuela como lugar posible para la experiencia de la igualdad. Con el propósito de explorar estrategias, acciones y/o prácticas cotidianas que puedan habilitarla, se ha adoptado un enfoque de investigación narrativo. Desde esta perspectiva, se ha recurrido a directores de escuelas quienes han relatado a partir de su experiencia las formas, los modos en que se configuran procesos institucionales y colectivos en torno a la igualdad. Siguiendo los relatos, esta tesis reconoce que los directores, para hacer lugar a la experiencia de la igualdad en la escuela, en primer lugar realizan una operación de deconstrucción de la gramática escolar y de las reglas tácitas sobre las que se organiza la actividad cotidiana. Luego, o al mismo tiempo, hacen un trabajo político: sostenidos en el oficio de la palabra, buscan construir consenso en torno a prácticas institucionales centradas en la confianza, la responsabilidad y la enseñanza.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis solo ha sido posible por la confianza y el apoyo que me brindaron compañeros/as, amigos/as y colegas a los que les estoy profundamente agradecida y quiero hacerlo explícito.

En primer lugar agradezco a Alejandra Birgin, no solo por dirigirme y acompañarme en esta tesis sino por los horizontes que ha abierto en mi vida profesional. Mucho, si no todo, de lo que sigue tiene ver con los espacios en los que me introdujo con tanta generosidad y cariño como rigurosidad teórica, académica y política.

A Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales que me ha brindado la posibilidad de llevar adelante este estudio. En particular a Martín Campos y Lucía Miranda, quienes en todo momento me han ayudado a concluir este proceso. En este contexto, agradezco a Nelia, Sebastián y Marta, directores de escuelas, que me han relatado su experiencia, por esa entrega generosa de vida, pensamientos, sentimientos, por la voz que me han dado.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires donde me he formado y donde he conocido el placer de estudiar. Eso se lo debo especialmente a algunos profesores como Alejandra Birgin, Sandra Carli, Pablo Pineau, Flavia Terigi, Andrea Alliaud, Sofia Thisted. Ahora, esta institución me ofrece la posibilidad de enseñar, de formar parte de una Cátedra (Formación y reciclaje docente) en la que sigo formándome. También le debo la oportunidad de participar en un grupo de investigación que dirige Alejandra Birgin. A las compañeras de ese grupo les quiero agradecer especialmente por el tiempo que han dedicado a leer mi tesis, a escuchar mis preocupaciones y por las sugerencias, los textos, los aportes que me han hecho en las distintas etapas de este trabajo: a Nadina Poliak, Malena Charovsky, Andrea Iglesias, Florencia Rodríguez y Pedro Rubens, mi enorme agradecimiento.

A mis compañeros/as de trabajo del Ministerio de Educación con quienes he compartido a lo largo de muchos años discusiones sobre lo que aquí he escrito. Quiero agradecer especialmente a aquellos con quienes he vivido *la experiencia de hacer política educativa*, de trabajar en el diseño, la gestión y la implementación de programas orientados por y para

la igualdad. En orden cronológico, debo en primer lugar agradecer a los compañeros/as con los que trabajé “haciendo” el PIIE, el Programa Integral para la Igualdad Educativa. Luego a quienes me acompañaron en la “hechura” de los Centros de Actividades Infantiles, los CAI. Ahora, a quienes trabajan conmigo todos los días en la Coordinación de Programas para la Inclusión en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. En buena medida lo que aquí he podido plantear lo he aprendido en la experiencia de trabajo con los colegas con que compartí y/o comparto largas, prolongadas jornadas de trabajo en las que las discusiones sobre este tema se re-significan cuando se ven atravesadas por la urgencia de la gestión y la acotada disponibilidad de recursos. Especialmente quiero agradecer por esos momentos de intenso trabajo y por la esperanza compartida a Alejandra Birgin, Walter Grahovac, Ana Borioli, Ricardo Cangenova, Lili Ochoa, Jaime Perczyk, Pablo Urquiza, Alejandro Garay, Gabriela Fiotti, Mónica Barromeres, Guillermo Micó, Mariela Helman, Noelia Ivaskovic, Verónica Lorenzo y Javier Trímboli.

El tiempo no ha entibiado mis preocupaciones sino muy por el contrario, estoy convencida de que el tema de esta tesis comenzó a definirse en el patio de la Escuela 15 del Distrito Escolar 13 en Villa Lugano, en la que empecé a trabajar como maestra hace ya más de 20 años. Fue allí que con Marta Trídico, Juan Antonio Sánchez Palladino, Sergio Fernández, Ricardo Blasco, Elsa Gómez y Temis Saccomanno comencé a “mirar” que había niños en la calle y también a pensar, a preguntarme si la escuela era un lugar que podía ofrecerles cuidado, resguardo material y la posibilidad de soñar otro destino.

*Para Ana María y Alberto
que me enseñaron el amor y el trabajo.*

A Facundo por los dibujos y la música.

A Walter por las palabras, los silencios y la poesía.

INTRODUCCIÓN

Quiero dejar escrita una confesión que a un tiempo será íntima y general ya que las cosas que le ocurren a un hombre, les ocurren a todos.

J. L. Borges

La igualdad es actualmente un tema central en la agenda de la política educativa nacional e internacional. Da sentido a innumerables congresos y seminarios; involucra tanto a los más altos funcionarios de gobierno como a destacados especialistas del campo académico; es abordado con frecuencia por los medios de comunicación, que expresan la demanda y/o la expectativa de una sociedad que reclama que la escuela brinde “igualdad de oportunidades”. Es decir, la preocupación por esa cuestión no se reduce al ámbito educativo sino que es prioridad en la agenda de la política social.

Al mismo tiempo, se publican artículos especializados e investigaciones que muestran cómo la escuela y/o el sistema educativo producen o reproducen la desigualdad social. Desde los trabajos de Bourdieu y Passeron (1970) de la década del 70 hasta el presente, numerosos estudios han dado visibilidad a los procesos de escolarización que contribuyen a reproducir la desigualdad a través de la producción de circuitos educativos que no solo no resuelven, sino que agudizan la segmentación y de algún modo se vuelven funcionales a la fragmentación y desigualdad social. En la Argentina, donde está centrada la preocupación de este estudio, han arrojado luz sobre esa cuestión investigaciones como las de Braslavsky (1985), Filmus (1985) y Braslavsky y Filmus (1989) en los años 80. Y posteriormente, una gran cantidad de estudios que abordaron y profundizaron en el tema, como los de Fernández, Lemos y Wiñar (1997) Puiggrós (1999), Thisted y Redondo (1997), Dussel (2004; 2005; 2008), Birgin (2000; 2001; 2006; 2012), Terigi (2004; 2006; 2007a; 2008), Tiramonti (2007), Tiramonti y Montes (2011), Kochen (2007), Tedesco (2005), López (2007), Rivas (2010), Finnegan y Pagano (2010), Southwell (2006; 2008), Poliak (2004), Arroyo y Poliak (2011), Veleza (2005), Vassiliades (2012) y Charovsky (2013), constituyen referencias de envergadura.

Es decir, la inquietud que en este trabajo se plantea ha sido abordada exhaustivamente en el campo de la investigación educativa.

En términos generales, los estudios mencionados –aún cuando fueron realizados desde diferentes enfoques y consideraron universos distintos- han puesto en evidencia y demostrado cómo mediante mecanismos sutiles y prácticas institucionalizadas, la escuela produce o contribuye a la reproducción de la desigualdad social. Sin embargo, parece que resultados tan poco alentadores, no lograran desencantarnos puesto que la apuesta por la igualdad educativa se mantiene vigente. ¿Por qué la insistencia¹? ¿Qué sostiene la expectativa?

Como si algo en esta cuestión se resistiera aún a ser comprendido es que nos proponemos continuar estudiándola. Reconocidos especialistas de Argentina han señalado que existen importantes vacancias en el campo del saber pedagógico (Terigi, 2007a, 2012) y, en particular sobre este tema se ha dicho que faltan estudios que se construyan sobre “datos blandos” (Dussel, 2005), que permitan visibilizar qué relaciones interpersonales se construyen en las instituciones educativas.

Por otro lado, más allá de las fronteras del país, ha sido planteado el desafío de estudiar e investigar la cuestión educativa considerando nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas² (McEwan y Egan, 1998; Rivas Flores, 2007, 2009, 2010; Larrosa, 2008; Larrosa, 2003a; Larrosa 2003b; Larrosa 2003c; Contreras Domingo, 2009; 2011).

Reivindicando que la pluralidad de enfoques contribuye a revelar diferentes aspectos de un problema complejo como el que aquí se estudia, retomamos la preocupación por la igualdad en la cultura escolar desde una perspectiva de investigación narrativa. En este

¹ Existen trabajos como el de Rodríguez (2002) que señalan que la igualdad es uno de los temas de siempre, y que ya los hombres de la Ilustración soñaban con una educación que produjera igualdad.

² Particularmente en nuestro país y en el campo educativo han tenido fuerte influencia los trabajos de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. En “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”, las investigadoras refieren a la necesidad que se les presentó en los años 80 al abordar el estudio de la escuela “de otra manera” sobre todo porque advertían que “la escuela que suponíamos no era tal (...), que lo anecdótico revelaba más de la vida escolar que lo sistemático” (1992: 1). En este marco, desarrollaron trabajos que se centraron en el conocimiento del contexto real escolar a partir de una comprensión profunda de lo cotidiano.

marco epistemológico se considera que los relatos de la experiencia constituyen una forma de acceso y de producción de saber.

Desde esta perspectiva, aquí nos preguntamos por una escuela en la que se pueden producir mecanismos sutiles y prácticas institucionales que habiliten la experiencia de la igualdad.

Aún cuando convivan con prácticas antagónicas que producen desigualdad (tal como los señalan las investigaciones que han sido mencionadas) nos inquieta saber si es posible, si hay “algo más”; que “pasa” en la vida cotidiana de lo escolar que sostiene la apuesta. Nos interesa analizar la escuela como un lugar posible para la experiencia de la igualdad.

Partimos de estas inquietudes y buscamos respuestas en la experiencia, en lo que sucede en el día a día escolar; quisimos penetrar en “la caja negra” (Viñao, 2006). O, parafraseando a Svampa (2009), tratar el tema *desde adentro*³, desde la escuela. En este sentido, los directores tienen un lugar estratégico en el desarrollo del proceso educativo, no tanto en función de su “rol” formal (el definido en un reglamento), sino en cuanto a “la posición” (Vassiliades, 2012) que los directores construyen como y con los docentes, en relación con las dinámicas institucionales, comunitarias y sociohistóricas que atraviesan y configuran el quehacer cotidiano.

Entonces, este estudio se acota a la producción y análisis de relatos de tres directores que se desempeñan en escuelas primarias situadas en diferentes configuraciones urbanas (Almagro, La Matanza y Punilla), quienes aceptaron relatar su experiencia sobre esta cuestión. A partir de sus relatos procuramos dar cuenta de los significados que cobra la igualdad en la escuela y cómo se hace lugar a esta experiencia. O dicho de otro modo, ¿cómo se construye igualdad en la escuela?

La selección de los directores se hizo a partir de informantes claves, quienes se refirieron principalmente al modo de trabajar y al particular compromiso con el sentido social y político de la tarea educativa de estos directores. Puesto que nos interesa analizar el problema

³ Maristella Svampa (2009) sostiene que los trabajos que realizan una lectura “desde abajo” privilegian el análisis de la experiencia y la subjetividad de los actores. La autora señala un *déficit* en la sociología argentina, en tanto privilegia los enfoques “desde arriba”.

considerando diferentes contextos socioculturales, se han seleccionado tres casos en función de su heterogeneidad.

Desde la perspectiva de investigación narrativa aquí adoptada, se busca en los relatos el saber construido en la experiencia y se procura dar visibilidad a los procesos, las acciones, los modos de hacer, de pensar y de decir que desarrollan quienes dirigen escuelas y procuran hacer lugar a la igualdad.

En este marco, el objetivo general de la tesis ha sido indagar en los mecanismos que se ponen en juego en el día a día de una escuela que se propone una política orientada a la igualdad.

En términos específicos, las preguntas que orientaron la investigación se concentran en torno a los procesos que habilitan la experiencia de la igualdad en la escuela: ¿cuáles son las estrategias a las que recurren los directores para organizar (conducir) una escuela que se propone habilitar la experiencia de la igualdad?, ¿cómo se implementan dichas estrategias?, ¿quiénes y cómo participan (los docentes, los alumnos, las familias; la comunidad educativa)?, ¿qué actividades se desarrollan y cómo se vinculan al proyecto escolar institucional (PEI)?, ¿qué discusiones se producen?, ¿qué supuestos circulan y se confrontan?, ¿hay actividades comunes en contextos diferentes o el contexto “determina” lo que pueden hacer los directores?, ¿cómo se traduce ese “trabajo” en el proceso de transmisión del saber?, ¿qué relaciones interpersonales, sociales-escolares se construyen en el marco de este proceso?

Como ha sido señalado en principio, esta tesis parte de un problema habitualmente discutido en el campo de la política educativa y social para explorarlo en la cotidianeidad de la vida escolar.

La presentación del trabajo realizado se organiza en cinco capítulos y unas notas finales que se proponen a modo de cierre de este estudio.

En el primer capítulo, se aborda conceptualmente la cuestión central de este estudio: la igualdad como experiencia en la cultura escolar. En este sentido, en una primera parte se hace un recorrido por el concepto de **igualdad** desde perspectivas teóricas desarrolladas en

el campo de la sociología francesa. Se parte de esos trabajos por la fuerte influencia que han tenido en la Argentina, en particular en los debates y en las investigaciones que abordaron el tema. En un segundo apartado, con el fin de profundizar en la **experiencia** de la igualdad, se recurre a los trabajos de Jacques Rancière. Desde una perspectiva filosófica, este autor aporta una mirada al problema que contribuye a profundizar los análisis sobre la cuestión. Asimismo, para hacer “sonar” la experiencia de la igualdad en el campo educativo, se toman los trabajos de Jorge Larrosa, quien ha dedicado buena parte de su producción teórica a explorar la relación entre experiencia y formación, y experiencia y educación, de interés central para esta tesis. Por último, se valoran los aportes de Tyack y Cuban (2001), Viñao (2006) y Bruner (2003), en tanto contribuyeron a situar el tema que se aborda en la cultura escolar.

El segundo capítulo recorre artículos e investigaciones sobre la igualdad-desigualdad educativa en Argentina que constituyen antecedentes relevantes para este estudio. Los trabajos consultados dan muestra de mecanismos escolares que reproducen o contribuyen a reproducir la desigualdad social. Aún cuando resulte posible organizarlos en diferentes *momentos políticos* (con la intención de poner en relieve los sentidos que han predominado en el concepto de igualdad en el campo educativo), las investigaciones y estudios consultados, en general, coinciden en señalar prácticas escolares que producen o contribuyen a reproducir la desigualdad, segmentación y/o fragmentación social.

En el tercer capítulo se desarrolla el enfoque de investigación que se adoptó para esta tesis. Allí se refieren los principales supuestos epistemológicos y metodológicos; se descubre en qué consistió el trabajo de campo, cómo se produjo la construcción de los relatos, y se devela el proceso de análisis seguido para construir la narrativa que resulta de esta investigación. Finalmente se da cuenta de la selección de casos y de los criterios que primaron en la elección de los directores.

En el capítulo cuatro, se incluyen los relatos de los tres directores. En ellos tiene lugar *el saber* de la experiencia acerca de la construcción de la igualdad en la escuela.

En el quinto capítulo se presenta la narrativa de esta investigación. Esta procura dar cuenta de aquello que, como investigadores, comprendimos acerca de la igualdad en la escuela. ¿Qué han ofrecido los relatos de los directores? ¿Qué puede comprenderse y aprenderse sobre el tema a partir de sus relatos? La narrativa presentada en este apartado se produjo entrelazando las experiencias (Biglia y Bonet-Martí, 2009) con las preguntas previas, con las lecturas sobre el contexto social y cultural en el marco de procesos singulares, con las discusiones que se fueron recreando a lo largo de todo el proceso de investigación.

Reconociendo los límites empíricos de este estudio, en el último apartado se presentan algunas notas finales con el objeto de dar cuenta de aquello que pueda contribuir a los debates sobre la igualdad como problema político, de la política educativa y de la política social.

1. Marco teórico: Igualdad educativa y la igualdad como experiencia

El ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad.

A. Badiou

En este apartado se desarrollará el concepto de **igualdad** en el campo educativo⁴ y se lo analizará en relación con el concepto de **experiencia**. Se parte de los estudios más clásicos de la sociología crítica de la educación para avanzar en una perspectiva filosófica, considerando los trabajos de Jacques Rancière sobre la igualdad (2003; 2010; 2011) y Jorge Larrosa sobre la experiencia (2003a, 2003b, 2003c, 2009). Finalmente recurrimos a los estudios de Tyack y Cuban (2001), Viñao (2006) y Bruner (1998; 2003) para situar el problema en la cultura escolar.

1.1. Igualdad educativa

La producción de estudios y de investigaciones en relación con la igualdad-desigualdad en la escuela es muy numerosa y está muy extendida. A los fines de este estudio, se presentan algunos de los conceptos teóricos principales en tanto se consideran necesarios para el análisis que aquí se desarrollará.

Como ya fue mencionado, si bien se puede considerar que el problema de la igualdad-desigualdad es uno de los temas de siempre en el campo educativo (Rodríguez, 2002), numerosos estudios (Puiggrós, 2010; Dussel, 2005, Miranda, 2007) coinciden en señalar que entre los años 60 y 70 comienza a desarrollarse, desde la sociología crítica de la educación, un conjunto importante de investigaciones que lo abordan y que cobrarán relevancia por su influencia en los debates posteriores.

⁴ El concepto de igualdad ha sido estudiado muy profundamente en diferentes campos del saber como la filosofía, la política, la economía. El recorte que hacemos en este trabajo se ajusta a los propósitos del mismo. Sin embargo, no desconocemos que muchas de las preguntas y discusiones que se desarrollan aquí se inscriben en aquel corpus teórico construido a lo largo de los años. En este sentido, remitimos y tomamos los aportes de la tesis de Gladys Kochen (2007), la que justamente se ha centrado en hacer un recorrido por el concepto de igualdad desde el pensamiento griego hasta la actualidad.

Es en el marco de la conocida corriente reproductivista que los sistemas educativos y, en particular, la escuela, comienzan a ser cuestionados por ser re-productores (incluso productores) de desigualdad, consustanciados con la ideología capitalista y dominante a la que le serían funcionales. Como señala Puiggrós, a mediados de los años 60, “la izquierda francesa, inglesa y norteamericana encabezaron un movimiento fuerte en los medios académicos: el reproductivismo” (2010: 7). Los autores del reproductivismo⁵ coinciden en entender la educación como un dispositivo de reproducción de la ideología dominante. Aún cuando desde la perspectiva de este estudio las consideraciones de ese enfoque puedan ser relativizadas, es necesario mencionar algunos de los aportes más importantes en relación con el problema que aquí se estudia. Por un lado, por la fuerza teórica que tienen conceptos que han desarrollado tales como *habitus de clase*, *violencia simbólica*, *imposición cultural*; *circuitos educativos*, *segmentación*, *fragmentación*. Por otro lado y como ya se ha dicho, porque han tenido una importante influencia en la investigación educativa en Argentina⁶.

Ha sido la obra de Pierre Bourdieu, especialmente la que desarrolló junto a Jean Claude Passeron (1970; 2006), la que produjo un quiebre, una irrupción en los análisis que se hacían de la escuela hasta el momento. Principalmente por sus denuncias sobre la “violencia simbólica” y “la elección de los elegidos”, que evidenciaban procedimientos institucionales que se ponían en práctica en la escuela y contribuían a la reproducción de la desigualdad social. Según esos estudios, la herencia cultural de clase define lo que sucede

⁵ Las obras de referencia más importantes de esta corriente han sido: *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (1964) y *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), ambas de Bourdieu y Passeron. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, de Louis Althusser (1984). *La escuela capitalista de Francia*, de Baudelot y Establet (1990). Bowles y Gintis en Estados Unidos: *La instrucción escolar en la América capitalista* (1986). Basil Bernstein en Inglaterra con *Clases, códigos y control* (1988). Fueron leídos por varias generaciones y tuvieron, con más o menos coincidencias con ellos importantes continuadores, como ser: Henry Giroux, Peter Mc Laren, Michel Apple, Carlos Torres y otros (Puiggrós, 2010: 8).

⁶ En el apartado que sigue hacemos referencia a la particular influencia que esta corriente ha tenido en nuestro país. Según lo señala Ana Miranda en su tesis de doctorado, “tuvieron una fuerte influencia en la investigación educativa local, sobre todo a partir de los años ochenta. Con anterioridad a la época fueron relevadas solo dos investigaciones que abordaron la temática de la desigualdad educativa: un trabajo de la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE) del año 1968 y otro de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) del año 1976” (Miranda, 2007: 95).

a los sujetos en la escuela. Los estudiantes hijos de la burguesía heredan un *habitus* de clase, un conjunto de comportamientos, estrategias, un saber-hacer que es requerido y valorado en la escuela y que les permite un recorrido escolar exitoso. En cambio, cuando los estudiantes son hijos de obreros ocurre lo contrario, puesto que portan un *habitus* de clase que no es reconocido ni valorado por la escuela. Bourdieu y Passeron revelaron las formas más o menos sutiles a través de las cuales la institución escolar atribuía el fracaso a los estudiantes, a su (falta de) mérito, de esfuerzo o de talento. “La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades – particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (Bourdieu y Passeron, 2006: 103).

Louis Althusser ha sido uno de los teóricos marxistas más influyentes en el campo educativo, principalmente a través de su ensayo *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1984). En esa obra, la escuela aparece como uno de los principales dispositivos de reproducción de la ideología capitalista ya que se la considera uno de los aparatos ideológicos del Estado (AIE). En relación con los análisis escolares resulta muy significativa la diferencia entre los “aparatos represivos del Estado” (ARE) y los AIE. Lo que distingue a éstos últimos es que actúan mediante mecanismos sutiles de dominación, y así adoctrinan e imponen las normas y valores de la clase dominante y someten a las reglas del sistema capitalista a todos los sujetos que pasan por ella.

En esta misma perspectiva desarrollaron sus estudios Baudelot y Establet (1990), quienes centraron su trabajo en el interior de las escuelas y demostraron cómo el sistema educativo clasificaba a los estudiantes según si provenían de familias burguesas u obreras. Los autores señalaron la existencia de redes y circuitos educativos y mostraron las formas en que la división del trabajo en la escuela contribuía a la división de clases sociales y a la reproducción de la desigualdad.

Si bien la investigación ha avanzado en relación a estos antecedentes, las denuncias que plantearon continúan interrogando al presente. Por ello, en este trabajo se explorarán algunas de las principales ideas que surgieron a partir de ellos: ¿cómo son considerados por

la escuela los *habitus* del contexto familiar?, ¿qué fuerza condicionante atribuye la escuela a los orígenes de clase?, ¿qué formas sutiles de imposición de normas y valores pueden estar operando en la relación pedagógica?

En línea con esta tradición, aunque con algunas diferencias, tomamos aquí los estudios de Francois Dubet, especialmente aquellos en los que aborda el concepto de igualdad (igualdad de oportunidades o igualdad de posiciones⁷) (Dubet, 2006a, 2006b, 2011).

Desde la perspectiva de este autor, las instituciones y las profesiones nacidas en la modernidad, como la escuela y la docencia, se regían por lo que él llamó “el programa institucional” (PI) que hoy considera en “declive”. El PI refiere a un tipo particular de socialización, que consiste en inscribir una cultura en un individuo pero principalmente hace referencia a “una manera peculiar llevar de llevar a cabo ese trabajo sobre los otros” (2006a: 32). En este sentido, el PI no alude a un tipo de organización o cultura sino a una forma de relación que se establece con el Otro. Esa forma de relación, para Dubet, hoy está mutando, por lo que tanto las instituciones como las profesiones modernas están debilitadas o en decadencia (2006a: 63).

Las profesiones modernas que estaban regidas por el PI se dedicaban a “trabajar sobre el otro”, a participar en la socialización de los individuos. Este trabajo exigía una vocación, estaba fundado en valores universales y consistía en inculcar normas, paradójicamente para volver libres y autónomas a las personas. Por un lado, se trataba de inculcar un *habitus* y una identidad conforme a los requisitos de la vida social; por otra parte, se configuraba un sujeto capaz de construir su libertad por gracia de la Razón. Socialización y subjetivación son parte de un mismo proceso. En ello reside, para Dubet, “la verdadera magia del PI, que produce un individuo autónomo, es decir, un actor conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo (...)” (2006a: 44). Sobre esta paradoja volveremos

⁷ “Durante los años setenta, para la mayoría de los investigadores, el conjunto de los problemas escolares parecía deberse a una causa única y más o menos oculta: la dominación de clase de las sociedades capitalistas. Esto no era completamente falso, pero nos ha conducido también a algunas aberraciones tales como la identificación de la cultura escolar con la cultura burguesa, por ejemplo, y a una cierta impotencia puesto que nada podría cambiarse de la escuela sin cambiar todo de la sociedad” (Dubet, 2004:15).

más adelante puesto que en ella descansa probablemente la tensión más fuerte y difícil de abordar en la profesión docente. ¿Cómo educar sin inculcar? ¿Cómo educar (y construir lo común) sin reproducir? ¿Cómo “hacer” un sujeto libre de su “hacedor”?

Para Dubet, el trabajo docente es una de estas profesiones modernas por cuanto implica “actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo transformar a otros” (Dubet, 2006a: 17). La profesión docente participa en la socialización de los individuos y en ese sentido consiste en accionar directamente sobre las conductas, los sentimientos, los valores de los sujetos. La socialización es un proceso continuo, vinculado a “la formación y transformación de nuestros juicios, de nuestras maneras de actuar, de nuestra identidad, y en última instancia, de lo que cada uno de nosotros considera su yo más profundo” (2006a: 17). En relación a lo que aquí nos ocupa, la pregunta que se impone es: ¿en qué consistiría “la acción sobre los otros” desde la igualdad?

Dubet reconoce que la escuela francesa desde los orígenes estuvo orientada hacia la igualdad. Sin embargo, señala que durante muchos años no logró escapar del “elitismo republicano” que la caracterizó. Y que fue debido a las fuertes críticas que recibió por parte de quienes pedían “igualdad de oportunidades” que logró hacerse más democrática, más abierta a las mayorías. Quienes reclamaban igualdad de oportunidades, estaban convencidos de que, “el nacimiento, el origen social era la mayor causa de las desigualdades escolares” (Dubet, 2006b: 21). La desigualdad se producía afuera de la escuela, se la reconocía como un problema social y en consecuencia, la solución apuntaba a “compensar” esas desigualdades. Para Dubet este reclamo produjo un movimiento hacia adelante en términos de democratización y alcance del derecho a la educación. La igualdad de oportunidades fue positiva, contribuyó a una ampliación en el acceso, a la distribución de recursos, sobre todo becas, y efectivamente se compensaron las desigualdades materiales, “pues las injusticias económicas eran percibidas entonces como la principal causa de las desigualdades escolares” (2006b: 21).

En la actualidad, Dubet es crítico de este principio y plantea algunas cuestiones que interesa considerar en estrecha relación con este estudio.

En primer lugar, señala que las altas tasas de escolarización⁸ muestran que el problema de la desigualdad se trasladó al interior de las escuelas. Es en la trayectoria escolar donde se manifiestan las desigualdades⁹. En segundo lugar, afirma que la igualdad de las oportunidades puede conducir a engaños, y profundizar la desigualdad y la injusticia. En sus propias palabras:

...la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios, debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. (2006b: 14)

Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades no preserva a los vencidos de la humillación de la derrota y del sentimiento de mediocridad. Bajo este modelo, el que pierde es el que es vencido: se lo merece, es el único responsable de su fracaso: “La meritocracia puede resultar del todo intolerable cuando asocia el orgullo de los ganadores con el desprecio hacia los perdedores. Si la meritocracia sigue siendo el modelo de justicia escolar, las desigualdades dentro de ella encontrarán justificación” (2006b: 14).

Cuestionar la meritocracia en el sistema educativo implica tocar uno de los pilares sobre los que se ha sostenido la gramática escolar. Como lo han señalado en sus trabajos Tyack y Cuban (2001), la división del conocimiento por materias, la graduación de los contenidos, la organización de los espacios y los tiempos, la evaluación, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes y las formas de acreditación de los aprendizajes son los componentes que conforman la gramática escolar. Ese conjunto de reglas que opera de manera imperceptible (como las reglas de la gramática del lenguaje que no necesitan ser

⁸ Este proceso se reconoce a nivel mundial. En la Argentina, en el período que va desde 1869 a 2001 puede verse el aumento gradual y sostenido en las tasas de escolarización del nivel primario. Por ejemplo, en 1869 la tasa neta de escolarización en primaria fue de 20,0%; ya en 1947 era del 73,5%; en 2001, del 97,9 %; y en la actualidad supera el 99% (Rivas, 2010).

⁹ También se advierte esta situación para el caso de Argentina. Pueden consultarse en este sentido, los trabajos de Almandoz (2000) sobre la “persistencia de los puntos críticos”, o Terigi sobre las trayectorias escolares (2005; 2007, 2010).

comprendidas para operar) hace que los maestros/as, “hagan o sepan lo que tienen que hacer” sin detenerse a pensar en ello. En el funcionamiento escolar hay reglas que operan aunque no se expliciten. Estas se vuelven tácitas, perduran implícitas, forman parte de la cultura escolar. La meritocracia (como modo de hacer justicia en la escuela) en tanto forma de evaluación constituye un eje de análisis importante en esta tesis puesto que configura modos de relación más o menos horizontales e igualitarios; más o menos autoritarios o democráticos.

En un trabajo más reciente, Dubet (2011) contrapone a la igualdad de oportunidades otra forma de la igualdad: la de posiciones. Si bien el autor señala que “la igualdad de oportunidades” y “la igualdad de posiciones” coexisten y buscan reducir desigualdades, indica que “estas dos concepciones difieren profundamente y se enfrentan, más allá de que ese antagonismo sea a menudo disimulado por la generosidad de los principios que las inspiran y por la imprecisión del vocabulario en que se expresan” (Dubet, 2011: 11).

Como ya se mencionó, la igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todos la posibilidad de competir para ocupar luego la posición que cada cual “amerita”. Desde ese enfoque, la desigualdad no es un problema de la escuela sino del afuera: en todo caso, el problema es que los sujetos no se esfuerzan, no se esmeran.

El autor inclina la balanza en favor de la igualdad de posiciones. El peso lo pone en el respeto y la justicia. Lo explica con un ejemplo: sería injusto que los hijos de los obreros sigan siendo obreros siempre. Pero más injusto y más irrespetuoso resulta hacerles creer que siguen siendo obreros porque “fueron derrotados al competir porque son “nulos”, como promueve el modelo de la igualdad de oportunidades escolares, que quiere convencer a los vencidos de que merecen su destino” (2011: 105). Es justamente en este punto, en lo que refiere a un destino merecido o asignado que limita las posibilidades del sujeto a “algo” pre-establecido, que cobra vital importancia la diferencia que plantea el modelo de la igualdad de posiciones.

Un modelo escolar basado en la igualdad de posiciones se pronunciaría en favor de que no existen los destinos merecidos: contra lo inexorable (Birgin et al., 2004). Acercar las

posiciones, igualar las posiciones constituye a la vez un acto de respeto y reconocimiento.

Freire sostenía que:

...cuanto más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de experiencias democráticas. (Freire, 1994: 133)

Así, cuanto más lugar tenga el ejercicio del respeto, mayores condiciones para la igualdad.

Por su parte, Richard Sennet (2004) establece una íntima relación entre respeto e igualdad que cobra singular relevancia en el marco de esta tesis. Sennet se pregunta si el respeto se escatima en la sociedad porque solo se respeta a los iguales. Según este sociólogo, “para ganar respeto, no hay que ser débil, no hay que padecer necesidad” (Sennet, 2004: 13). Es decir, quienes están en situación de debilidad, de “necesitados”, de “carentes”, tendrán que hacer un esfuerzo para conseguir que se los respete.

Y si bien, como él mismo lo señala, la falta de respeto puede resultar menos agresiva que un insulto directo, igualmente puede adoptar una forma hiriente. “Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (Sennet, 2004: 17).

Reconocimiento y respeto se vuelven condiciones vitales de la igualdad. Nancy Frazer postula que el reconocimiento va junto con la redistribución. Reconocimiento y redistribución constituyen, desde la perspectiva que sostiene esta autora, las dos “dimensiones fundamentales y mutuamente irreductibles de la justicia” (Frazer y Honneth, 2006: 14)¹⁰.

Ahora bien, ¿es posible imaginar una justicia escolar basada en el reconocimiento y la redistribución? ¿Es pensable un modo de evaluar que reemplace la meritocracia? ¿Puede lograrse que la escuela –creada para imponer una cultura como hegemónica- no solo

¹⁰ En el capítulo primero del libro referido, la autora señala que si bien estos conceptos tienen orígenes filosóficos divergentes, ella decide ponerlos entre paréntesis para abordarlos desde una perspectiva política (Frazer y Honneth, 2006: 21).

reconozca sino distribuya saberes culturales “contrahegemónicos” y haga justicia curricular (Connell, 1997)?

Viñao (2006) define la “cultura escolar” como:

...el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades, comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores en el seno de las instituciones educativas. (Viñao, 2006: 73)

Desde esta perspectiva, es la cultura escolar la que permite a los sujetos integrarse e interactuar en la misma, llevar adelante las tareas cotidianas que de cada uno se esperan y hacer frente a las limitaciones y exigencias que estas tareas implican. Las regularidades, tradiciones y reglas de juego de la cultura escolar son transmitidas de generación en generación y por eso las escuelas resisten y conservan parte de su historia frente a las sucesivas reformas. No se dejan permear por las propuestas de cambio sino que las reinterpretan y las adaptan a sus contextos y necesidades. Sus rasgos son, entonces, la continuidad y la permanencia en el tiempo; la institucionalización y una relativa autonomía le permiten a la escuela crear sus propios productos culturales. Retomando a Dubet, se podría sostener que la igualdad de oportunidades forma parte de la cultura escolar y de sus tradiciones, lo que permitiría comprender su permanencia en el tiempo. De igual manera puede pensarse la meritocracia, el modo histórico en el que se resuelve la justicia escolar, formato en el que los docentes tienen un lugar asignado (el del saber y el del poder) y en el que se desenvuelven con cierta familiaridad.

Si no inscribimos los procesos que estudiamos en la cultura escolar, en las reglas de juego que la han configurado como institución social, corremos el riesgo de que nos pase lo que Viñao le dice a los reformadores: que alcanzan solo a

...rozar la epidermis de la actividad educativa (...). Las reformas educativas fracasan porque ignoran la existencia de este conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos no puestas en

entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica. (Viñao, 2006: 84).

En este marco, se comprende la resistencia a los cambios y la tendencia a la conservación que se produce en la institución escolar. Sin embargo, como se ha dicho, la escuela tiene relativa autonomía: interpreta, adapta las reformas, es decir que no es inmutable. Las escuelas cambian, “la cultura escolar es algo vivo y cambiante, posee su propia dinámica interna” (Viñao, 2006: 100); pero estas mutaciones se producen entramadas en una cultura escolar que no es posible ignorar si se quiere comprender cómo se operan. Desde esta perspectiva, es necesario buscar en lo que está sedimentado, que se ha configurado “en capas más entremezcladas que superpuestas” y, al modo arqueológico, se debe desenterrar y separar. Para acceder a esas capas, a la cultura escolar, es menester penetrar en esa “caja negra” que es la realidad cotidiana de las escuelas, el día a día de lo que sucede en ellas y en sus aulas. Tal como señala Viñao, “a la cultura escolar habría que capturarla en ese día a día, del ritual de la vida de las escuelas” (2006: 72). Si se asocia esta concepción a la de la “forma de lo escolar” (Vincent, Lahire y Thin, 2001) se podrían considerar bajo esta perspectiva las relaciones y los intercambios que se producen más allá de sus paredes, es decir en los vínculos con las familias y otras instituciones. Es, entonces, en el desarrollo de lo cotidiano donde las tradiciones, lo que es previsible, se entremezcla y superpone con lo que lo interrumpe, lo suspende y recrea, para re-significarlo.

Jerome Bruner sostiene, aunque en sentido amplio, que es también la cultura la que crea e impone lo previsible. Pero paradójicamente, la cultura a su vez “compila e inclusive tesauroiza lo que contraviene a sus cánones” (2003: 32). Es justamente esa tensión entre lo canónico y lo posible, entre la conservación y la renovación, la que resulta indispensable para mantener la vitalidad de la cultura.

Desde la perspectiva de este autor, es necesario recurrir a los relatos para acceder a la cultura. Un relato “comienza con alguna infracción del orden previsible de las cosas” (Bruner, 2003: 34); cuando algo irrumpe, cuando algo *pasa*, una narración echa a andar.

En el apartado que sigue, se expone la narración de Jacques Rancière (2003) que cuenta la experiencia de Jacotot, en *El maestro ignorante*. ¿Es el maestro el ignorante? Algo aquí se altera en relación con el orden previsible de las cosas y, en ese punto, el relato es productivo en el marco de la presente tesis. Ese trabajo, que ha sido considerado un tratado filosófico sobre la igualdad escrito desde la experiencia, es útil para profundizar en la relación entre igualdad y educación.

En diálogo con ese enfoque filosófico, tomamos algunos de los desarrollos teóricos de Jorge Larrosa. En particular, por la consideración del filósofo español de que “la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo” (Larrosa, 2009: 13).

1.2. Experiencia de la igualdad

Jacques Rancière recupera una experiencia de la igualdad, la del “maestro ignorante”, y con ello interpela la relación pedagógica, y es en este sentido que el suyo constituye un aporte muy valioso para el presente estudio. Rancière *elige* hablar de su producción teórica a través “de las palabras de otros, rehaciendo las frases y volviéndolas a poner en escena” (Rancière, 2003: 44). Esta *elección*, en una tesis que trata sobre la igualdad y adopta un enfoque narrativo, cobra particular relevancia. Para Rancière, en la forma discursiva es posible también una experiencia de la igualdad, vinculada a los modos de decir. Por esta razón, Rancière habla con las palabras de Jacotot, para presentar una concepción acerca de la igualdad que la ubica en el punto de partida, como principio. La igualdad que Rancière propone, como sostiene Bassas Vila “remite más bien a la capacidad de las inteligencias y a la capacidad que tiene cualquiera (*n’importe qui*) de hablar y ocuparse de asuntos comunes” (Rancière, 2011: 10).

A diferencia de las discusiones que se desarrollaron en el apartado anterior, en las que la igualdad se alcanzaría según las oportunidades que se tienen o según las posiciones que se ocupan, en el caso que narra Rancière la igualdad es una declaración. No se plantea como algo a conseguir, como algo a lograr; no se define en relación con la desigualdad social, económica o cultural, sino en relación con el ser, con lo que somos. No es una discusión,

entonces, atravesada por el tener (un ingreso u otro, un *habitus* u otro, una cultura u otra), sino que la pregunta que habilita la igualdad así planteada es por lo que somos, por lo que podemos o por lo que queremos ser, hacer, decir. La pregunta está dirigida a todos por igual: precisamente ahí reside la igualdad, en la concepción de que a todos está abierta *la posibilidad*.

La experiencia que narra Rancière es el relato de una forma de vivir la igualdad cuando se desarmen los órdenes jerárquicos, cuando todos son destinatarios de la pregunta por la igualdad, cuando todos somos interpelados por la experiencia de la igualdad. A partir de la experiencia de Jacotot, Rancière señala que es posible enseñar lo que se ignora, puesto que de lo que se trata es de impulsar al alumno a utilizar su propia inteligencia. Cuando la igualdad está en el principio, es posible suponer que el alumno puede comprenderlo todo, al igual que lo ha hecho el profesor; por lo tanto, no es necesaria la explicación. Desde esta perspectiva, el único que necesita de la explicación es el profesor que busca marcar la distancia del saber –que tiene él– con la ignorancia –que le atribuye a su alumno–. Su función esencial es la de volver infinita esa distancia que dice estar queriendo reducir; distancia que contribuye a legitimar la autoridad del maestro.

A partir de la experiencia de Jacotot, ¿es posible preguntarse por una autoridad igualitaria? Como lo señala Greco (2012), en la pregunta se reuniría lo que parece contraponerse: autoridad e igualdad. “La autoridad de quien enseña se hace sostén de la igualdad que potencia procesos y confirma capacidades en el alumno y en el maestro” (Greco, 2012: 71). Sería factible, en este contexto, concebir una autoridad tomada en el sentido del que autoriza, del que confía y acompaña; del que brinda herramientas y deja en libertad.

Para Jacotot, el profesor que no emancipa, que no libera a su alumno para que siga su deseo, su necesidad, su búsqueda, atonta. Hay atontamiento, apunta Jacotot, donde una inteligencia queda subordinada a otra. El atontamiento es, en este planteo, una forma posible de la relación pedagógica que se produce cuando el maestro no enseña con el método universal para aprender. Cuando el maestro enseña con el método universal, todos

pueden aprender, porque hay igualdad en las inteligencias. El método consiste en relacionar lo que se pretende conocer con algo ya conocido, y observar, relacionar, retener, repetir. Lo que se requiere para aprender es tener un deseo, una necesidad, una urgencia. Eso es lo que el maestro que emancipa enseña. Jacotot enseñó a sus alumnos ignorando su lengua. Cuando Jacotot atraviesa esta “experiencia” o es atravesado por esta experiencia, se interroga sobre sus supuestos, se detiene, revisa los conceptos acerca de la enseñanza, los cuestiona y los redefine en otros términos.

Jacotot puede funcionar como un ejemplo en algunos aspectos del pensamiento de Larrosa acerca de la experiencia.

Según Larrosa, la experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2009: 14), lo que nos forma y nos transforma, nos construye:

La experiencia es “lo que nos pasa”, el relato es uno de los modos privilegiados como tratamos de dar un sentido narrativo a eso que *nos* pasa, y el sujeto de la experiencia, convertido en sujeto del relato, es el autor, narrador y el personaje principal de esa trama de sentido o de sinsentidos que construimos con nuestras vidas y que al mismo tiempo nos construye. (Larrosa, 2005: 110)

Desde esta perspectiva, lo que *nos pasa* construye subjetividad, pero también el relato construye subjetividad, lo que se cuenta: qué y cómo se contamos nos forma o nos transforma. La experiencia, cuando acontece, nos hace detener en las formas del decir, del pensar, del hacer. Una experiencia implica una interrupción en el pensar, en el decir, en el hacer. Exige nuevas palabras puesto que es la irrupción de la alteridad, de lo “otro” en uno (Larrosa, 2009).

La experiencia, desde este enfoque, acontece cuando el sujeto hace un espacio para que la diferencia tenga lugar y a partir de allí, tenga lugar la pregunta.

Un acontecimiento interrumpe en las palabras o en las ideas, en las representaciones, en los sentimientos; o los proyectos, las intenciones que estaban disponibles. Un acontecimiento interroga el saber, el poder, la voluntad. Algo se abre, se puede pensar otra cosa, hacer, decir; se interrumpe el destino y se desarma la idea de un destino prefijado.

No hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo del exterior que “hace algo en uno”.

A Jacotot “le pasa” el exilio y con él le pasa tener que dar clase desconociendo el idioma de sus alumnos. La experiencia que tiene Jacotot lo lleva a interrogar sus supuestos sobre la enseñanza, sobre la escuela, sobre el método de enseñar, pero para que la experiencia tenga lugar, Jacotot tiene que hacer lugar a las preguntas que le surgen, debe abrirse a la posibilidad de encontrar nuevas respuestas.

Para Larrosa, el sujeto de la experiencia está ex-puesto, está abierto, está sensible, vulnerable, se permite dudar, tiene miedo. El sujeto de la experiencia se arriesga, corre un riesgo. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. En este sentido puede decirse que el sujeto de la educación es el sujeto de la experiencia.

Jacotot es “el maestro ignorante” porque es el sujeto de la experiencia, de la formación-transformación-educación. Lo que “le pasa” y lo forma es la experiencia de la igualdad: es el maestro el que aprende y lo que aprende, es la igualdad. Su experiencia nos interroga acerca de la igualdad como posibilidad en la relación pedagógica.

¿Es la escuela un lugar posible para la experiencia? Aún más, ¿es la escuela un lugar posible para la experiencia de la igualdad? ¿Se producen en la escuela estas “interrupciones”? ¿Se permiten los maestros aprender?

En el marco del enfoque expuesto, la experiencia es siempre singular, irreplicable, finita y plural. La subjetividad y la transformación dan cuenta de la singularidad, la irreplicabilidad y la finitud de la experiencia. Cada sujeto frente a un acontecimiento tiene una experiencia diferente, única, propia, irreplicable. Por eso mismo, hay siempre pluralidad de experiencias.

La experiencia siempre tiene algo de imprevisible, de impredecible, de imprescriptible; de lo que no está escrito, dicho, dado, visto de antemano. La experiencia siempre entrafia algo de incertidumbre.

Desde esta perspectiva, podríamos sostener que si la escuela hace lugar a la experiencia de la igualdad, cada uno hará su propia experiencia: no habrá una única experiencia de la

igualdad, sino experiencias plurales. No sería posible un plan para hacer que todos tengan una misma experiencia de la igualdad. Sí sería posible imaginar políticas para la igualdad, cuando la política tiene que ver con el porvenir, con los sentidos, con la apertura.

La apertura de la experiencia es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizás. O lo que es lo mismo, es el lugar de la libertad.

¿Es posible que la escuela sea el lugar de la igualdad, del quizás, de la libertad? La igualdad, o la experiencia de la igualdad, es revisada en este sentido desde una perspectiva política. Para Rancière, la política, es una cuestión de estética en tanto significa la posibilidad de abrir una zona a lo impensado, de una reconfiguración de tiempos, espacios y lugares (Rancière, 2011). “Para mí hay política cuando se sale de la referencia a una organicidad de la sociedad o de una naturalidad del ejercicio de gobierno, cuando se sale de la repartición de lugares y los poderes (Rancière, 2011: 102).

Para este filósofo francés, detrás de todo conflicto político está el conflicto sobre el hecho mismo de saber quién está dotado de la capacidad política de la palabra, quién puede hablar y cómo y de qué. La política así está presente en la lucha por la igualdad de la palabra, por la libertad y el poder de decir, y de decir lo que se quiere decir:

La dominación se fundamenta siempre en la idea de una diferencia sensible, en la idea de que hay personas que no hablan verdaderamente, o que no hablan más que para expresar el hambre, la cólera y cosas así. Durante mucho tiempo este modelo ha servido para relegar a las clases pobres o, incluso, a las mujeres. (Rancière, 2011: 103)¹¹

Siguiendo esta conceptualización, la igualdad se opone al privilegio, no a la excepción; se opone a la desigualdad, no a la diferencia. Aquí es necesario distinguir desigualdad y diferencia. Badiou (2007: 105) señala al respecto que la regla de la igualdad establece la igualdad de las diferencias, pero esa diferencia no puede ser jerárquica en ningún caso.

¹¹ Ranciere discute con la filosofía política que suele partir del modelo aristotélico. Nos recuerda que Aristóteles funda la politicidad del hombre en el logos, el lenguaje humano que permite discutir sobre el bien y el mal, lo justo y lo injusto; diferencia el *logos* de la *phone*, la voz, común a muchos animales y que sirve simplemente para señalar el placer y el dolor (Ranciere, 2011: 103).

La experiencia de la igualdad que narra Ranci re hace lugar a la diferencia, a la alteridad. Considerada desde esta perspectiva, la igualdad reconoce al Otro, la diferencia es parte de la igualdad y la igualdad inherente a la condición humana. Como sostiene Badiou, "el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad" (2007: 105).

2. Antecedentes: momentos políticos de la igualdad en la cultura escolar de Argentina

Un momento político (...) es un desgarro del tejido común, una posibilidad del mundo que se vuelve perceptible y cuestiona la evidencia de un mundo dado.

J. Rancière

El objetivo de este apartado es revisar trabajos de investigación y estudios que abordaron el problema de la igualdad-desigualdad educativa, haciendo especial énfasis en aquellos que lo analizaron en la escuela argentina. A partir de ellos, consideramos que en nuestro país se configuran tres “momentos políticos” que construyen un imaginario sobre la igualdad en la escuela que la dota de diferentes sentidos.

Según Rancière, un momento político ocurre “cuando la temporalidad de un consenso es interrumpida, cuando una fuerza es capaz de actualizar la imaginación de la comunidad que está comprometida allí y de oponerle otra configuración a la relación de cada uno con todos” (Rancière, 2010: 11).

Es decir, un momento político no es simplemente una división del tiempo: no prima, para definirlo, el orden cronológico, sino el imaginario construido; “es otro peso puesto en la balanza donde lo que se pesa son las situaciones” (Rancière, 2010: 11). Cuando se produce, se evidencia “un desgarro del tejido común, una posibilidad de mundo que se vuelve perceptible y cuestiona la evidencia del mundo dado” (Rancière, 2010: 11).

Siguiendo la perspectiva de ese enfoque, reconocemos que *un primer momento político de la igualdad en la escuela* se produjo cuando se institucionalizó el sistema educativo y se forjaron los principios que constituyeron la matriz fundacional de la educación pública en Argentina. Entonces, la escuela se convirtió en el dispositivo estatal que promovió integración social e inclusión para conformar la Nación. Para ello, tuvo que desarrollar mecanismos que le permitieran *igualar*, construir una cultura común e imponerla a todos los que asistían a ella. En este momento político, la igualdad se asoció o se tradujo en mecanismos de homogeneización cultural, y produjo, al mismo tiempo, operaciones incluyentes y exclusoras.

Un segundo momento político de la igualdad en la escuela puede identificarse en la década del 90. Con el avance del neoliberalismo y del mercado como dispositivo de regulación social, se produjo un corrimiento del Estado y la implementación de políticas compensatorias que procuraron controlar las consecuencias del modelo. En este contexto, las políticas para la equidad desplazaron del imaginario a las políticas para la igualdad. En el campo educativo, en consonancia con las políticas sociales del período¹², las políticas universales fueron abandonadas por políticas focalizadas que prometían equidad.

El tercer momento político de la igualdad en la escuela se sitúa a partir del año 2003, cuando en el marco de un proceso social más amplio de recuperación del Estado como organizador central de la política pública, se producen importantes cambios en el sector educativo en relación con la década anterior. En ese contexto, la igualdad vuelve a ocupar un lugar central en la agenda de la política educativa ligada principalmente a la ampliación de derechos y de las diferencias culturales.

Este apartado se organiza entonces en tres “momentos políticos” con el propósito de ofrecer una “vista panorámica”, una perspectiva sociohistórica en la que revisar cómo se fue configurando el imaginario sobre la igualdad educativa en el país.

Cabe en este punto aclarar, una vez más, que las escuelas son consideradas matrices de traducción e interpretación de las tradiciones y de las políticas. Por esta razón, lo que en ellas sucede ocurre también en relación al contexto en las que están inscriptas. En este sentido, se trata de ofrecer una mirada singular que reconozca ese contexto. Por otra parte, si bien se hace referencia a los procesos sociales que configuran el momento político definido, lo que tiene mayor injerencia en este estudio es la revisión de los imaginarios construidos en torno a los sentidos que cobra la igualdad en la escuela.

¹² Ver Belmartino, Levin y Repetto (2001). En “Políticas Sociales y Derechos Sociales en la Argentina: Breve historia de un retroceso”, describen los principales procesos que atraviesan las áreas más sustantivas de la política social en el período.

2.1. Igualdad-homogeneización cultural-inclusión social

La escuela tenía aura.

B. Sarlo

En la etapa fundacional del sistema educativo, situada a fines del siglo XIX, la igualdad en la escuela pública estuvo asociada al mandato de la inclusión e integración social. En un contexto en el que se conformaba la Nación, el Estado confió al sistema educativo la formación del ciudadano. Las escuelas pasaron a constituirse en espacios creados por el Estado para la construcción de ciudadanía desde una ética republicana que se basaba en sentar juntos al rico y al pobre. “Se sostenía que las diferencias debían permanecer invisibles y que serían compensadas por la escuela, que tenía la función de igualar las oportunidades” (Birgin, 2000: 225).

Había que lograr que inmigrantes, criollos y descendientes de aborígenes se convirtieran en argentinos. La “conversión” se producía en la escuela. El dispositivo escolar se organizó para tal fin, para regular conductas, imponer hábitos, valores y costumbres comunes: las que requería la vida “civilizada”. Para ello, se impuso una “educación común” que consistió centralmente en enseñar a todos lo mismo. En su libro *Educación Común*, Sarmiento escribió: “INSTRUCCIÓN NACIONAL, o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto para prepararse debidamente al desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada” (Sarmiento, 1987: 33).

En este marco y legitimada por la Ley de Educación Común (Ley 1420), la igualdad y “lo común” quedaron asociados a “lo mismo”. Era necesario borrar las diferencias, las marcas de origen para imponer la cultura hegemónica. La escuela enseñaba y hacía a todos hablar una lengua común, de un mismo modo, de una sola forma: la de la clase dominante y civilizada. Se trataba, según Puiggrós, de “una implantación pedagógica. Sarmiento había imaginado una sociedad más simple, resultante de efecto de una simplificación forzada” (Puiggrós, 1994: 80).

La igualdad en este momento, se tradujo en mecanismos de homogeneización cuando impuso a todos los mismos saberes, al mismo ritmo, en el mismo espacio. La construcción de lo común se asoció a lo igual¹³. Estar “formateado” en los valores y tener los conocimientos que la escuela impartía, garantizaba la inclusión social y cultural.

Asimismo, la inclusión habilitaba en el mercado de trabajo. Pineau (2007) analiza este proceso y señala que la escuela fue parte del conjunto de instituciones funcionales a la expansión de un capitalismo que, a principios del siglo XX, se caracterizaba por un ciclo en el que el crecimiento lo daba la ampliación de la oferta. Este modelo de desarrollo de la “sociedad de masas” avanzaba y buscaba consumidores, incluso que “los trabajadores pudieran comprar el automóvil que producían en su fábrica” (Pineau, 2007: 35). La producción masiva de un mismo bien abarataba los costos de producción y exigía que la población tuviese los mismos gustos. La escuela fue, así, funcional a esa construcción del gusto homogéneo. El modelo de expansión de la sociedad de consumo necesitaba a todos incluidos, a todos consumiendo los mismos productos. Desde esta perspectiva, “la escuela estuvo a la vanguardia en una carrera en la que luego sería superada por los medios masivos de comunicación y la propaganda” (Pineau, 2007: 36).

Puede decirse que en este proceso, simultáneamente, la escuela también se legitimaba a sí misma (Tiramonti, 2001) como institución social portadora de la cultura válida. Las Escuelas Normales formaban a las maestras y maestros que asumían la gran empresa de formar a los ciudadanos y se convertían en los “salvadores” que el Estado impulsaba. La grandeza de esta misión (Antelo y Alliaud, 2009: 114) les otorgaba legitimidad y autoridad. En el origen de los sistemas educativos modernos, la autoridad del maestro se afirmaba como una especie de “efecto de institución”. Solo el acto del nombramiento generaba esa consecuencia casi mágica (Tenti Fanfani, 2004).

El normalismo formó un cuerpo docente homogéneo y entrenado para “formatear” a la “barbarie” y convertirla en civilizada. Disciplinados para disciplinar. Vocación, entrega,

¹³ Lo que hoy “entra en cuestión es que lo mismo sea lo común”. Terigi analiza la relación entre lo común, lo mismo y la igualdad en “Lo mismo no es lo común” (Terigi, 2008).

neutralidad política, abnegación, puntualidad, decoro, una conducta y una moral ejemplar y patriótica eran condiciones para quien quisiera desempeñarse como docente. “Los normalistas se sintieron *apóstoles del saber* y conservaron su fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio (...). Ser maestro/a respondía a un llamado” (Birgin, 1999: 25). El imaginario implantado por el normalismo había hecho en las maestras lo que ellas harían con sus alumnos. Según Puiggrós (1994:79) “para los normalistas argentinos las palabras de Sarmiento constituían un mandato. Su incumplimiento era inimaginable (...)”

La escuela, “la máquina cultural, la máquina de educar” (Sarlo, 1998; Pineau *et al.*, 2001) producía lo que la sociedad esperaba de ella: formaba ciudadanos y formaba consumidores. Imponía la cultura válida y expandía los universos culturales. “Más o menos heterogénea en su composición, más o menos autoritaria en sus formas y exclusiones, la escuela era el territorio que se ocupaba de la construcción del lazo social” (Birgin y Duschatzky, 2001: 14).

Si bien esta escuela se abrió a todos los niños/as y se declaró por ley *universal y gratuita*, no lo fue tanto. Como lo señala Thisted (2013: 22) “no insistió en que los niños y niñas que se apartaban del “deber ser” permanecieran en las aulas”. El proceso de inclusión, como ya lo hemos mencionado, provocó también situaciones de exclusión. Cuando Carli (1991) reconstruye la historia de la infancia en Argentina, destaca que había dos recorridos posibles para la infancia: el de los niños-alumnos (en tanto hijos de una familia nuclear y alumnos de la escuela pública) y el de los “niños de la calle” (quienes oscilaban entre la mendicidad, los pequeños delitos y el vagabundeo). Entrado los primeros años del siglo XX, la investigadora reconoce que se forman dos grandes discursos dirigidos a la niñez. Por un lado el llamado discurso de la minoridad, y por otro el discurso de la educación nueva. “Ambos generan particulares interpelaciones a la niñez: en un caso se construye la figura del menor (...), en el otro la construcción de la figura de alumno” (Carli, 1992: 101). Si bien entre ambos discursos aparecen otros enunciados (provenientes del socialismo o de corrientes feministas), estos no logran frenar lo que en adelante se efectivizará en dos circuitos institucionales diferenciados: el sistema educativo-escolar para los alumnos y el sistema de atención-internación de menores para los niños de la calle.

Es decir, en esta etapa en la que se forja el sistema educativo, crece y aumenta la matrícula, también se configuran dos circuitos para la niñez. Quienes lograban “convertirse” en alumnos, encontraban en la escuela un mundo que se les abría.

Como señala Myriam Southwell,

...lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos fue la política de distribución masiva de saberes; en esa lógica, la presencia del entorno más próximo proyectado a un escenario más universal contribuyó a la movilidad social ascendente, a la apertura de otros mundos. (Southwell, 2008: 44)

En el marco de esas tensiones, inclusión - exclusión, en la escuela triunfó una perspectiva de la igualdad básicamente homogeneizadora.

2.2. El desplazamiento de la igualdad por la equidad

Y si acusan a alguien en su lugar, él sigue callado, pues conoce a la gente y sabe muy bien (...) que también se puede merecer la injusticia.

D. Pennac

Un segundo momento político se da en los años 90¹⁴, cuando en el marco de la llamada transformación educativa, asociada a cambios políticos y sociales más amplios¹⁵, se produce un quiebre, una fractura en los principios fundantes de la escuela moderna. “El golpe a la educación pública fue posible por la operación discursiva neopositivista que ejecutaron las políticas neoliberales” (Puiggrós, 2010: 26). Numerosos especialistas sostienen que en esta década se erosionaron los principios históricos de la igualdad educativa y se produjo la impugnación más fuerte a la tradición normalista. En particular relación con el tema que aquí se estudia, varios autores señalan que la igualdad es

¹⁴ El contexto político de los 90 en Argentina y en la región latinoamericana ha sido objeto de numerosos trabajos y estudios que señalan y analizan las consecuencias de “la expansión de la hegemonía neoliberal en el continente” (Sader, 2009: 53). Para no desviarnos de nuestro objeto, mencionamos aquí brevemente los rasgos salientes de este período en nuestro país e inscribimos los procesos que analizamos en este estudio en dicho contexto internacional.

¹⁵ Son innumerables los estudios sobre la política social en la década del 90. Entre otros pueden consultarse los trabajos de Cortes R. y Marshall A (1999); Draibe S. (1994); Feijoo M del Carmen (2003); Altimi O y Beccaria L (2000); Isuani (1998; 2002 a; 2002b); Oszlak (1997, 1999; 2006).

reemplazada por la equidad: Dussel y Southwell, 2004; Kochen, 2007; Serra, 2007; Miranda, 2007; Finnegan y Pagano, 2010; Vassiliades, 2012.

El desencanto respecto de la capacidad de la escuela para producir igualdad había comenzado en los años 80, cuando estudios como los de Cecilia Braslavsky y Daniel Filmus (1985) interpelaron al sistema educativo y a la escuela frente a la desigualdad social:

En lugar de las escuelas primarias únicas o comunes previstas por la ley vigente (Nº 1420 del año 1884), igualmente equipadas, con prácticas pedagógicas que respondan a un mismo modelo de acción pedagógica, donde se impartan niveles y perfiles de conocimiento iguales que, en principio, permitan el acceso en igualdad de condiciones a los niveles sucesivos dentro del sistema de educación formal, se han constituido innumerables escuelas, en cada una de las cuales el equipamiento es distinto, las prácticas pedagógicas son divergentes, los niveles y perfiles de conocimiento que se adquieren no son equivalentes (ya no se trata de interpretar en el siglo XX el concepto de igualdad en torno de uniformidad, sino de equivalencia de valor) y se abren posibilidades distintas y también no equivalentes de acceso a establecimientos del nivel inmediato posterior. (Braslavsky, 1985: 142)

Esos estudios pusieron en evidencia que “la educación común” no garantizaba igualdad. Abrieron entonces un debate que sigue vigente en torno a la cuestión de *la desigualdad social y la desigualdad educativa*¹⁶ puesto que:

...las distintas escuelas argentinas reclutan su matrícula, como es obvio, en sectores poblacionales diferentes. Pero este reclutamiento no está sólo condicionado por la ubicación geográfica de cada escuela, sino por una variedad de circunstancias que incluyen los aspectos institucionales, las posibilidades económicas de las familias, sus patrones culturales, etc., de modo tal que, simplificando mucho los términos, las escuelas mejores reclutan a los chicos de los sectores mejor situados en la escala social (...). El sistema educativo está en consecuencia claramente organizado en circuitos diferentes que han cristalizado como segmentos educativos. (Braslavsky, 1985: 142)

¹⁶ Estos estudios están en la base de investigaciones que actualmente avanzan y profundizan en la producción de conocimientos en este campo. Entre ellos se encuentran trabajos como los de Tiramonti, 2001, 2007; Tiramonti y Montes, 2011; Dussel, 2008, 2011; Poliak, 2004; Arroyo y Poliak, 2011; Charovsky (2013).

Esta visión “crítica” de la pedagogía mostraba una escuela segmentada, que discutía con el “optimismo pedagógico” pero no desplazaba el ideal igualitario. Lo que irrumpe en los 90 como novedad es justamente que se renuncia a ese ideal. “La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que se propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental” (López, 2007: 68). Para ello, se diseñan programas focalizados, con el objeto de producir una equidad que permita alcanzar aquella “igualdad fundamental”. Desde esta perspectiva, la igualdad es algo a conseguir: en principio, somos desiguales.

Si bien este trabajo aborda el concepto de igualdad en el campo educativo, un dato de contexto sustantivo que enmarca lo aquí sostenido lo aporta Seoane cuando afirma que “existe consenso en que la Reforma de la Constitución Nacional (1994) produjo un cambio en el paradigma de la igualdad” (Seoane, 2007: 9)¹⁷.

Asimismo, en el contexto más amplio de la región, en los documentos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que brindan “orientaciones para la política educativa en la región”, la equidad aparece como “una gran preocupación” en el debate internacional (CEPAL, 1992: 90). En el documento presentado en Santiago de Chile, “Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad” (1992), se plantean enseñanzas específicas sobre educación y formación de recursos humanos. Una de las enseñanzas que se desprende de la experiencia internacional señala

...la conveniencia de combinar políticas globales cuando se trata de definir las modalidades educativas formales con acciones focalizadas, administradas por proyectos, cuando se trata de resolver los problemas de determinados sectores de la población que no pueden aprovechar la oferta homogénea. (CEPAL, 1992: 91)

“Dar más a los que menos tienen” es, como lo señala Dubet, la respuesta que adopta el sistema educativo frente al problema de la desigualdad social. Mediante acciones o

¹⁷ La investigadora señala que expertos en derecho constitucional establecen diferencias entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados para indicar que a partir de la Reforma del año 94, la igualdad de oportunidades referencia directamente al individuo, mientras que la igualdad de resultados transfiere la unidad de acción social, económica y política de los individuos a su pertenencia identitaria (Seoane, 2007: 7). Más allá del debate en el campo del derecho, lo que interesa destacar aquí es el contexto social en el que se producen discusiones sobre la igualdad.

programas compensatorios y la distribución de recursos materiales para las escuelas situadas en los sectores empobrecidos, se espera producir “equidad”:

El problema de “dar” más a individuos y grupos bajo el supuesto de que este bien o recurso (o dádiva) los iguala a otros grupos y/o individuos es que la igualdad se define desde un único parámetro desde donde se mide la diferencia y se la evalúa siempre como falta en vez de como potencialidad. (Seoane, 2007: 12)

Uno de los programas compensatorios más importantes en el campo educativo en los 90 fue el Plan Social Educativo (PSE) que llegó a abarcar a más del 50% de las escuelas del país. Estudios como los de Duschatzky y Redondo señalan que este Plan ha sido “paradigmático en relación con la refundación del lugar del Estado en el campo de la educación pública en la medida en que convalida la ruptura de procesos de integración educativa y de identidades colectivas históricamente configuradas” (Duschatzky y Redondo, 2000: 133). Las autoras advierten que lejos de significar un abandono o retirada del Estado en los contextos de mayor pauperización, el PSE constituye un poderoso dispositivo de regulación. Consideran que el programa produjo nuevas identidades al polarizar a los sujetos destinatarios de la educación en sujetos de necesidad y sujetos competentes. “El ‘nosotros’ –imaginario, ilusorio, mascarada pero productor de una articulación social– es fragmentado en su antagónico ‘ellos’” (Duschatzky y Redondo, 2000: 134). Desde este enfoque, los programas que se implementaron en este “momento político” identificaron a los necesitados, focalizaron en ellos, y se propusieron compensar sus carencias. En una sintonía analítica similar, Pablo Martinis (2006: 13) señala que hubo tres elementos sustantivos que caracterizaron a las políticas educativas de los años 90: nombrar al sujeto de la educación como sujeto carente; postular la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para *atender* a estos niños; y concebir a los maestros como técnicos a los que habrá que capacitar para trabajar con esos niños.

En el marco de esos enfoques, los 90 re-significaron el modo de concebir la enseñanza y el trabajo docente. Por un lado, al señalar al “pobre” como carente se configura el supuesto de la desigualdad en el punto de partida. De inmediato cabe la pregunta por la enseñanza:

¿es justo enseñar a todos lo mismo? Y asumir el desafío de la educabilidad. Como lo plantea Baquero (2001), la pregunta por la posibilidad y el alcance de lo educativo cobra un dramatismo muy cruel cuando se dirige a los alumnos provenientes de los sectores populares. La certeza sobre la dureza y condición crítica atribuida a las situaciones de subsistencia se desliza muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz.

Ya se han señalado los riesgos de la correlación entre la desigualdad social y la desigualdad educativa. Como lo señala Baquero, si bien este deslizamiento es razonable (puesto que en contextos de expectativas reducidas se observan altos índices de repitencia, deserción o ingreso tardío al sistema, como así también que se promociona a alumnos a pesar de no haber obtenido los aprendizajes esperados), también es posible desarmar esa correlación al analizar el problema de otro modo:

Si se considera que el problema de la educabilidad se dibuja sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto, la educabilidad se define en la relación educativa misma, no en la naturaleza del alumno. En este sentido, es posible “dejar de sospechar de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin” (Baquero, 2001: 85).

Las políticas educativas en esa década han sido analizadas como “paliativos a una situación desigual sobre la que, se afirmaba, poco podía hacerse” (Dussel, 2011: 43). Aquel imaginario sostenido desde los orígenes del sistema educativo es re-significado en un contexto político que permea las políticas sociales del período. “La política social del neoliberalismo focalizó sus acciones en los individuos pobres y sus familias, y no en las circunstancias, escenarios y relaciones en que esos individuos y familias desenvuelven su existencia” (Vilas, 2011: 148). Los programas compensatorios, que se traducían en acciones concretas y focalizadas sobre poblaciones identificadas como pobres o indigentes, se implementaron en todos los sectores del Estado: salud, seguridad social y educación.

Como señala Southwell, “quizás uno de los legados más pesados que deja la década en nuestra región sea la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador”

(2006: 73). Sin embargo, como lo plantea Trímboli, aún cuando en toda época se presenten obstáculos, también “existe una rendija abierta que nos permite entrever la emancipación” (2003: 202).

2.3. Igualdad-diferencia cultural-inclusión social

Solo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre. E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la vida volvían la vida más dura.

A. Camus

Según los estudios consultados, a partir del año 2003 se renuevan los enunciados de la agenda educativa. Un “momento político”, tal como se señaló al comienzo del capítulo, implica que “una (otra) posibilidad de mundo se vuelva perceptible”.

En el marco de una repolitización de las políticas públicas (Senén González, 2008) e importantes transformaciones del Estado, las medidas implementadas a partir del nuevo milenio buscaron revertir los procesos iniciados en los 90. Seoane considera que en la actualidad, en Argentina, se ha promulgado una serie de políticas que busca ampliar los derechos de ciudadanía (Seoane, 2013: 82). Entre ellas, Seoane se refiere a la creación del programa nacional de Educación Sexual y Procreación responsable; a la Ley 26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres; y al decreto 1602/09 que dio origen a la Asignación Universal por hijo para Protección Social.

Para Vassiliades (2012), a partir de 2003 se advierte un cambio en el plano pedagógico en el que se despliega el par igualdad-inclusión. Esto se verifica en los discursos públicos educativos, en los que “la igualdad” retoma “un lugar que le había quedado vacante en los años noventa” (Senén González, 2008: 85). En consonancia con ello, un conjunto de nuevas leyes se sancionan en este momento y procuran cambiar la orientación que los 90 habían inscripto al sistema educativo¹⁸. En este sentido, el principal acto legal es la derogación de la

¹⁸ En relación al financiamiento de la educación, en 2003 se sanciona la ley N° 25.864, que establece la garantía del Estado nacional para los salarios docentes, y los 180 días de clase efectivos para

Ley Federal de Educación y la sanción de una nueva la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN), que otorga un marco regulatorio para el conjunto del sistema educativo.

En particular, considerando el tema central de esta tesis, cabe destacar que la Ley de Educación Nacional incorpora en su Título V un apartado especialmente dedicado a las *Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa* que legitima el retorno de la igualdad (y si se quiere, el desplazamiento de la equidad) de la política educativa. Siete artículos componen este título dándole significado al concepto. Así, la igualdad educativa queda asociada a “enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (art. 79, LEN). La igualdad educativa implica “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos” (art. 80, LEN). De tal modo, queda “legitimado” que a través de la política educativa el Estado reasume responsabilidad en su función de integración social, pero ahora, a diferencia del primer momento fundacional, el reconocimiento de las diferencias culturales es aludido, explícitamente, en las políticas que se promueven para la igualdad. Esto también puede verse en otros artículos de esta ley, como por ejemplo los 11, 42, 49, entre otros.

En ese marco, desde el Ministerio de Educación de la Nación, a partir del año 2003 se diseñan e implementan programas que se denominan *para la inclusión y la igualdad*

todos los establecimientos del país. Y en consonancia, en 2004 se aprueba la ley N° 25.919, que prorroga la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente. En 2005, la ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo establece un incremento gradual del presupuesto destinado a educación, marcando metas y objetivos a ser alcanzados año a año. Como correlato de una política pública que da impulso al sector industrial, se sanciona la ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/05) regulando y renovando la formación de esta orientación en el nivel secundario y superior no universitario. En relación a los derechos de la infancia, en 2005 se sanciona la ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061); en 2007 la ley N° 26.223, de regulación y promoción de los Centros de Desarrollo Infantil, y en 2008 la ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. En 2006 se promulga la (ya mencionada) ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150 que establece la responsabilidad que tiene el Estado para garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos del país, tanto de gestión pública como privada. Si bien ya fue mencionado anteriormente, el decreto 1602/09 que crea la Asignación Universal por Hijo forma parte de estas políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes del país.

educativa, tales como el Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE, 2003), Volver a la Escuela (VAE), el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2003) y, más recientemente, Conectar Igualdad (2009), entre otros.

En este “momento político” surgen numerosos trabajos¹⁹ que discuten con los 90, con el discurso de la carencia, del déficit, del pobre. También se cuestiona la mirada tecnócrata de la tarea docente re-editada en los 90 bajo el manto neoliberal. En contraposición a los 90, la igualdad se plantea ahora asociada a la politicidad de la tarea educativa y a la enseñanza como acto de transmisión cultural. En la conferencia inaugural del PIIE, Birgin señalaba:

Pensar el tema de la transmisión es pensar un acto político en múltiples sentidos. Y quiero hacer hincapié en uno: los docentes somos trabajadores de la cultura. Y los docentes tenemos espacio para decidir qué y cómo transmitimos. Y cuando lo decidimos estamos tanto habilitando al otro en un acto de confianza como optando qué vale la pena pasarle y qué no. (Birgin, 2005)

En la apuesta por la igualdad en la enseñanza, se aludía al sentido político del acto educativo, a la afectación, al modo en que el docente interviene sobre el *Otro*, habilitándolo “en un acto de confianza”. En esa decisión está la otra posibilidad, la de obturar la confianza, o la de generar una desconfianza que anule, que “atonte”. Pero además, esta decisión se le reconoce a los docentes: en ellos reside “la opción” de aquello que van a transmitir. Se desmorona así la versión tecnócrata de la tarea educativa, y se pone el acento en el sentido político de la enseñanza. Se interpela al docente capaz de “trabajar críticamente sobre la cultura, asumiendo un rol crucial en las posibilidades de emancipación” (Birgin y Serra, 2012: 238).

Hasta aquí y según se desprende de los estudios consultados, la diferencia en los tres momentos definidos otorga distinto sentido al concepto de igualdad en una cultura escolar

¹⁹ Algunos de los estudios que referimos han sido mencionados en el apartado anterior (“Segundo momento político”). Otros trabajos que han analizado y cuestionado las políticas educativas de los 90 son, por ejemplo: Puiggrós, 1999; Duschatzky, 2000; Dussel, 2005; Duschatzky y Corea, 2004; Tedesco, 2005. También las evaluaciones realizadas en dos programas orientados a la inclusión y la igualdad educativa del Ministerio de Educación Nacional. La Evaluación del Programa Nacional para la Inclusión Educativa (PNIE) realizada por Unicef y Diniece en el año 2007; la evaluación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), realizada por la DINIECE, 2007; *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009.

que admite continuidades y también se renueva. Según el encuadre conceptual en el que se inscribe este trabajo (Viñao, 2006; Tyack y Cuban, 2001; Bruner, 2003), la cultura admite significados que se superponen, se entremezclan y de ninguna manera se mantienen puros. De tal modo que los diferentes significados que fueron dotando de sentido al concepto de igualdad, lo configuran en el presente. Dicho de otra manera, la igualdad que se revisa en esta tesis se ha “hecho” en procesos de homogeneización, inclusión, exclusión, equidad, diversidad, pluralidad. Sentidos contradictorios, entremezclados, superpuestos en una escuela argentina que en este “momento político” atraviesa lo que Sader definió como el postneoliberalismo en América Latina (Sader, 2009: 59)²⁰. En este marco, se comprende el cambio radical que en el campo educativo se plantea en relación con las políticas educativas de los 90. Sin embargo, estudios recientes sobre la igualdad-desigualdad educativa en los últimos años muestran que frente a estos avances, hay estancamientos que impiden el desarrollo de los procesos iniciados y enunciados en esta última etapa.

En un informe sobre “Desigualdades y problemas educativos en la Argentina Actual” (2012) realizado por Ana Pagano, se señala que en “la etapa política inaugurada en el 2003 comienzan a registrarse buenos índices macroeconómicos, sin embargo el crecimiento ha sido muy desigual” (Pagano, 2012: 6). Se reconoce la presencia de un Estado que asume funciones de mayor regulación y también se subraya la diferencia con las políticas de los 90 (en relación con la ley de matrimonio igualitario, de medios de comunicación, Asignación universal por hijo, entre otras que menciona). Sin embargo, la autora señala que persiste “una estructura social que mantiene las brechas sociales consolidadas durante los años noventa a las que, en la actualidad, se le ensamblan modos de experimentar y justificar esta realidad que refuerzan esta situación” (Pagano, 2012: 6). Para esta investigadora, en el presente hay una “ofensiva político-cultural” que no llega a ser más que una apelación retórica. En lo que refiere a las políticas inclusivas, su “horizonte no va más allá de la precariedad y el corto plazo” (Pagano, 2012: 19). Florencia Finnegan y Ana Pagano (2010),

²⁰ García Linera dice en el prólogo del libro *El nuevo topo* que Sader logra mostrar cómo en la última década Latinoamérica lidera cambios políticos y sociales para desmontar un neoliberalismo planetario (2009: 10).

en un estudio anterior sobre desigualdades educativas en Argentina, alcanzaban similares conclusiones.

En la misma perspectiva concluyen otros estudios. El CIPPEC (2004) analiza las brechas socioeducativas en los estados provinciales y señala que existen grandes desigualdades entre provincias, dando cuenta de un sistema educativo sumamente fragmentado que en muchos casos reproduce y amplía las desigualdades socioeconómicas de los alumnos.

Ana Miranda (2007), en su tesis de doctorado sobre Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea, sostiene que si bien durante las últimas décadas del siglo XX se incrementó la escolarización entre los jóvenes, la desigualdad respecto de la culminación de los niveles educativos medio y superior se mantuvo constante.

Por su parte, Cecilia Veleda (2005) escribe en un documento del CIPPEC sobre los efectos segregatorios de la oferta educativa. En ese trabajo explora la incidencia que tienen las características socioeconómicas de los estudiantes en relación con las posibilidades de acceso a la oferta educativa en el conurbano bonaerense. Según los datos estadísticos que presenta, se corrobora que existe una estrecha relación entre la condición socioeconómica de la población y sus oportunidades educativas. De ello, concluye el estudio, se deducen otras desigualdades, que varían entre los diferentes partidos: las posibilidades de que un alumno asista al ciclo polimodal, obtenga un alto porcentaje de respuestas correctas en las evaluaciones de matemáticas o pase de año. La investigación demuestra que el acceso a la educación en el conurbano bonaerense se encuentra claramente segregado entre sus distritos. En ese contexto, las escuelas que no logran asegurarse una determinada cantidad de alumnos recurren al comedor o a la disminución de la exigencia académica para atraer a los más desfavorecidos, contribuyendo de este modo a la desigualdad educativa.

Desde el campo de la antropología, estudios centrados en políticas inclusivas como el de María Paula Montesinos y Liliana Sinisi (2009) dan muestra de aspectos similares a los que señala Pagano. Por un lado, se menciona que en los últimos años “asistimos en nuestro país a una coyuntura que recupera retóricamente ciertos tópicos vinculados al papel del

Estado, a la primacía de los derechos sociales y al trabajo formal como herramientas de justicia social que permiten una vida más digna”. Por otro, se enfatiza que “el problema de la pobreza y la desigualdad de amplios sectores sociales no ha ocupado un lugar destacado en la agenda de la discusión pública”. Las autoras concluyen en su estudio que en las prácticas de inclusión educativa, lo que prima es “un afán del rescate y la recuperación” (Montesinos y Sinisi, 2009: 57) por parte de quienes implementan el programa, que convierte a la población más pobre en “beneficiaria” de programas. De este modo, el análisis deja entrever que los procesos de compensación iniciados en los 90 persisten bajo un velo discursivo que los oculta.

Retomando a Sader, se puede afirmar que “lo viejo intenta sobrevivir mientras que lo nuevo encuentra dificultades para nacer” (Sader, 2009: 198). Será en el juego de avances y retrocesos que nuevas perspectivas o renovadas formas de lo escolar puedan producirse.

3. Marco metodológico

Una idea tiene que soportar el peso de la experiencia concreta, de lo contrario se vuelve mera abstracción.

R. Sennet

Esta tesis parte de una tensión central, emergente del marco teórico: ¿puede sostenerse que la escuela es un lugar posible para la experiencia de la igualdad? ¿Puede la escuela, ese “dispositivo estatal creado para la homogenización cultural”, habilitar experiencias culturales plurales y hacer lugar a la diferencia? ¿Puede la escuela dejar lugar a lo singular, lo impredecible? ¿Puede la escuela ser lugar para la experiencia y para la experiencia de la igualdad? ¿Cómo sería?

En términos más específicos: ¿cuáles son las estrategias a las que han recurrido los directores para organizar (conducir) una escuela que se propone habilitar la experiencia de la igualdad? ¿Cómo se han implementado? ¿Quiénes y cómo participan (los docentes, los alumnos, las familias; la comunidad educativa)? ¿Qué actividades se desarrollan y cómo se vinculan al PEI? ¿Qué discusiones se producen? ¿Qué supuestos circulan y se confrontan? ¿Hay actividades-discusiones-estrategias comunes en contextos diferentes? ¿Qué formas de relación producen? ¿Cómo se vinculan niños con adultos y alumnos-docentes y familias? ¿Qué dinámicas institucionales se ponen en juego? ¿En qué prácticas y supuestos se sostienen dichos procesos?

Para responder a las preguntas de esta investigación, fueron necesarias algunas decisiones metodológicas que en este apartado se precisarán.

En relación con los estudios que abordan esta temática, Dussel plantea que:

...es necesario construir más información sobre los “datos blandos”, no estadísticos sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y de las instituciones educativas, interacciones que incluyen las que se dan entre los propios adultos, entre los adultos y los niños y adolescentes y dentro de los grupos de niños y adolescentes. (Dussel, 2005: 100)

En función de esa afirmación y del tema elegido se decidió adoptar un enfoque de investigación narrativo. Según los trabajos consultados, tal como ha sido planteado en el marco teórico, es posible acceder a la cultura a través de la narración, de los relatos de la experiencia (Bruner, 2003; Larrosa, 2005; Larrosa, 2009; Bolívar Botía, 2002; Contreras Domingo, 2011; Rivas Flores, 2007, 2009, 2010).

Por ello, esta tesis recurre a **la narrativa como enfoque de investigación**. Como es un enfoque que aún no está del todo consolidado en el campo de la investigación, se ha considerado pertinente incluir las siguientes aclaraciones. La narrativa se reconoce heredera del giro epistemológico hacia la hermenéutica que a mediados de los años 70 se da en el campo de las ciencias sociales. Desde una perspectiva ontológica, concibe “la realidad” como una construcción, y, considera que son los sujetos sociales quienes elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la vida social. Desde el punto de vista epistemológico, el investigador y los investigados se relacionan en un contexto de interacción en el que se produce conocimiento. Así, en el marco de la hermenéutica, “la subjetividad” es considerada condición necesaria para el conocimiento social. La narrativa, al incluir la comprensión de la realidad por parte de los sujetos de la experiencia, reconoce que hay un saber que portan los sujetos de la investigación. Asimismo se considera que al narrar la experiencia, al contarla se produce una elaboración que le permite al sujeto comprender de otro modo lo vivido; al tener que significarlo, al tener que darle sentido traduce lo vivido, lo re-vive en función del contexto de producción del relato. La investigación narrativa procura capturar esos sentidos para revisar desde allí el problema que estudia.

Hace algunos años han comenzado a producirse trabajos de investigación narrativa como los de Connelly y Clandinin (2008); McEwan y Egan (1998); Goodson y Walker (1998); Bolívar Botía (2002); Rivas Flores (2007, 2009, 2010); Contreras Domingo (2011), Biglia y Bonet-Martí (2009). Estos se constituyen en referencias teóricas y metodológicas para la producción de conocimiento de las investigaciones que se realizan desde esta perspectiva.

Tal como lo señala Suárez (2011), en los últimos veinte años la investigación narrativa y (auto)biográfica han ocupado un lugar cada vez más relevante y productivo en el campo de

las ciencias sociales y humanas tanto en Europa como en Estados Unidos, donde se han multiplicado colecciones de libros, revistas y publicaciones especializadas que dan cuenta de los avances y resultados.

En particular en España, Brasil, Colombia, México, y también en Argentina, se han iniciado numerosos trabajos de documentación e investigación cualitativa en el campo educativo. En la Universidad de Buenos Aires se han implementado programas de investigación narrativa desde el año 2004²¹. A la vez, en el marco del Ministerio de Educación Nacional se desarrolla un proyecto de documentación de experiencias pedagógicas²² que ha propiciado “nuevas formas de producción de conocimientos que combinan la investigación cualitativa y colaborativa del mundo escolar, la formación y el desarrollo profesional de los educadores que coparticipan en los procesos indagativos de sus prácticas pedagógicas” (Suárez, 2011: 8). En esa misma línea de estudios, también se ha desarrollado como alternativa de trabajo colaborativo entre maestros “la edición pedagógica de experiencias contadas por maestros” (Ochoa de la Fuente, 2007a; 2007b). Es decir, hay avances aunque muy recientes en comparación con otras estrategias metodológicas ya legitimadas, sean estas cuantitativas o cualitativas. Puede decirse que la investigación narrativa se encuentra aún en un proceso de construcción y de lucha por su legitimación en el campo académico. Por ello, es probable que en este apartado se diga más de lo necesario en relación con las decisiones metodológicas, ya que las mismas

²¹ Dos programas de investigación han sido coordinados por Andrea Alliaud y Daniel Suárez. En ambos ha participado la autora de esta tesis. Se trata de los siguientes proyectos: “El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes (UBACYT 2004-2007) y “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas durante la trayectoria profesional” (UBACYT 2008-2010). En el año 2008, en el marco del “I Congreso Metropolitano de Formación Docente” se ha desarrollado el Simposio “Narrativas, experiencias pedagógicas y formación docente”. Producto de estas actividades se ha publicado en 2011 el libro *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, coordinado por Andrea Alliaud y Daniel Suárez. Ver: Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y CLACSO. El capítulo de cierre y el epílogo “Preguntas acerca del saber, la experiencia y la narrativa en el campo pedagógico” fueron escritos por la autora de esta tesis. Allí se presenta un recorrido por todos los capítulos del libro y se retoman y re-elaboran las preguntas e inquietudes que tuvieron lugar en el Simposio en el que participaron investigadores, docentes narradores y escritores.

²² Ver Colección de Materiales Pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos, publicado en el marco del Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Director: Suarez, Daniel. MECyT, LLPP, 2007.

pueden ser objeto de discusión si se consideran las formas epistemológicas clásicas de los enfoques de investigación paradigmática (Bruner, 1988).

3.1. Principales supuestos epistemológicos

3.1.1. Hay un modo de conocer narrativo

El principal objetivo de una narrativa es comprender. La narrativa es, como enfoque de investigación, una particular reconstrucción de la experiencia.

Connelly y Clandinin (2008) se refieren a la investigación narrativa como aquella que estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo, cómo lo viven-cuentan-relatan. Para los autores, este estudio puede realizarse a través de historias, biografías o relatos orales o escritos. Es a través de la producción de relatos que la experiencia vivida y los saberes construidos se ponen de manifiesto, se tornan accesibles y comunicables a otros (Alliaud y Suárez, 2011). Develar las intenciones, las emociones, los significados de aquello que subyace a las acciones, ofrece la posibilidad de una comprensión de los procesos, desde una perspectiva poco accesible a través de otras formas de investigación:

La cuestión, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría científica), sino cuál es la relación pensante con el acontecer de las cosas. (Contreras Domingo, 2011: 26)

La investigación narrativa supone que hay un modo de conocer narrativo que es diferente al modo de conocer paradigmático, siendo este último el que más se ha establecido en el campo de producción de conocimiento.

Tal como lo señala Bolívar Botía (2002: 12), los trabajos de Jerome Bruner contribuyeron especialmente a dar estatuto epistemológico al modo de conocer narrativo. Bruner (1988) plantea que hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir realidad. Las dos, si bien son complementarias, son irreductibles una a otra. Una de las modalidades es la paradigmática o lógico científica, que emplea categorizaciones, conceptualizaciones y generalizaciones. La

otra es la modalidad narrativa, que produce buenos relatos y “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1988: 25).

En el modo narrativo, el conocimiento procede por analogía. “Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan” (Bruner, 1988: 12).

3.1.2. En la experiencia hay un saber

El saber que se produce en esos “mundos vividos” se expresa en una narrativa que va en busca de significados que no le han sido dados, sino que encuentra en el vivir mismo:

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida. (Mortari, 1999: 155)

El saber de la experiencia se construye en el hacer, pero ese hacer no se reduce a la acción sino que constituye una práctica que implica la reflexión, la revisión de sí misma, el análisis. Involucra la confrontación con otros pensamientos, con otras prácticas; conlleva contradicciones, tensiones. La “voz propia” de los sujetos involucrados en la experiencia supone una forma de comprender la realidad en la que viven (Rivas Flores, 2010).

El saber de la experiencia surge al significarla, al darle sentido, y a la vez, problematizarla. Como señala Bruner, “no es una lección, sino una tentación a examinar lo obvio” (Bruner, 2003: 25).

Reconocer el saber de la experiencia significa también reconocer que quien relata señala aspectos del problema que no estaban previstos, que no estaban leídos y que solo se presentan en la situación vivida. A propósito de ello, Giannina Longobardi señala, en relación a los diálogos que tiene con Francesca, una docente que le relata su experiencia:

Francesca trabaja a conciencia con las emociones y sobre las emociones (...) Lo que su emoción me retorna resulta para mí iluminador, me da la justa medida de las cosas y me hace cambiar de actitud. La emoción que manifiesta me abre a una comprensión más profunda, revela el sentido interior de una situación de la que yo he captado, intelectualmente, sólo la superficie. (Longobardi, 1999: 51)

La propuesta entonces es tratar de capturar el saber que se produce y emerge del vivir que incluye la reflexión, la acción y las emociones. ¿Cómo se “vive” la igualdad en ese “mundo” que es cada escuela? Para ello, se acudiría a quienes trabajan en la escuela como directores y aceptaron contar su experiencia ligada al “vivir la igualdad en la escuela”. ¿Qué “saber” hay acumulado en estas experiencias? ¿Qué “saben hacer” estos directores cuando habilitan la experiencia de la igualdad en la escuela?

Esta opción epistemológica y metodológica (en la que forma y contenido caminan necesariamente juntas [Rivas Flores, 2010]) es también una opción ideológica, representa un compromiso con un proyecto de sociedad basada en el respeto (Rivas Flores, 2007).

3.2. La construcción de los relatos

Para la construcción de los relatos, se ha recurrido a la técnica del modulado (Biglia y Bonet-Martí, 2009). A través de la modulación se obtiene que diferentes sujetos relaten su experiencia en relación a un mismo tema. La modulación permite que el relato de la experiencia se centre en un tema específico; no se trata entonces de una narración espontánea sino que está modulada por las preguntas del investigador, que concentra el relato de la experiencia en un tema. Por otro lado, cuando el relato está escrito, las preguntas del investigador y las respuestas de los sujetos se funden en un solo texto, en un texto único (Biglia y Bonet-Martí, 2009: 17).

Esta tesis adhiere al postulado de McEwan y Egan (1998) de que los relatos tratan no solo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de alguien y dentro de un contexto. Los relatos tienen un sujeto, un “yo” desde el que se experimenta algo y se establece cierto sentido. Ahora

bien, como lo advierte Bruner, “denunciar una perspectiva no hace más que revelar otra” (Bruner, 2003: 41). En el diálogo con los directores, las diferentes perspectivas (la de ellos, la del investigador, la de los otros a los que se hizo referencia en los sucesivos diálogos) estuvieron presentes. A veces lograron disolverse en un enunciado común, otras se incluyeron en los relatos dejando ver las contradicciones presentes en las historias relatadas.

El proceso de construcción incluyó relatos orales que fueron audiograbados y luego des-grabados literalmente, produciéndose una primera versión del relato escrito. Ese primer relato escrito fue re-elaborado en sucesivas escrituras que hizo el investigador atento a la voz de los directores y a lo que la experiencia relatada podía ofrecerle, en relación al problema de estudio. En este sentido, los relatos de los directores sufrieron transformaciones: se descartaron aspectos irrelevantes al tema de interés y se incluyeron interrogantes en aspectos clave que fueron trabajados en cada nuevo encuentro con los directores. Por otro lado, el pasaje de la oralidad a la escritura exigió algunas transformaciones que también fueron consideradas en conjunto entre los directores y el investigador.

Los relatos fueron así sometidos a sucesivas revisiones por parte de los sujetos de la experiencia²³. En el marco de ese proceso, el investigador fue redefiniendo los ejes centrales de análisis, puesto que se complejizaron las discusiones. El proceso de escritura finalizó cuando los directores y el investigador consideraron que el relato alcanzaba una “trama argumental” que daba cuenta de la experiencia de la igualdad en la escuela. “Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa” (Bolívar Botía, 2002: 5).

En cuanto a la forma de la escritura, se procuró revelar su encarnación en la vida. “Lo que distingue a la narrativa es que adopta la forma, aunque atenuada, de un ritmo que en última instancia surge de las pautas implícitas en la vida y los actos de los seres humanos”

²³ Se generaron encuentros presenciales y virtuales en torno a los relatos. En total se desarrollaron 13 encuentros reales: seis con Nelía, cuatro con Marta y tres con Sebastián; y 14 virtuales: cinco con Nelía, cuatro con Marta y cinco con Sebastián.

(McEwan y Egan, 1998: 10). Se intentó mantener el ritmo, los tonos y las diferentes formas de contar de cada director.

En síntesis, el trabajo de campo consistió en sucesivos diálogos de la investigadora con los directores. Y en la producción de sucesivas versiones hasta alcanzar la producción de un relato que cada director reconociera como propio para contar sobre la experiencia de la igualdad en la escuela.

3.3. El análisis y la producción de una narrativa de la investigación

La narrativa es una producción del investigador cuyo objetivo consiste en dar cuenta de aquello que ha comprendido del problema que estudia a partir de los relatos construidos. Lo que en esta narrativa se pretende es dar cuenta de aquello que los relatos ofrecen para comprender el problema que estudia. En todo caso, “comprender una historia es reconstruirla: a partir de textos viejos, se crean textos nuevos” (Gudmundsdottir, 1995: 67).

En la elaboración de la narrativa, el investigador da cuenta de lo que ha comprendido del problema que estudia. En ese proceso, relaciona los relatos construidos con otros textos, los sitúa en un contexto más amplio que el de su producción, los analiza desde sus experiencias, los atraviesa a partir de diferentes producciones teóricas para re-escribirlos en una nueva versión, propia.

En la narrativa que el investigador produce tienen tanta relevancia las marcas subjetivas, que permiten alcanzar profundidad en la reflexión, como “la vista panorámica” del contexto social, político e institucional más amplio (Waller y Simmons: 2009: 70). La producción de una narrativa como resultado de una investigación busca, en última instancia, profundizar en el problema de estudio. “La gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos” (Bruner, 2003: 38).

En el proceso de escritura de la narrativa sobre el problema de investigación, se intentó dar cuenta del saber capturado en los relatos para retomarlos en la discusión sobre aquello que se propuso estudiar. Se procura llegar hasta lo que Rivas Flores llama una “violencia epistémica” que cuestione “el saber” que está en los relatos en tanto surgen en un contexto

social, político, económico (Rivas Flores, 2009: 29). Asimismo, se revisan los enunciados que circulan en un contexto social y político a partir de lo que arroja “el saber de la experiencia”. Una narrativa producto de una investigación procura dar cuenta de un proceso de conocimiento que se alimenta de la vida para volver a ella de otra forma.

Como se ha dicho, el proceso de producción de los relatos constituye un momento en el proceso de análisis que queda planteado en el relato de los directores, y luego es retomado en la narrativa que construye la investigadora. En el diálogo con los directores, se plantean problemas nodales, que la investigadora toma del marco teórico con el que se acerca al problema, pero surgen principalmente aquellos problemas que plantean los sujetos de la experiencia y emergen en el escenario cotidiano. Por eso, si bien la modulación mantuvo el tema, no se interpuso en el recorrido que los directores hicieron al contar su experiencia. Si bien el investigador estuvo atento a que no se dispersara el tema, no hubo un guión que estructurara los diálogos. Así resulta que la trama y los contenidos que dieron sentido a la igualdad en los relatos emergen de los diálogos, de las discusiones sostenidas entre el director-narrador y la investigadora. En la producción de los relatos, el componente empírico es alto pero no está exento de ser revisado en pos de diferentes argumentos teóricos que tanto la investigadora como los directores pueden incluir en la discusión. En esta tesis, la investigadora se propuso escuchar y generar un espacio de libertad, con la menor cantidad de interrupciones posibles, para que la experiencia pudiera poner su palabra, para que mostrara las tensiones que configuran el problema de estudio cuando se lo enfrenta desde el hacer cotidiano.

Como ya se ha señalado, existía un especial interés en comparar el quehacer de los directores considerando la diferencia de contextos. ¿Define el contexto sociohistórico el sentido que tiene la producción de la igualdad? ¿Cómo se trabaja por la igualdad cuando hay y cuando no hay recursos económicos?

Los relatos producidos con los directores, además de considerarse, como ya se dijo, una instancia de producción de saber en sí misma, marcan el recorrido a seguir en el análisis. Los conceptos, los argumentos teóricos sobre los cuales se trabaja en la narrativa de la

investigación emergen de los relatos. La estructura conceptual sobre la cual se analiza la posibilidad de la igualdad como experiencia en la escuela surge de los relatos. En el marco de este proceso metodológico, la investigadora ha elaborado una narrativa para dar cuenta del fenómeno estudiado, recurriendo a una formulación teórica capaz de soportar el peso de la experiencia concreta.

Como puede apreciarse en el capítulo 4, lo que dicen los relatos ofrece un espectro de posibilidades infinitas. Asimismo, el pensamiento (puesto en los relatos) avanza a pasos selectivos: elige (no cuenta todo); muestra la presencia del pasado en el presente y devela cómo se lo convierte en otra cosa. Seguir la experiencia en su andadura implicó recorrer el camino que marcaron los relatos para “examinar lo obvio” para identificar allí un saber que se busca. Entrelazando las experiencias (Biglia y Bonet-Martí, 2009) se espera señalar algunas contribuciones al problema estudiado que no habían sido consideradas sino hasta el encuentro con los directores y la construcción de los relatos.

3.4. Los directores y las escuelas seleccionadas

La investigación se acotó a tres casos puesto que en los estudios cualitativos, en los que el tamaño de la muestra no tiene importancia desde una perspectiva probabilística, el interés no está puesto en generalizar los resultados sino en la profundidad que puede alcanzarse. En ese sentido, lo que ha orientado la selección ha sido la productividad del caso, lo que puede ofrecer en relación con el objeto de la investigación. En este estudio, el principal criterio para el recorte de la muestra ha sido “la experiencia” que los directores podían narrar en relación a la igualdad en la escuela. Lo que se buscó en la muestra fue profundidad, un aporte sustantivo al problema investigado. A través de informantes claves, se realizaron diez entrevistas de aproximación a directores reconocidos (por la comunidad educativa, por los gremios docentes o por las autoridades educativas) por su trabajo en la escuela en relación con la igualdad. Para la selección de casos, las experiencias fueron consideradas según los siguientes criterios:

- **el trabajo de los directores:** el reconocimiento de la comunidad educativa, de los gremios docentes o y/o de las autoridades educativas que daban cuenta tanto de la trayectoria profesional, social y/o política de los directores; como así también del proyecto educativo implementado en las escuelas en relación con la transmisión del saber, su vinculación con la comunidad y la relación con las familias.
- **el crecimiento de la matrícula junto con la mejora de resultados en el rendimiento educativo** de las escuelas en las que ejercen los directores entrevistados, en cuanto significa una referencia muy presente en los estudios sobre el tema²⁴.
- la **diversidad de contextos socioculturales** en los que se desempeñan los directores.

Como se ha señalado, se buscó comparar las acciones y las estrategias que se desarrollan en las escuelas en contextos socioculturales heterogéneos. En este sentido, se eligieron escuelas situadas en diferentes localidades: una de ellas ubicada en una zona muy urbanizada como es la ciudad de Buenos Aires, otra en el conurbano bonaerense y la tercera en un pueblo del interior de la provincia de Córdoba. Resultó de interés que una de las escuelas perteneciera a la modalidad de educación especial. Además se consideraron datos de contexto como cantidad de población, analfabetismo, desocupación y NBI. En base a esos datos, que se presentan a continuación, se puede decir que las escuelas en las que trabajan los directores se hallan en contextos socioculturales heterogéneos.

El contacto con **Nelia** surgió a través de quien fuera la vicedirectora de su escuela: Mirna. Las autoridades educativas de la provincia habían organizado un encuentro en el que convocaban al personal directivo de diferentes escuelas. Allí, Mirna presentaba un cuadro

²⁴ Es muy frecuente asociar la desigualdad con las posibilidades de acceso a la escuela y/o a los resultados del rendimiento educativo para luego establecer porcentajes con los que definirla. Por ejemplo “sólo el 47% de niños y niñas pertenecientes al quintil de menores recursos asiste al nivel inicial, mientras este porcentaje aumenta al 79% en el quintil de mayores ingresos” (Rivas, 2010: 21). Para el caso del rendimiento educativo: “la situación de la calidad educativa presenta profundas desigualdades según los contextos de aprendizaje en la mitad de las provincias del país (la mayoría de ellas con altos niveles de pobreza): menos del 5% de los alumnos de escuelas estatales alcanzaron altos logros de aprendizaje en Matemática en el último año de la secundaria (Rivas, 2010: 32).

en el que mostraba cómo se habían reducido los niveles de sobreedad y repitencia en la escuela a la vez que aumentaba la matrícula escolar. A propósito de estos datos que (¿acaso paliaban las desigualdades?) se le solicitó una entrevista y ella indicó que era Nelia quien había iniciado un proceso “revolucionario” en la escuela, y que las conversaciones debían ser con ella.

Nelia es Maestra Normal Nacional. Se recibió en Córdoba. Nació y pasó su infancia en Santa Fe, pero en su adolescencia los padres viajaron a Córdoba y allí se quedó. Pasaron muchos años desde que Nelia se recibió hasta que comenzó a ejercer (más de 15); sin embargo, cuando empezó a trabajar, enseguida, sostiene: “le agarré el gustito y esta profesión me enamoró”. Hizo carrera docente, concursó y ganó el cargo de Directora en el año 2002.

Ya está en edad de jubilarse pero, dice: “ni loca quiero hacerlo”. Aunque reconoce que está cansada, desborda de energía. Habla sin descanso, se ríe, trae una y otra historia. Inquieta ella, inquieta la historia que narra. Actualmente es directora en una escuela de jornada simple que, al momento de realizar las entrevistas, contaba con una matrícula de 486 alumnos entre el turno mañana y el turno tarde.

La matrícula cuando Nelia ingresó a la escuela era de 278 alumnos. Es decir, en el período de su gestión como directora, la matrícula aumentó y 208 chicos más van a la escuela de Tanti. En ese mismo período, la repitencia se redujo al 0,1% y la sobreedad al 0%. La de Nelia es la única escuela pública de Tanti, que pertenece a Punilla, una localidad situada en el interior de la provincia de Córdoba. Según el censo 2010, Punilla cuenta con 178.401 habitantes. En 2001, los hogares con NBI (necesidades básicas insatisfechas) alcanzaban al 12,34 %, llegando a reducirse a menos del 6 % para 2010.

Según datos de la DINIECE (2010), Córdoba tiene una matrícula que asiste a la escuela primaria de 366.424 niños/as. De ellos 275.529 niños/as concurren a escuelas de gestión estatal.

Un total de 18.832 niños concurren a la escuela en el departamento de Punilla. Para 2009, según la misma fuente, los datos de rendimiento educativo alcanzaron los siguientes porcentajes²⁵:

| | |
|-------------------------------|-------|
| Tasa de repitencia: | 2,2 |
| Tasa de abandono (2009-2010): | 0,35 |
| Tasa de sobreedad: | 15,84 |

El encuentro con **Sebastián** se produjo en un curso de formación en FLACSO, al que estaba invitado para contar sobre el trabajo que llevaba adelante en su escuela. Escucharlo fue extraño: era director de una escuela de la modalidad especial pero en su relato no se advertían diferencias con lo que podría contar cualquier director de una escuela común. ¿Había allí una apuesta a la igualdad?

Sebastián eligió la docencia por cuestiones ligadas a “la ayuda a los otros”, pero luego se fue interesando por el trabajo docente y la relación pedagógica. Hizo el profesorado de Educación Especial en el Normal 6 con formación específica en discapacitados mentales. Hace 20 años que trabaja en la docencia, y hace 12 se desempeña como director. En los encuentros con él fue convocante la alegría con que relató su experiencia, y la especial habilidad que tuvo para mostrar las contradicciones, las dificultades, incluso las situaciones ridículas en las muchas veces hay que ser director.

Actualmente dirige una escuela especial que tiene doble turno. Asisten al establecimiento 60 alumnos (niños y jóvenes, de 4 a 18 años). Forman parte de la matrícula otros 60 alumnos que concurren a escuelas comunes y están bajo un “plan de integración” por el que son acompañados por docentes de la escuela especial. La escuela no es graduada sino que se forman grupos con los que se trabaja en diferentes proyectos.

²⁵ A nivel nacional, los datos de la DINIECE para el mismo año señalaron que la tasa de repitencia alcanzaba al 4,69%; La tasa de abandono al 1,44%; y la de sobre-edad al 21,37.

La matrícula de la escuela a lo largo de los años que Sebastián lleva como director se fue incrementando permanentemente. Cada año se inscribe mayor cantidad de alumnos: hoy el número de inscriptos ha trepado a casi al doble de cuando la escuela abrió sus puertas. En 2003, la escuela tuvo 35 inscriptos y hacia 2008 ya contaba con 60 alumnos. En esta escuela los chicos no repiten ni tienen sobreedad. Está ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires, en Rafael Castillo, distrito que pertenece a La Matanza. Según el censo 2010, La Matanza cuenta con 1.775.816 habitantes y forma parte de lo que se define como el conurbano bonaerense, cuya población supera los 15 millones de habitantes.

Para 2001, los hogares con NBI eran más del 20%. Si bien se redujo, el porcentaje continuó siendo alto, alcanzando en 2010 a más del 11% de los hogares.

Según datos de la DINIECE (2010), la provincia de Buenos Aires tiene una matrícula que asiste a la escuela primaria de 1.655.308. De ellos, 1.073. 813 niños/as concurren a escuelas de gestión estatal. En La Matanza, asisten a la escuela 149.763 niños/as. Para 2009, según la misma fuente, los datos de rendimiento educativo del partido fueron:

| | |
|-------------------------------|-------|
| Tasa de repitencia: | 3,49 |
| Tasa de abandono (2009-2010): | 1,15 |
| Tasa de sobreedad: | 14,73 |

Marta era considerada por la comunidad educativa como la responsable de haber logrado que una escuela pública que recibía a muchos chicos que vivían en las “casa tomadas” fuera de “excelencia”. Todos, hasta “los negritos de pelo duro”, estaban muy bien preparados para entrar a las escuelas secundarias más prestigiosas de la ciudad. ¿Era esa una escuela que brindaba igualdad de oportunidades?

Ella quiso ser Maestra “desde chiquita”; rindió examen e ingresó al Normal 7, donde se recibió de Maestra Normal Nacional. Años más tarde, se graduó como Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Pese a que se jubiló, Marta sigue yendo a la escuela. “Eso” que la mantiene ahí,

nos mantuvo expectantes en los diálogos. Marta relató su experiencia con pasión y logró transmitirla.

Durante casi 18 años, fue directora de una escuela primaria ubicada en un barrio de clase media de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente, la escuela tiene cuatro secciones por grado y una matrícula de casi 800 alumnos compuesta por niños y niñas de diferentes sectores sociales, culturales y religiosos. Cuando Marta tomó la escuela, la recibió con 650 alumnos; cuando Marta dejó la dirección, había 790 inscriptos. Es decir que durante su gestión, la matrícula aumentó y recibió a 140 chicos más. La repitencia se produce en casos muy aislados, “cuando ya probamos todo y no hay más nada que hacer”. Por eso la sobreedad no llega al 1%.

Según el censo 2010, la Ciudad cuenta con 2.890.151 habitantes. Para 2001, las necesidades básicas insatisfechas en la Ciudad de Buenos Aires alcanzaban al 7,8% de los hogares; para 2010, este porcentaje se redujo al 6,7%. Según datos de la DINIECE (2010), la Ciudad de Buenos Aires tiene una matrícula que asiste a la escuela primaria de 233.968. De ellos, 123.237 niños/as concurren a escuelas de gestión estatal. En el distrito 2do., que integra el barrio de Almagro, 13.035 niños/as asisten a la escuela primaria. Para 2009, según la misma fuente, los datos de rendimiento educativo para el departamento del DE 2 fueron:

| | |
|-------------------------------|-------|
| Tasa de repitencia: | 1,02 |
| Tasa de abandono (2009-2010): | 0,18 |
| Tasa de sobreedad: | 11,43 |

Otros datos considerados para las tres jurisdicciones, que muestran algún aspecto de la situación familiar y son especialmente relevantes en cuanto inciden en las condiciones que hacen posible el acompañamiento escolar, son la tasa de desocupación y de analfabetismo. En cuanto a la primera, según datos del Indec (2012), en Argentina pasó del 16,31% en 2001 al 3,88% en 2010. El analfabetismo, por su parte, se redujo del 2,7 al 1,9%.

En el contexto de las escuelas seleccionadas, las cifras se comportaron para el mismo período del siguiente modo:

| Localidades | Desocupación Censo 2001 | Desocupación Censo 2010 |
|--------------------|----------------------------|----------------------------|
| Córdoba | 24,2 | 5,9 |
| Pcia. Bs. As. | 32,9 | 6,0 |
| CABA ²⁶ | 11,55 | 3,1 |

| Localidades | Analfabetismo 2001 | Analfabetismo 2010 |
|---------------|-----------------------|-----------------------|
| Córdoba | 2,1 | 1,5 |
| Pcia. Bs. As. | 1,6 | 1,4 |
| CABA | 0,5 | 0,5 |

Los datos recabados se incluyen a los fines de dar muestra de algunas características que configuran contextos socioeducativos muy disímiles. La escuela de Tanti es la única escuela pública de la localidad. La escuela de Rafael Castillo, además de pertenecer a la modalidad de educación especial, está situada en el conurbano bonaerense, una zona de altísima vulnerabilidad social. En cambio, la escuela de la CABA se encuentra en una zona muy urbanizada, situada a pocos kilómetros del centro porteño. Con ello es posible reconocer que el acceso a centros culturales, en principio relacionado a las condiciones de traslado es muy diferente para las familias de una y otra escuela. Por otro lado, los niveles educativos de las familias, como su inserción en el mercado laboral –como puede apreciarse en los datos y en los relatos de los directores- resulta muy diferente en la comunidad educativa de cada una de las escuelas.

²⁶ Al no contar con datos disponibles de Almagro se han tomado los correspondientes a la jurisdicción de tal localidad.

Sin embargo, en contextos tan diferentes, las escuelas coinciden en dos aspectos: la matrícula escolar aumentó y la repitencia y la sobreedad disminuyeron.

4. El saber de la experiencia

*Me están dictando cosas,
pero no desde otro mundo u otros seres,
sino más humildemente, desde adentro.*

R. Juarroz

*C.L.- ¿Qué es para ud. ser un maestro?
G.S.- (...) Sencillamente alguien que goza
de un aura casi física y en quien resulta casi
tangible la pasión que desprende.*

G. Steiner y C. Ladjali

4.1. Relato de Marta

Mirá, yo siempre partí de lo que la escuela pública me dio a mí. Mi papá llegó a Buenos Aires en la década del 40, o a fines de la década del 30. Era peón de campo, pero tenía su sexto grado, muy bien hecho, y no cometía ni un error de ortografía. De todas maneras, no había podido avanzar más en la escolaridad. Con esto quiero decirte que éramos una familia absolutamente humilde y que a mí realmente la educación pública me dio todo. La escuela pública me brindó herramientas y estímulos para toda la vida. Y siempre pensé que lo que me dio a mí también se lo puede dar a otros, mi objetivo ha sido ese. Me fijaba muy bien en aquellos chicos que tuvieran mayores necesidades para brindarles todo lo que se pudiera.

Quizás la escuela no pueda nivelar las condiciones de vida, las circunstancias de vida, pero sí la parte intelectual y, desde ahí, brindarles posibilidades, ¿no?

En esta escuela la población es muy heterogénea, yo siempre decía que en el verano había chicos que se iban a Disney World y otros que esperaban febrero para que la Cooperadora les diera las zapatillas que habían gastado en el verano. Había mucho para trabajar ahí. Lo que puedo decirte es que tuve la suerte de contar con un equipo que pensaba mucho como yo, quizás porque teníamos orígenes parecidos y nos fijábamos muchísimo en los chicos que tenían mayores dificultades económicas o que venían de otras culturas, tratando siempre de trabajar este asunto de la aceptación de todos tal como eran, de no discriminar. Esto te lleva mucho tiempo, porque hay que estar alerta a lo que pasa en el recreo, en el aula, en una salida y hasta en los cumpleaños que se celebran fuera de la

escuela... Hacíamos asambleas, estábamos permanentemente predicando esto de que somos todos diferentes, pero tenemos los mismos derechos. Eso es un trabajo que tenés que hacer con el conjunto del personal docente. Si todos están atentos a eso, se puede lograr mucho.

En el mismo sentido, cuando había un niño al que la familia no podía comprarle todos los libros que nosotros pedíamos, nadie dudaba, decíamos: “para eso está la asociación cooperadora (y sigue estando), para proporcionarle todos los elementos que él necesita”.

Pensando así fue que abrimos la primera sala de computación en el año 91; pensando en los chicos que no tenían acceso a una computadora. En aquel momento hicimos un gran esfuerzo para que todos tuvieran esa oportunidad. ¿Cómo? Pedí, a través de una circular, a los papás, si podían poner todos US\$ 12,50. ¡¿Y podrás creer que llegó un papá que era cartonero a decirme que él también iba a colaborar y que todos los meses iba a mandarme los US\$ 12,50?! Tuve que aclararle que ¡era una sola cuota en todo el año! Él no había entendido la nota o yo no me había expresado bien como para que la entendiera. Y por supuesto que trajo los US\$ 12,50. Pero ¡fijate a qué estaba dispuesto! Entonces, uno siente que lo que hace tiene sentido, porque sabe que no está solo. Uno dice: “yo estoy haciendo, pero el otro también y valora”, ¿no?

Esta es una comunidad muy especial. Con padres muy cercanos a la escuela. Estuve aquí como Directora desde el año 90 hasta noviembre de 2007: no alcancé a cumplir los 18.

Y fui directora como era como maestra, tomé la escuela como si fuese un aula grande. Así como había querido que mis alumnos fueran los mejores, quería que los alumnos de esta escuela fueran los mejores y empecé a incentivarlos con el Decálogo del Buen Rosarito... Qué sé yo... Fue una estrategia que terminó otorgándoles una particular y fuerte identidad a todos los que pasaron por aquí, niños, padres, docentes y auxiliares.

Con ese Decálogo del Buen Rosarito les decimos que ellos son “conquistadores de conocimientos” y que “todos los días tienen que conocer más”. ¿Y cómo se hacen conquistadores de conocimientos? Y, con lo que les dice la maestra, con lo que hablan con

los padres o, ahora, por lo que buscan por internet, porque van a la biblioteca y amplían lo que se ha visto en el grado

Eso todo el tiempo; es como la gotita de agua que cae y horada la piedra.

Y en esta escuela se destacaba y se destaca mucho a aquél que hace un trabajo de investigación, o que lo expone o que concursa y la va muy bien. Por ejemplo los chicos han participado mucho en las Olimpiadas de Matemática y generalmente han llegado a la final.

Otro ejemplo, los chicos que hacen ajedrez, hubo uno excelente que terminó yéndose a Grecia, donde compitió con jugadores de todo el mundo; también asistió a torneos en varios países de Latinoamérica. Desempeños de ese tipo se resaltan muchísimo, cosa que los demás deseen hacer lo mismo.

Cuando yo era directora tenía un taller de ajedrez de quince pibes, y ahora el taller se da en los dos turnos y van como 150, que participan en torneos semanales en otras escuelas. Además, nosotros, todos los años organizamos el Torneo de Ajedrez Vera Peñalosa.

Este es uno de los caminos para que se sientan que son conquistadores de conocimiento.

¿Otro?: el de la lectura, sobre la que repicamos todo el tiempo, “porque si ustedes saben leer no van a tener inconvenientes en estudiar, porque van a comprender todo y de esa manera recordarán mejor, porque les resultará más fácil estudiar a lo largo de toda la vida”

A partir de cuarto grado, la maestra y la maestra bibliotecaria trabajan mucho juntas para investigar y estudiar en la Biblioteca determinados temas. De modo que los chicos van viendo que realmente es posible el saber, saber aplicar, saber opinar. Todavía hoy se hacen mesas redondas. O por ejemplo, si viene algún escritor, se les anuncia previamente y ellos se preparan leyendo algunas de sus producciones para poder participar activa e inteligentemente. Ya en la entrevista, preguntan, pueden repreguntar ante determinadas respuestas, sacan fotos o graban, cuentan que todo saldrá en el periódico Ilusiones que se produce desde 1990 y que ahora ha pasado de la publicación gráfica a CD y DVD. De modo que los chicos se basan en lo que leen y hacen consciente que sus desempeños son producto del trabajo anterior al encuentro con el entrevistado.

Creo que esa es una herramienta básica: el saber que se puede conocer y que pueden estudiar, que si ponen la cola en la silla van a saber.

También se trabaja mucho la oralidad, con esto del intercambio de noticias, o de exponer trabajos, o de participar en asambleas. Muchas veces nos enteramos de que cuando van a primer año, sobre todo en los colegios como el Buenos Aires o el Pellegrini, terminan siendo los delegados del curso, ¡por cómo hablan!

Tienen con qué argumentar, yo creo que esas son herramientas muy importantes, que por ahí a mí no me lo dio tanto la escuela primaria en su momento. La escuela era mucho más formal, yo llegué a la escuela secundaria medio en pañales e hice todo lo posible para que ellos llegaran bien provistos al nivel siguiente.

Otra estrategia que nos dio muy buenos resultados fue, como te decía antes, reconocerlos. Cada vez que lograban algo en deportes o algún premio o distinción en algún área se socializaba, les reconocíamos que habían conseguido algo que no conseguía nadie; y eso nos dio resultados increíbles en cuanto a la confianza y la seguridad de que “podían” en todo lo que intentaran.

Ahora, hoy mismo, los chicos de acá se reconocen todos como “rosaritos”, claro, por Rosario Vera Peñaloza. Por Facebook, estoy conectada con muchos de ellos y siempre alguno me dice: “soy un rosarito del año 97...”, por ejemplo.

Los Rosaritos se destacan por ser buenas personas, estar dispuestos a conquistar conocimientos, no llegar tarde, no faltar a clase, respetar al otro, ayudar a mantener limpia la escuela... Es que el primer día que llegué acá, cuando todos se fueron, ¡el piso de este patio era una alfombra de papeles! ¡No podía creerlo! Ahí empecé con eso, yo iba levantando algún papelito que había pero ellos me veían y también levantaban y luego, claro, ya no tiraban tampoco.

Siempre tuve como mucha pasión por la comunicación auténtica y traté de trasmitírsela a ellos.

Por ejemplo, en el horario de entrada, en el ingreso, había un momento de noticias. Ellos traían noticias que leían o que escuchaban por radio o televisión y ahí ¡paf! ¿Sabés cómo

aprovechaba? Ahí, bajaba línea. Ese momento me servía para hablarles, si había algún problema grave, o qué pasaba con la limpieza, o la necesidad de no permitir abusos de ningún tipo, o cómo cuidar la calle, el barrio y la ciudad. Asimismo, compartíamos música, por ejemplo, al inicio de cada estación, oíamos “Las cuatro estaciones” de Vivaldi o en el Día de la Música algún alumno se presentaba interpretando piano, guitarra, violín.

Los auxiliares también colaboraban muchísimo, tenía 10 auxiliares uno mejor que otro. Gente grande a la que nunca tuve que ordenarles nada. Al comenzar el año los llamaba y les preguntaba quién se iba a ocupar de cada sector, lo dejaba asentado en un acta y ellos me seguían a muerte, orgullosos del aseo absoluto en todos los rincones. Mirá hasta lo que lográbamos hacer: cuando había elecciones, el domingo venían a limpiar a la noche para que los chicos no perdieran clases el lunes. Y yo también venía el domingo, nos turnábamos todo el día con el resto de la conducción. Habíamos dejado preparadas las mesas, con las bolsas de residuos para que fueran tirando las cosas ahí y cada una de nosotras iba y pasaba el escobillón, cosa de que la escuela quedara medianamente limpia y que los auxiliares después pudieran continuar.

No sé... Yo pienso que es con el ejemplo diario que uno puede ir dejando huella.

La vicedirectora que me acompañó durante casi 15 años era igual, y estábamos permanentemente en las aulas, mirando las carpetas, hablando con los maestros, haciendo reuniones de ciclo, y todo eso que a veces no se nota, pero va generando una zona de compromiso en la que todos quedamos involucrados.

También es muy importante el plantel docente, que acompañó y mucho. Duró varios años, después lógicamente empezaron a irse, sobre todo con las jubilaciones y para ascender, pero sostuvimos un equipo durante varios años. Inclusive hubo hasta alguna resistencia cuando alguien tenía que irse. Hubo una maestra que era suplente de una persona que estuvo en comisión de servicios hasta su jubilación, a la tarde. ¡Y no quería titularizarse para no dejar acá! Por fin la encararon las compañeras: “Ya, terminala, titularizate, que después podés volver”. Y bueno, les hizo caso y se titularizó en una escuela cercana. ¡Ah! No sabés, venía y lloraba. Mirá, hizo tanto lío que al final, en un momento que

me pareció oportuno, cuando alguien vino con un cargo que tomó para la mañana, le ofrecí que permutara con esta docente que se había ido. Y permutaron, ¡de modo que volvió!

Era mucho el trabajo con los maestros en las reuniones de ciclo, todas las semanas. Los martes a la mañana, los jueves a la tarde... También en las jornadas de reflexión o reuniones de personal; que preparábamos bien pautadas y en las cuales siempre había un tema determinado. Por ejemplo, para mí era muy importante que los chicos dominaran la lectura corriente y comprensiva. Y ahí empezaba todo un trabajo con eso, les decía: "Miren que tienen que tener determinada cantidad de palabras, no cortar las palabras, no silabearlas, no cambiarlas..." El primer año dije: "vimos que los chicos cuando leen silabea, palabrea y hasta deletrea. ¡Hace falta que lean más! Cada grado va a tener que leer dos libros completos". Y decidimos que para la primera reunión del año cada una tenía que leer dos libros para niños y que en la jornada discutiríamos el contenido, qué valores se transmitían, para qué edades lo recomendarían...

Eso me lo copié de Pastorino, que fue Director de Primaria, gran Supervisor y excelente maestro en todas las funciones. Él, cuando era Supervisor, había hecho una jornada así y una amiga me lo había contado. A partir de ahí empezamos a decir que los chicos tenían que leer libros completos. Si en el Instituto Argentino Modelo salen leyendo como 40 libros, ¿por qué no pueden salir de la escuela pública leyendo también?

Y bueno, fue medio que lo impuse... Y yo misma les tomaba lectura en tercer grado, uno por uno lectura. ¿Te imaginás? ¡120 niños de los cuatro terceros! Y a algunos tenía que tomarles tres, cuatro, cinco veces.

Al final era todo un hito y hasta me cargaban en los actos "Sí, porque ahora la Señora Directora va a tomar lectura...", pero los chicos leían y comprendían, al igual que hoy, porque ese mismo trabajo lo hace la actual Directora.

Todos los docentes asumían la tarea comprometida y solidaria y al que no le gustaba, terminaba yéndose. Debe haber sido que nos veían a nosotras, al equipo de conducción, tan metidas en lo pedagógico que no se animaban a seguir trabajando individualmente ni aceptaban el trabajo en equipo, que lleva su buen tiempo. Si alguna docente faltaba, allí

estábamos nosotras, una de nosotras iba a dar clase. Si iban a faltar un día, dejaban las cosas para que pudiésemos dar la clase sin que los chicos perdieran continuidad en lo que estaban viendo. Eso de repartir los chicos en diferentes grados aquí jamás se hizo.

Pienso que nos vieron a nosotras muy comprometidas con lo que pedíamos y fueron notando, se dieron cuenta de que la docencia podía ser otra cosa. Porque cuando venían de otra escuela, o bien se sumaban, adherían a la propuesta que había aquí y nos amaban, o se iban.

Yo pienso que uno de los problemas severos de la educación es el individualismo; eso de “cada maestrillo con su librillo” y cada uno en su aula encerrado.

El individualismo es un gran problema, cambia mucho cuando se trabaja en equipo. Te doy un ejemplo: tenían un acto, suponte el del 25 de Mayo, lo tenía 4° grado de la mañana pero se reunían con el 4° grado de la tarde; armaban un guión entre ambos turnos, compartían la tarea y después, se repetía el acto de la mañana y el acto de la tarde, claro, con las características de cada turno. Por ahí eran mucho más flexibles los chicos de la tarde para actuar, pero lo real es que hasta para eso las maestras se reunían y hacían las cosas en equipo. Desde ya, las planificaciones no eran individuales, porque en definitiva esas planificaciones muchas veces son las que se copian de un año a otro y no sirven para nada.

Aquí el trabajo era por proyectos de cada área y por ciclo (y todavía hoy siguen trabajando así). De modo que tenían que reunirse para ver cómo hacer, qué temas se iban a tomar y con qué complejidad en cada año. Otro asunto que se tomaba en equipo y debía reflejarse en la planificación era la capacitación. Si nosotras recibíamos una capacitación después la socializábamos, y cuando empezaron a planificar por proyectos (esta fue otra idea comunicada por Pastorino desde la Dirección del Área) tratábamos de que se reflejara en cada uno eso que habíamos visto en la capacitación.

No era algo que saliera fácil, había que trabajarlo también con el equipo docente. Una vez, una de las maestras (que ahora es la directora) me preguntó: “Decime, Marta, ¿acá hay que hacer todas las cosas que vienen de arriba?” Se refería a la planificación por proyectos

que —como te dije— había propuesto Pastorino. Entonces le devuelvo el interrogante: “¿Cuántas veces uds. se quejaron porque en ningún lado se trabaja en equipo? Bueno, ahora vamos a trabajar en equipo, entonces, ¿qué estás diciendo?”

Y, una vez que empezaron a hacerlo, fue maravilloso; porque se ayudaban entre todas y surgían cosas nuevas. Se pasaban bibliografía, temas, ejercitaciones, veían que, en un punto, el trabajo en equipo les aliviaba el esfuerzo.

Eso sí, nosotras acompañamos todo, todo el tiempo. Cuando dijimos que leyeran cuatro libros en cuarto, cinco en quinto, seis en sexto y siete en séptimo, ahí estábamos todos los meses, en las reuniones de ciclo: “¿Y por qué libro vas? ¿Cómo te fue? ¿Cómo lo evaluaste? ¿Y qué vas a hacer, una obra de teatro, una redacción, un cambio de final, el monólogo de un personaje?”

El vínculo con otros directores era a todo o nada. Estaban los colegas que me saludaban irónicamente con expresiones tales como “¿Cómo le va, licenciada?” y aquéllos con los cuales me reunía en subgrupo tanto para compartir experiencias como para llevar adelante alguna tarea encomendada por la Supervisión Distrital que, afortunadamente, estaba ejercida por un docente bien inquieto.

Esa Supervisión gestionó varios talleres anuales a partir de 1990, año de mi acceso a la Dirección, para brindar apoyo al grupo de directores que se iban titularizando en aquellos años de mucho movimiento por jubilaciones. Eran talleres excelentes, organizados por muy buenos profesionales desde la Escuela de Capacitación (posteriormente Centro de Pedagogías de Anticipación), donde leíamos, discutíamos, dramatizábamos, etc. Siempre en relación con la problemática escolar, con el Diseño Curricular, con un área determinada (por ej. Matemática, que nunca había sido mi fuerte, comenzó a gustarme a partir de dos años con un especialista en didáctica específica).

Reuniones de ciclo, planificación por proyectos, boletín abierto fueron propuestos desde la Dirección del Área Primaria, en tiempos del profesor Pastorino, que era un maestro y enviaba, en no más de tres carillas oficio, comunicaciones con ideas acerca de cómo ir implementando tales estrategias. Más adelante, cuando nuestro Supervisor titular llegó a la

Dirección del Área Primaria, implementó proyectos de lectura, ciencias sociales y ciencias naturales. Eran tiempos en los que la política educativa se volcaba pedagógicamente hacia las escuelas, porque había docentes que habían partido desde el cargo de Maestro de Grado y tenían cabal idea de qué y cómo hacer en el aula.

Las Jornadas con Padres en la Escuela, al comienzo del año y al final, para una evaluación, fueron pensadas por Daniel Filmus, desde su cargo de Secretario de Educación (hoy el mismo cargo es el de Ministro). En todos los casos me parecieron ideas y estrategias enriquecedoras, por lo cual no hice sino acatar e implementar, logrando siempre buenos resultados.

Pero en la actualidad no hay gestión y las políticas se manifiestan en el recorte, el retaceo y el retraso en el giro de fondos. No hay quien piense la educación desde el Ministerio porteño. Envían libros, pero los que piden el año anterior las escuelas y siempre llegan dos o tres meses tarde.

Otra cosa importante para mí fue siempre respetar a cada uno su lugar, su rol. Contábamos con una psicopedagoga para el primer ciclo. Había gente que quería que fuera a cuidar los grados, en todas las escuelas las usaban para cualquier cosa. Para mí la psicopedagoga era hasta una asesora mía en determinados casos. Por lo tanto se dedicaba a lo suyo, con los chicos o con nosotras pero en lo suyo. Además era una excelente profesional y la tuvimos muchos años. O por ejemplo con la bibliotecaria, es bastante habitual que se le pida que cuide los grados. Entonces, lógico, no puede hacer lo que le corresponde, lo suyo es la lectura u otras cosas, ayudar a la formación en la investigación a partir de cuarto grado, coordinar el equipo de periodismo escolar, organizar la feria del libro, etc.

A cada uno se le respetó el rol. Se definía muy bien y después se respetaba. Una vez, en un momento se generó una crisis por las jubilaciones (se dieron muchas jubilaciones juntas y faltaron docentes para cubrir cargos), nos llamaron del distrito y nos dijeron que teníamos que cubrir los grados con la bibliotecaria. ¡Ah! yo puse el grito en el cielo, les dije de todo; 20 años que venía cuidando el rol ¡y ahora me venían a decir eso! ¡Si para eso estaba la

conducción! Lo dice el reglamento; el reglamento dice que si no viene el maestro, un miembro del equipo de conducción tiene que tomar el grado. Lo que pasa es que muy pocos lo toman. Pero acá todo el mundo lo cumplía, la Secretaria que ingresaba a las 8, tomaba los de la mañana, la secretaria que llegaba a las 9 y quedaba hasta las 17.15, tomaba los de la tarde. Los maestros dejaban el día planificado y se sabía lo que había que hacer. Y como nosotras estábamos muy encima de que todo eso fuera sucediendo... sucedía.

En relación con la cuestión de las diferencias culturales quería contarte sobre un proyecto que una vez llegó desde la Dirección de Primaria que se llamaba "Con ojos de investigador". En la escuela tomamos como tema de investigación la inmigración. Empezábamos en 4° grado, donde se hablaba de la inmigración que vivíamos en ese momento cuando era muy masiva la llegada de bolivianos y peruanos. Arrancábamos con la pregunta ¿por qué migra la gente? Y seguíamos en todos los grados. Se tomaba la inmigración contemporánea en cuarto; la inmigración aluvional en 5°; la inmigración de la segunda guerra mundial en 6°, y las migraciones internas de la época peronista, en 7°. Lo que llegaba a concluirse era que la gente migra porque busca nuevos horizontes, o porque no puede vivir en su país, ¿y entonces qué pasa si no puede vivir en su país? Luego, ¿qué nos queda por hacer: nos burlamos o los aceptamos? Y algunos lo habrán aceptado a regañadientes... porque incluso con los padres había que trabajarlo, ya que algunos son discriminadores y ni cuenta se dan de que discriminan.

Por ejemplo, hay una maestra excelente que hace más de diez años que trabaja acá y es de credo judío. Viene un día toda colorada a decirme: "Mire lo que me pasó con este chico —estaban hablando justamente de las distintas religiones, y me cuenta— Yo les estaba nombrando los distintos credos, el credo mahometano, credo católico, credo judío y cuando digo eso, salta el chico y me dice: 'donde hay un judío hay un problema'. Inmediatamente le pregunto, por qué dice eso. Y el chico me responde: 'mi papá lo dice siempre, señorita'".

La maestra por poco lloraba; además es judía practicante y quizás por eso no sabés lo buena que es, arraigada a los valores más profundos del judaísmo. Entonces me fijo quién es el chico, agarro el registro y llamo a la casa, porque yo en eso... Agarraba las cosas de

inmediato, no las dejaba pasar. Llamo a la casa y le digo a la madre: “Mire señora, va a tener que hablar con su niño porque dijo tal y tal cosa. Y le tengo que contar, que la maestra es de credo judío por lo cual se puso muy mal.”

La señora me responde con un tono como de sorpresa y desconcierto: “¿pero de dónde habrá sacado eso?” Ahí mismo le contesté: “De su esposo, señora, que lo dice siempre, dígame que no lo diga más”.

Al otro día vino a pedir disculpas, y aproveché: le expliqué que a la escuela pública va todo el mundo y además le remarqué que no podía creer que una familia como ellos manifestara esas cosas. La señora se moría de vergüenza pero no hay que dejarlo pasar, hay que trabajar ahí donde el problema emerge.

Acá hay chicos de todos los colores y de todas las condiciones; que algunos siguen después en la universidad y otros trabajan, después de haber terminado la secundaria, en un shopping. Y todos se encuentran; se encuentran cada tres ó cuatro meses, se citan. Yo los sigo por Facebook, se siguen viendo, son amigos.

Ahora estaba viendo, una nena, Evangelina, que dio mucho trabajo, la madre la sobreprotegía y ella resistía cualquier aprendizaje. Está trabajando en un shopping, tiene dos chicos y sigue juntándose con sus compañeros, muchos de los cuales son universitarios, médicos, psicólogos, administradores de empresas.

Ahora, lo que creo es que acá, en esta escuela, siempre trabajamos para eso, trabajamos en ese sentido. También cuando era maestra. Yo me encuentro con chicos míos que egresaron en el año 79 y está la que no terminó la secundaria y la que viaja porque es universitaria; sin embargo se encuentran, se comunican y se quieren.

Quizás trabajé tanto en este sentido porque yo me sentí discriminada en la escuela primaria. Era inteligente, pero éramos pobres —te dije—, mi papá peón de campo, mi mamá cosía para afuera. Hasta que nació mi hermana me sentí muy sola, no tenía amiguitas de la escuela, no tenía con quién jugar. Mi mamá me había enseñado a leer con el libro Upa, fui a la escuela sabiendo leer y escribir. Resulta que un día, me parece que había excesivos chicos anotados en 1° superior (en esa época todavía había 1° superior), nos tomaron un

examen, un día que faltó la maestra y a cuatro chicos nos pasaron a 2° grado. Allí fui yo a 2° grado. Para mí fue un error, pero “bue”, qué va a hacer. Siempre digo que podría haber sido una alumna brillante y fui una alumna de 8 o 9 porque creo que a mi potencial le faltaba madurez...

A pesar de eso, me sentí discriminada porque no tenía el mismo nivel económico que mis compañeras. Intelectualmente sí. Como yo tenía buena ortografía, cuando había un dictado, todas me preguntaban a mí cómo se escribía, pero no tenía el mismo nivel económico.

Quizás mi mamá era medio perseguida en ese aspecto. Pero... Yo iba a la casa de mis compañeras y veía que tenían mayores recursos, mucama, muchos juegos de mesa, bibliotecas ampliamente surtidas, muñecas maravillosas de las que aparecían en las revistas....

Mi mamá siempre me decía que a mí no me querían porque era pobre y yo me lo creía. Quizás por eso también trabajé tanto para que todos se sintieran reconocidos por algo en lo que se destacaran.

Una vez me acuerdo que, en 6° grado, se elegía el abanderado, y por supuesto lo elegía la maestra. Me tocaba a mí y yo lo sabía. Pero la maestra le dio la bandera a otra chica, Diana, que era actriz, y amorosa, porque recitaba y era encantadora. Había trabajado en una película con Adrianita, que era la actriz infantil de aquella época. Pero a Diana yo le pasaba las cosas para la prueba porque no sabía; sin embargo la eligió a ella. Yo lloraba amargamente. Entonces vino a verme la que había sido mi maestra en 2° y 3° grado, la señorita Corina, que se había jubilado y yo lloraba en sus brazos. Ella me preguntaba “¿qué te pasa, Martita?” Yo sólo respondí: “nada, nada”, pero fue terrible para mí.

Por eso, cuando me llegó a mí el momento de elegir abanderados en 7° grado la bandera rotaba por todos, a unos porque habían estudiado, a otros porque se habían superado, otros porque se destacaban en algún deporte. Los chicos aceptaban eso, no era el mejor promedio, era el que se destacaba por algo.

Otra cosa que hacíamos eran las asambleas para resolver conflictos. Ahí todos hablaban, ¡y había que aguantársela! Nos juntábamos en el patio y se hablaba del problema. Todos

podían hablar. Se tenían que anotar y los chicos, los docentes y nosotras, cada uno decía lo que tenía para decir desde su visión.

En las Asambleas no se trataban muchas cosas, dos o tres temas, los más conflictivos para el grupo, hasta llegar a propuestas concretas que sosteníamos entre todos hasta que íbamos encontrando la solución. La búsqueda era con argumentos, discusión, acuerdos y decisión de sostener los acuerdos. En las Asambleas el valor de la palabra era muy importante. Se decía y había que sostener lo que se decía, ¡había que cumplir!

Si alguien no cumplía, aparecía la pregunta para encaminar la conducta: “¿qué se dijo en la asamblea?” Y ahí revisábamos lo que se hubiera dicho en la Asamblea, y si hacía falta en la anterior, y cabía el señalamiento: “vos no cumpliste, vos no hiciste”. En seguida se discutía: “qué pasa si alguien no cumple”. Hablábamos, hablábamos, hablábamos y a veces nos decían que perdíamos el tiempo, pero nosotros estábamos seguros de que lo invertíamos porque los acuerdos son los que nos encuadran. Para mí la asamblea era el santo remedio de todo. Aún cuando hubiera conflictos medianamente serios. El último año que fui Directora, en un 5° grado, tuve una Asamblea por semana hasta fin de año.

Quería contarte algo de un Proyecto de Educación Sexual. Una vez, en el año 92 una nena de 12 años quedó embarazada, hija de psicóloga, padrastro contador público, quiero decirte, ambos profesionales. La nena estaba noviendo con un chico de quince, egresado de la escuela. Fue algo muy traumático para la familia, los docentes y sus compañeros de curso.

Al año siguiente llamé a todos los padres a asamblea un sábado, les dije lo que había pasado y que a partir de ese momento en la escuela se iba a tratar la sexualidad como tema de estudio. Una mamá pide la palabra, me discute, me interpela y me pregunta: “¿Y qué les van a decir?”

Ahí nomás le dije: “Lo que no dicen ustedes. No les vamos a decir cómo tener relaciones, pero sí qué cuidados tomar.”

Los chicos no saben nada, por eso se mandan macanas, si les damos lugar te das cuenta, preguntan cualquier barbaridad porque todo lo saben de oídas y en voz baja.

Ese primer año que empezamos a tomar el tema de la educación sexual (mucho antes de que fuera Ley) pusimos un buzón. Iba a venir gente del hospital Durand a hablar sobre las inquietudes que tuvieran, de modo que ellos tenían que hacer preguntas y tirarlas en el buzón.

Estaban todos los chicos ubicados alrededor del aula y la gente del Durand se tomaba su tiempo, ya que en vez de haber leído antes las preguntas, las estaban leyendo ahí mientras los chicos esperaban. De repente un gordito me dice: "Marta, ¿van a tardar mucho estas señoras?". Le digo que no sé, que un poquito... Él me recuerda entonces: "Pero vos se las llevaste hace mucho." Le digo que sí, que es verdad y que me preocupa un poco, pero enseguida le pregunto: "¿Vos tenés alguna duda grande, algún problema?", le abro el espacio: "¿querés preguntarme a mí? A lo mejor yo te puedo decir". "Sí, Marta, dígame, ¿si uno se masturba, es cierto que después no puede tener hijos?"

Le digo que no, le aclaro que la masturbación es una cosa natural, que uno empieza a explorarse el cuerpo, se da cuenta que siente algún placer, entonces lo vuelve a repetir .Y que es como un ensayo, para después, para cuando uno decide tener relaciones sexuales con una chica. Pero por las dudas le aclaré: "¡Tampoco lo vas a hacer todo el día!" Y él ya suelto también me avisó: "Noooo, Marta ¡una sola vez por día nomás!"

Hablar era lo principal. Con las maestras, con los chicos y con las familias.

De todo. También de las evaluaciones acerca de la tarea anual en las que hacía participar a los padres y a los chicos. Les pedía que escribieran en una hoja tres cosas en dos columnas, las que más y las que menos les habían gustado del año. A veces algunas docentes se quejaron pero yo les dije que en esta escuela ellas estaban para volar alto. Que escucharan a los padres y volaran alto.

Esta era y es una escuela prestigiosa y tiene prestigio porque se enseña, y porque hay proyecto. Los docentes hacían sus proyectos a comienzos de año. Los siguen haciendo. Veían qué temas iban a tocar, cómo los iban a tocar. Porque aparte, en la capacitación que hacían (nosotros tomamos capacitaciones en servicio) de matemática, de ciencias sociales, de ciencias naturales, aprendían. Eso te va cambiando mucho, porque cuando das con un

buen capacitador, que se va adaptando a los horarios de los maestros y que les propone actividades para que hagan los alumnos, los Maestros las prueban, ven que les salen bien y que les facilitan la clase y realmente funciona la cosa.

También pienso que es clave la dinámica de diálogo permanente: yo dialogaba con todos, desde el Auxiliar hasta el padre, y por supuesto el chico. El chico como protagonista que tenía que tener el derecho de pedir, de demandar, de protestar y de aportar.

Una escuela prestigiosa y para todos. Acá había chicos muy pobres, que vivían en casas tomadas y chicos con un nivel de vida impresionante. Pero esa desigualdad incide de algún modo en el rendimiento. Aunque siempre hay casos excepcionales. Una vez casi ganó el premio Ciudad de Buenos Aires una nena que era hija de un encargado, la mamá era analfabeta y el papá tenía sólo el primario. Sacó 95.50 en la prueba. Pero otro chico que se había preparado todo el año para el Nacional Buenos Aires se sacó 96 y ella no fue la becada.

A los chicos más pobres les cuesta más, por eso es que uno trata de estimularlos más.

Nosotros teníamos un bolivianito que vivía en una casa tomada y los estaban por desalojar. El bolivianito era sumamente respetuoso, afectuoso, y sabía, sabía. ¡Estudiaba!, era uno de los que había tomado “la conquista del conocimiento” como divisa, un verdadero Rosarito.

Ese año nos propusieron del Ministerio de Nación hacer una evaluación, y nosotras siempre nos presentábamos en las evaluaciones. Ahí estaban tomando la prueba y yo, que pasaba por las aulas, lo veía a él que miraba la prueba de matemática, y miraba, miraba y parecía no comprender. Me acerco y le digo “¿qué te pasa?” Entonces él me responde: “Acá dice que la ficha del taxi cuesta tanto, y ¿sabe qué pasa? Yo nunca tomé un taxi, no sé lo que es la ficha”.

Imaginate cuando les falta ese tipo de cosas... Esto, bueno, ahí en el momento se solucionó, pero aquéllos que no tienen libros en su casa, que no pueden acceder a una computadora, son chicos que tienen menos posibilidad, y uno, la escuela, trata de darles.

La cooperadora a él le compraba los libros, y además venía mucho a la biblioteca y llevaba lectura a su casa. Con la escuela todo el tiempo iban al cine, al teatro, a conciertos, a exposiciones, a museos. Si había una salida a Bellas Artes, por ejemplo, y no venía la maestra, nos íbamos la Vice y yo con los chicos.

Yo creo que si les abrís bien el campo como para que vean otras cosas, para que tengan más posibilidades, es mejor, pero que les cuesta más, les cuesta más. Tienen menos estímulos, tienen menos instrumentos en su casa.

Y al chico que tiene mejores condiciones socioeconómicas, también la familia los manda en un turno a la escuela y en el otro turno al Instituto Vocacional de Arte, por ejemplo, con lo cual tienen muchas más posibilidades para leer, escribir, producir plástica, hacer teatro... Y eso no se les ocurre a los padres que tienen el universo cultural más acotado.

Por eso nuestra escuela siempre trabajó para que todos tuvieran las mismas oportunidades y desde el primer año de mi gestión, conseguimos que hubiera juegos teatrales a contraturno. Bueno, a mí no sólo me gusta el teatro, sino que considero que el taller les proporcionaba distracción, por un lado, pero que, fundamentalmente estimulaba la expresión, la creatividad, la gesticulación y hasta el modo de moverse. Prácticamente no había chico que no disfrutara de actuar en los actos escolares; adquirirían soltura, ductilidad, espontaneidad. Afortunadamente, pese a que en algún momento se quiso sacar este recurso, conté con más de seiscientas firmas de padres que acercaron un petitorio a Daniel Filmus, hoy Senador y entonces Secretario de Educación, y logramos preservar ese espacio tan especial.

También publicitamos intensamente otras oportunidades educativas como la Escuela de Idiomas distrital o la reciente escuela de Música y la de Plástica, del distrito contiguo. Cuando vemos que hay ciertas disposiciones, empezamos a llamar a los padres para que los manden. Y de hecho algunos terminan estudiando en el conservatorio.

Tal vez por eso también para mí ha sido muy importante la mezcla, trabajar para hacer un buen grupo dentro de la heterogeneidad, un buen vínculo entre ellos, que tengan una buena relación y que se enriquezcan mutuamente con las experiencias que cada uno trae. Aquí

hay más posibilidades de que al cumpleaños que hacen en un pelotero inviten a todos, que todos se inviten, se acepten. Así el que es más pobre, aprovecha del que tiene más elementos, porque esa es la verdad. Y te lo digo desde mi propia experiencia, yo podía aprovechar los recursos de mis compañeras que tenían una condición económica mucho mejor que la mía. Me acuerdo que una tenía unas colecciones de libros ¡que a mí me enloquecían! Y me los tragaba. Ella me los prestaba y yo en dos días se los devolvía... los Cuentos de Hadas Escandinavos, La Cabaña del Tío Tom, Corazón, Mujercitas, Jane Eyre, Casa de muñecas... Qué sé yo todo lo que leí de la biblioteca de ella... Por eso, que realmente puedan convivir hace que se enriquezca el chico que tiene menos posibilidades. En eso fui implacable. Siempre cuidé que hubiera posibilidades para todos.

Una vez me quedé helada, en la tercera reunión que tuve, ya como Directora, una colega de las que estaba en la reunión dijo: “yo lo que voy a destacar es que ahora la escuela 20 tiene una Directora que acepta a los negritos de pelo duro...” Cuando yo entré a la escuela había 650 alumnos y cuando me fui la dejé con 790.

Ahora eso sí, hacíamos todo lo que se podía hacer. Gestionamos lo que se llamaba en una época pareja pedagógica de primer ciclo, que era una psicopedagoga, para ayudar a aquellos que presentaban dificultades para aprender, y después también pareja pedagógica de segundo ciclo. Eso resultó excelente porque iba por los seis grados de cada turno (los dos primeros, los dos segundos y los dos terceros) y veía a aquéllos que presentaban ritmos diferentes. Entonces o se sentaba al lado para ayudarlos, o los sacaba en algún momento para enseñarles, para avanzarlos en aquellas cosas que no funcionaban. De esa manera fueron saliendo chicos que a lo mejor hubieran sido repetidores.

Otra instancia que se tomó como piloto fue el boletín abierto (el que se cierra en diciembre o en febrero, después de apuntalar a quien no ha logrado los aprendizajes pretendidos). El boletín abierto duraba tres semanas. Las maestras primero protestaron. Pero después de hablar y hablar qué iban a hacer. Yo les decía: “si total tienen que estar acá hasta el 20 de diciembre haciendo nada, preguntando a cada rato si se pueden ir, y yo diciéndoles que no, porque si viene una auditoría... ¿Qué les cuesta hacer esto?”. Ya el

primer año no sabés cómo se notó el cambio, como no quedaban todos en boletín abierto, como máximo serían cinco o seis por grado que podían necesitar venir, el progreso era ostensible, porque tenían una maestra sólo para ellos. Ahora cada vez se achica más ese período porque las gestiones no tienen, a la hora de organizar, el cronograma de fin de año. Cuando era de tres semanas era fantástico, y después, una semana antes de marzo. Prácticamente no había repetidores.

Y si algunos tenían que repetir continuaban en la misma escuela y en el mismo turno, cambiando sólo de sección de grado para cambiar de maestra. Nunca un repetidor quedó afuera, porque la verdad que es terrible cambiar de grupo y también de escuela. Cuando veíamos que ya no se podía, pero que no se podía por nada, se hablaba con los padres y se les decía que un año, a lo mejor no es nada en la vida de una persona y... en fin.

A veces la repetición es necesaria, sobre todo por ejemplo en primer grado. Si en primer grado uno ve que no pudo hacer nada la criatura, porque le falta un poco de maduración. Tiene que ser ya un caso... Porque teniendo la psicopedagoga que lo va a seguir, y además hablando con los padres, que se necesita un tratamiento aparte, los chicos van saliendo. Pero cuando ya uno ve que no puede es peor mentirle, yo les decía "¿usted quiere que le mienta, que apruebe el grado y que no sepa nada? Es una estafa para el chico. El año que viene le va a costar más" y me entendían bastante

Nunca creí en lo de la promoción automática; un chico que no sabe leer, no puede escribir ¿qué va a hacer en segundo grado, pobre santo? Esta es la verdad. Son casos muy excepcionales también.

Porque también estaba el que vos sabías que con un poquito más de tiempo podía; o se había puesto nervioso; a veces la maestra era un poco más "exigente", tenía un tono más duro y entonces llamabas a la madre y le decías: "Mire, señora, que va a seguir el boletín abierto en el primer bimestre de este año. Entonces si no rinde para el segundo bimestre le ponemos insuficiente en el primero, ¿está claro?". Firmaban una notita, y ahí toda la familia se preocupaba más por seguirlo, por ponerle un refuerzo, por mandarlo realmente si uno la

citaba, a la psicopedagoga en el turno opuesto para ayudarlo, y bueno, así más o menos algunos salían adelante.

Pero la cuestión es, yo creo, que la escuela y la familia se sientan realmente interesados en el chico, en que el chico aprenda. Siempre están los que dicen que es como una venganza, que estás discriminando, o lo estás estigmatizando. Macanas, hay chicos que necesitan un poco más, un poco más de tiempo o un poco más de ayuda y hay que dárselos.

Darle ayuda en todo sentido. Lo importante es que el chico aprenda. En la escuela, cuando yo era directora le dábamos muchísima importancia a las materias especiales. Los chicos en la escuela tienen todo tipo de instrumentos, hasta batería. También buenos profesores de Música, porque sin ellos no puede hacerse nada, abundantes materiales para las clases de Plástica, recursos varios para Tecnología, gimnasio bien equipado para Educación Física y biblioteca nutridísima.

Cuando llegué a la escuela, la bibliotecaria no prestaba los libros para que no se le perdieran. Le digo: “¿Vos no sabés que hasta Alfonsina Storni se robó un libro de una biblioteca?”. Y ella me refuta: “Pero y si se pierde...” “Si se pierde, compraremos otro. Pero además hay que enseñarles que no tienen que perderlos. Si no les van a tener que enseñar algo tan elemental en la secundaria, o les van a tener que enseñar en la universidad, si llegan”.

Así empezamos a prestar los libros, y a dar, por estadística, el premio al más lector de cada grado. Y ahora van a la biblioteca y les gusta leer; sobre todo en los estantes de abajo hay cajas con muchos libros y ellos pueden buscar ahí, que son los que no están inventariados, y sacar los que les gustan. No te imaginás cuántas familias han hecho donaciones importantes con ese fin.

A esto sumale que se hacía todos los años la feria del libro. Y todos compraban un libro ¡los chicos más pobres también! Ahí también está la escuela y la conciencia que cada institución tenga de cuál es su rol. Los chicos en la escuela tienen que aprender. Y en la escuela las maestras no pueden vivir quejándose de los alumnos, diciendo que no sirven,

que no quieren, que no hacen... Que vean qué es lo que pueden hacer y que los estimulen a hacer. Esto es una cosa que no entiendo; si uno está ahí para eso, para que puedan hacer, para enseñarles.

4.2. Relato de Nelia

Primero y parafraseando a Berta Braslavsky, te diría que “la escuela puede”, aunque no puede sola. Y acá²⁷ sucede que muchos de nuestros chicos, lo único que tienen es la escuela. Por eso la escuela tiene que poder. Para muchos chicos la escuela es el único espacio propio que tienen. Hoy en las casas están solos mucho tiempo, o a veces está la TV, y para ver novelas, cosa que a ellos les aburre, hasta ahora la posibilidad de navegar en la web la tienen en un ciber y hay que pagar. En lugares como estos no hay mucha propuesta para las infancias. Es lo que les ofrece la escuela. Como lo dice Agustín (que asiste al turno mañana): “cuando a la escuela traen una obra de teatro, yo también me vengo a la tarde y la veo dos veces”.

Por eso la escuela tiene la obligación de poder. Y creo que ha podido a lo largo del tiempo, yo creo que ha podido.

Cuando hay convicción por parte del equipo de docentes, se puede. Lleva tiempo y no es gratuito. No es gratuito en el sentido de los sinsabores, las marcha atrás que tenés que hacer, hacia adelante, hacia atrás. Es mucho trabajo, lleva tiempo y es un trabajo del equipo, hay que ponerse de acuerdo. Y darse tiempo cuando los acuerdos no llegan. Hay que saber esperar, incluso aguantarse caras largas. Yo puedo hablar de mi experiencia después de diez años acá.

Conocí a los maestros de esta escuela antes de ser Directora aquí y me parecían tremendamente laboradores y tremendamente estructurados, ¡con un potencial...! Notaba que tenían un fuerte compromiso con su escuela y con su localidad... Y también me parecía que estaban muy mal encausados. Así que, rindo el concurso, lo gano y elijo tomar la dirección de esta escuela. Ya te digo, yo conocía a las maestras, sabía que podían pero

²⁷ “Acá” es Tanti, departamento de Punilla, el umbral de ingreso a las Sierras de los Gigantes.

había que cambiar muchas cosas y no sabía bien por dónde empezar. El primer año observé; estuve un año mirando, escuchando. Y desde ahí comencé a trabajar en el cambio. Al principio traté de convencerlas de que los cambios que haríamos, a ellas las iban a favorecer. Fijate cómo empecé: en un principio no hablé tanto por los chicos. Y no sé si fue algo que lo pensé, que lo reflexioné y me lo propuse como parte de un plan estratégico; más bien creo que fue así por ese aprecio y ese respeto que yo les tenía de conocerlas de antes. Me decía a mí misma: “estas chicas trabajan demasiado, ¿cómo hago para que trabajen mejor y hagan más en menos tiempo?” Tenía que encauzar todo ese potencial para otro lado. ¿Cómo?

Y bueno de a poco, lo hice pero ¡fue tanto trabajo!

A veces en mi casa me decían: “¿qué te pensás que te van a pagar más por todo lo que hacés, te pensás que te van a dar un premio²⁸?” Y yo terca seguía con la mía; no lo hacía por nada, no sé por qué lo hacía, o sí, porque había que hacerlo y bien. Y al final me dieron el premio, ¡en casa se querían morir! Igual yo ni sabía que eso existía, jamás estuvo en mi perspectiva.

Fueron muchos cambios y tuve que empezar por cosas simples. Como cuando te tenés que desenredar el cabello, tenés un gran enredo, todo te duele, entonces, ¿qué hacés? Empezás por los nudos; uno a uno. Ahora que lo pienso, así fui haciendo yo. Cuando llegué ¡veía en cuarto grado chicos con bigotes! No te exagero, tenían 17 años, unos pelos de este tamaño, ¡y los chicos en cuarto grado! Y al final se iban... A lo mejor porque se convertían en padres.

Yo me preguntaba: “¿cómo puede ser esto? ¿Cómo no se dan cuenta de que hay algo que están haciendo mal? ¿Cómo voy a hacer para cambiar esto?” Empecé por lo periférico para llegar a lo central, tenía que empezar por las cosas simples, en apariencia, para ir removiendo lo que estaba detrás.

Como las había observado, me daba cuenta que no podía ir directo al problema porque ese problema era muy denso, estaba constituido de pequeños nudos, por ahí empecé, los

²⁸ Se refiere al reconocimiento nacional que recibió en el año 2010 como “Maestra del Año”.

fui desatando uno a uno. Fueron muchos años, fue lento, como te dije, con marchas y contramarchas pero sin descanso.

Empecé por cosas simples, por ejemplo, con la cartelera escolar, eran unas bellezas, preciosa la decoración de la escuela. ¡Claro que las hacían las maestras! Les llevaba semanas enteras de trabajo. Era lo mismo que podían encontrar en alguna revista, en un Billiken, o cualquier otra revista infantil que trajera las efemérides. Entonces, por un lado, tenía que liberarlas de ese trabajo (era preferible que en esa semana aunque sea leyera un libro); y por otro, tenían que comprender que en las carteleras los que tenían que contar qué aprendían ¡eran los chicos!

¿Otra? Las carpetas didácticas. Estábamos en una reunión de personal en la que empecé agradeciendo la dedicación que había observado en la decoración de las carpetas didácticas, les ponían brillitos, stickers, purpurina, escribían con distintos colores... ¡No lo podía creer! Hago una reunión y les pido, por un lado, que no pierdan ese tiempo, todas esas horas y por otro les señalaba que lo importante era de qué manera daban cuenta de qué y cómo estaban enseñando. De repente veo que una docente se larga a llorar. Me sorprendo, interrumpo la reunión, le pregunto qué problema tiene y me dice que de la carpeta de ella, ¡yo no había dicho nada! Me desconcertaban... ¡Eran mujeres grandes!

Y esas mismas mujeres grandes eran las que retaban a los chicos porque no hacían la tarea. Retaban a los chicos por cómo tenían su carpeta, les decían que era un asco, que no se podía ni tocar. La metían en una bolsa y se la llevaban a su casa. Allí, fuera de su horario escolar mejoraban la presentación de la carpeta de los chicos. Al otro día se la traían forrada, con ojalillos, ordenada, "limpia" y les mostraban a los chicos cómo tenían que tener la carpeta. Al mes, otra vez eran un desastre y se la volvían a llevar. O sea, tenían esas cosas que daban cuenta de ser muy responsables y trabajadoras pero, al menos para mí, no iban al punto. A mí me importaba ver qué enseñaban y qué sabían los chicos, después, lo demás, la hoja... ¡Qué me importaba en qué hoja hacían el ejercicio que les permitía aprender!

Ellas estaban muy pendientes de la palabra de los directivos. Porque era así la historia de la escuela. Se hablaba a través de la palabra del Director. Y ahora se encontraban con que la Directora se arremangó, apareció en zapatillas y jean...

¿Te cuento otro cambio sobre el que tuve que trabajar? La vestimenta. Parecen cambios chiquitos, cosas menores pero en realidad estábamos cambiando cosas que estaban muy instaladas, estábamos moviendo incuestionables.

Un día dije: no más a las medias de nylon, a las que estaban acostumbradas cuando llegué yo: ¡usaban pollera y medias de nylon aunque hiciera un frío tremendo! O a lo sumo el pantalón negro. Nunca una zapatilla. Estas cosas te hablan de la escuela, de lo que se enseña.

Lo mismo hacían con los chicos: no podían ir a un acto el 25 de mayo o el 9 de julio, aunque nevara, ¡si no iban con el guardapolvo blanco! ¿Sabés lo que baja la temperatura en las sierras? ¡Se morían de frío, pero “blancas palomitas”! ¿Qué es más importante?, les preguntaba yo: ¿lo que se ve, el guardapolvo blanco o que el niño tenga salud? Esas cosas tenían, que los chicos estén limpios, pero limpios no por cuidar su salud, sino por lo que se ve.

Empecé trabajando en estas cosas, en cómo reencauzar todo esto.

Y bueno, lo que fue más duro, lo que se me hizo más difícil fue cuando empecé a meterme con cosas más profundas, como las evaluaciones... ¡No sabés lo que era la evaluación cuando yo llegué a la escuela!

¡Las temidas pruebas trimestrales! Temidas no sólo por los chicos, por toda la comunidad, las madres o abuelas paradas afuera agarradas de la reja, a veces llorando, no te miento, esperando los resultados de estas pruebas. Las madres se descomponían afuera mientras los chiquitos adentro estaban rindiendo. Parecía que de eso dependía no solo que el chico pasara de grado sino que se jugaba la vida.

Las trimestrales eran pruebas escritas en una hoja oficio, la hacía la maestra, se la presentaba en dirección y la Directora la validaba. Así, esa prueba era un recurso institucional. Cada tres meses los chicos pasaban por estas pruebas. Esa era la nota que

iba a la libreta, y todo lo que pasaba antes y después de la prueba no contaba; aunque a lo mejor el chico hubiese hecho un montón de otras cosas. Lo primero fue empezar a hablar con las maestras, y ver qué era para ellas la evaluación.

Cuando empecé a hablar con ellas, todo era porque se hacía... La escuela era la escuela porque se hacía. Las trimestrales eran así "porque así se hacían". La nota esa iba a la libreta y no se discutía; y eso, desde ya, era lo que definía la promoción. Así era como te decía, ¡en cuarto grado había chicos que ya tenían bigotes! Si no respondían bien a la prueba, quedaban ahí.

Entonces comencé a hacer ahí un trabajo, a la respuesta "porque se hace". Les planteé que esa respuesta no era un argumento, que busquen otra cosa para decirme. Tiene que haber otra cosa, pensaba yo. ¡Y no había! Se dieron cuenta de que no tenían argumentos; entonces empezamos a buscar. Ahí pudieron decir que el chico sabía mucho más durante las horas de clase, que lo que se veía; que las pruebas así planteadas eran inútiles. Ellas mismas llegaron a esa conclusión. Que sabían más durante los dos, tres meses de clases que tenían que lo que después se representaba en esa hoja. Que realmente eso no demostraba cómo era el chico... Bueno, fuimos viendo aspectos de lo que es la evaluación en sí.

En un momento de todo este proceso, las puse a ellas en esa situación, que yo podía evaluarlas así a ellas. Fue una estrategia, hice un juego en el que nos íbamos evaluando unas a otras. Nos pusimos de alguna manera en el lugar de esos niños, de esas familias. Hasta que pudieran ver otras formas, y se dieron cuenta de que se podía evaluar mirando más las capacidades, lo que pueden los chicos, que lo que demuestran en un ratito frente a una hoja. Tampoco se interpelaban a sí mismas, no había ninguna pregunta acerca de la enseñanza. Porque había un mandato. Entonces siempre que hay un mandato no te permite mucho interpelar.

En la escuela no se pegaba nada en las paredes, porque las paredes se manchaban (sólo las carteleras hechas por ellas). ¡Y qué importa si se manchan! —les decía yo— Peguemos barritas de madera (para no arruinar la pintura) y sobre la madera peguemos lo

que hacen los chicos, pero de última si se arruina un poco la pared para que una familia venga y vea el trabajo de su hijo; que su hijo también se lo puede mostrar al vecino que pasa, en buena hora que contemos lo que los chicos aquí aprenden. Fue duro... Me llevó mucho tiempo...

A medida que te cuento van apareciendo tantas cosas que fuimos modificando, después de un tiempo de trabajar juntas, cuando ya fuimos tomando confianza alguna se acercaba y me decía: "cuando fulanita era Directora no tenía necesidad de hablar con los chicos, ella sencillamente se paraba cruzada de brazos y ante su sola presencia se hacía SILENCIO".

Yo creo que hasta el concepto de orden y disciplina estaba instalado de otra manera.

Otra lucha fue que las maestras empezaran a llevar a sus hijos a nuestra escuela. Los hijos de las maestras ¡iban a la escuela de las monjas! "¿Por qué?", les decía, "si los hijos de ustedes, si mi hija no viene a la escuela en la que enseñamos ¿hay otra que es mejor?"

Yo quería para todos los chicos lo que para nuestros hijos. Si estamos enseñando lo mejor, vamos a querer acá a nuestros hijos.

Hubo muchos cambios... Después trabajar el turno: a la mañana iban los grandes y a la tarde los más chiquitos. De primero a tercer grado iban a la tarde y de cuarto a sexto, a la mañana. Por ende las maestras "serias" eran las de la mañana. Las de la tarde, como el chico ya tenía que jugar un poquito más... O sea: la escuela de la tarde y la escuela de la mañana. ¡Y además las familias tenían que llevar a un hijo a la mañana y al otro a la tarde! Así que ahí hubo otro movimiento para que la escuela sea una. De primero a sexto a la mañana y de primero a sexto a la tarde. Y hubo que pilotear eso...

Salvo lo de la evaluación, que sí había que hacerlo y de manera prioritaria porque eso era algo que yo consideraba que marcaba mucho a los chicos, los cambios de los que hablamos eran cambios zonzos (las medias, las carteleras, el turno...). Pero tenían que ponerse a pensar. Un niño tiene derecho a ir con su hermano a la escuela, ¿por qué él va a ir en un horario y el hermano en otro?, y juntarse a almorzar aunque sea en el comedor de la escuela. Juntarse a la tarde o a la mañana para ir y venir de la escuela.

¿Y por qué no que las paredes hablen de lo que se hace, que los chicos puedan expresarse en un mural, que una maestra esté en zapatillas igual que ellos? ¿Por qué no? ¡Si no hacés solemne a una escuela por la forma en que estés vestida!

Yo era la loca, imagino a las señoras más grandes que en ese momento habrán dicho “¿y esta?”. Pero a mí nadie me decía nada, calculo que por atrás... Sí. Y lo que me importaba era desnudar las apariencias, al diablo con las apariencias, vamos al asunto que importa: ¿qué es lo que estamos enseñando, lo que los chicos están aprendiendo?

Y los cambios se empezaron a notar... Una maestra que es jovencita, hace su carpeta didáctica como todas y como siempre la hacía, pero ahora, al costado hace observaciones, su registro de la clase, la vida real le permite tachar, re-escribir. Entonces me ve y me dice: “a mí cómo me sirvió todo esto”.

Fueron muchas cosas y se van viendo de a poquito.

Eran supuestos los que había que mover pero eran como una madeja que estaba enredada; entonces desatar esos nudos chiquitos me iba a permitir llegar al hueso.

Aunque no sé si lo hacía tan consciente yo, la verdad que no me parece que haya estado preocupada por los supuestos, eso lo digo ahora que te estoy contando. Lo que yo veía eran “zonceras” que trababan el camino, que no las dejaba ver que había otros caminos, un camino que ellas tenían que recorrer primero, para poder luego cambiar con los chicos.

¡Cambiar la ubicación de los bancos! Fueron tres años.

¡Anular el timbre! ¡No querían despegarse del timbre! Ahora no tenemos timbre, solamente uno cuando entran a la mañana y uno cuando se van a la tarde. Es más que nada para la comunidad, para avisar a la gente que la escuela empezó y/o terminó su jornada. Después no hay más timbre, ellos se auto regulan su tiempo de trabajo

Ahora la enseñanza de más grandes está organizada en módulos. Vimos que no da resultado cuando trabajan por áreas en 40 minutos, es ridículo. Y todavía no pude lograr la jornada extendida, pero tengo, sí, muchas esperanzas cuando podamos extender el tiempo escolar. Lo que yo quiero, lo que a mí me gustaría es que se tome un tema, se desarrolle y, solo cuando se termine ese tema, se pase a otro. Pero las maestras ahora me discuten, me

dicen que la organización diaria de las materias es válida... A lo mejor tienen razón. No sé. Eso estamos discutiendo ahora. Yo les pregunto: ¿por qué no puedo estar tres días con ciencias? Hasta agotar el tema que estamos estudiando. Sin hacer matemática. O ¿por qué no puedo empezar matemática y dar, suponte, regla de tres, o factorio, lo que sea y verlo durante tres o cuatro días hasta que se agote el tema? Después pasamos a otro tema para trabajarlo también en profundidad. Para mí ganamos en profundidad, en concentración y evitamos ese picoteo acá, picoteo allá, y de todo un poquito y nada a fondo. Hace casi dos años que discutimos esto y no hay caso.

Las chicas (las maestras) me dicen que si el niño falta pierde mucho, suponte una semana se enferma y se perdió todo el bloque de matemática. Pero si en una semana se da matemática, lengua, ciencias un poquito de cada cosa, y tiene que faltar, no se perdió mucho ni de matemática, ni de lengua, ni de ciencias.

Llamo a eso: el picoteo, piensan que el picoteo tiene valor, no sé... A lo mejor sí; pero no sé si tendrá tanto que ver, no sé...

¿Sabés qué es lo importante de todo esto? Lo que les digo a las chicas siempre, es que ellas están tomando decisiones a diario, a cada momento toman decisiones. Yo a lo mejor las puedo tomar así a grandes rasgos en lo institucional. Pero ellas están tomando decisiones permanentemente y tienen que estar muy bien paradas para tomar esas decisiones. Porque cuando se equivocan, se equivocan con los chicos. Y eso no es una zoncera. Siempre les digo, uno se puede equivocar en un montón de cosas, pero no con los chicos. El chico no puede perder tiempo.

Esto es lento; este trabajo no termina nunca... Por ejemplo, con las familias, de repente me dicen: "la mamá de fulano viene con celular, la tintura de última y al chico jamás se preocupa por comprarle lápices". Entonces les digo: "no le pidas lápices si tenés acá". Retrucan: "¿pero a vos te parece?, ¿y los otros que no tienen?" Entonces les pregunto: "¿y el nene, qué culpa tiene? Los nenes no tienen la culpa de la mamá que les tocó..."

No creas que se quedan con lo que les digo, ahora vuelven con sus "argumentos" y seguimos la discusión. Porque hay algunas muy tercas ¿no es cierto? Mirá, el otro día viene

una y me cuenta (porque también ya somos bastante compinches): “Nelia: este Dulces Raíces²⁹ me tiene podrida”.

Y a mí me duele pero algo quiere decir eso.... Que “Dulces raíces” ya es lo mismo que “ají picante” o “saltemos en el patio y seamos felices”, es que ya no dice nada. Entonces estamos en problemas porque acá tiene que haber un proyecto de escuela, más allá de cómo se llame; lo que importa es un proyecto, algo que les diga algo. Si en el 2004 decidimos entre todos poner ese nombre, era porque nos decía algo; si hoy “nos tiene podridos” es que ya no dice nada, es que ya está. En el 2004 detectamos que los niños de nuestra escuela, de nuestra comunidad, miraban los “espejitos de colores” de otros lugares y dijimos: vamos a hacer que miren adentro y que revaloricen lo que tienen. Por eso llamamos a nuestro proyecto Dulces Raíces. Pero si nos cansó, es que hay que revisarlo.

Algo nos muestra que vamos bien, hoy tenemos una matrícula de casi 500 alumnos y cuando yo llegué a la escuela era algo menor a los 300 chicos. Igual con los datos pasan cosas increíbles, en mi escuela sacamos esos datos: matrícula, repitencia, sobreedad, porque lo usamos para organizar el año, para revisar qué estamos haciendo. Entonces los tengo disponibles siempre. Como los tenía y la supervisora nos llamó a una reunión los llevé... Pero ¡oh sorpresa! Me los tuve que traer porque las autoridades de la supervisora ¡todavía se no los habían pedido! Esas cosas no puedo creer. Claro, yo lo necesité sacar antes pero para mi supervisora solo tenían importancia si ella los tenía que elevar, no para conversar conmigo sobre la marcha de la escuela... En fin, a veces en esas reuniones con los supervisores se hablan muchas boludeces, se pierde demasiado el tiempo.

En punto es que gracias a Dios, hoy, no tenemos repitencia ni sobreedad en la escuela. Ya no hay pruebas trimestrales. Se evalúa todo el proceso que ha tenido el niño. Las capacidades, los saberes. Qué puede hacer con lo que sabe, qué va a poder hacer con lo que sabe, porque también; algo que también habilité en las chicas es que apostemos en positivo al éxito de ese chico. Por eso muchas veces los evaluamos en julio recién. O sea, adecuamos el tiempo. Vemos cómo se desenvuelven; vemos qué podemos ofrecer a los

²⁹ *Dulces Raíces* es el nombre que lleva el proyecto institucional de la escuela desde el año 2004.

chicos que tienen sobriedad. Tuvimos chicos con sobriedad a los que les quedaban cuatro años de escuela y en dos años pudieron terminar la primaria. ¿Por qué no hacerlo con otros chicos también? O sea, sobre cada caso hablamos y discutimos.

Y también por grupos, por grupos de interés. De acuerdo a cómo van trabajando en su aula. Otra de las cosas que también he podido institucionalizar es la posibilidad de que cuenten con su maestra por dos años. O sea los van acompañando por dos años, primero y segundo; tercero y cuarto; quinto y sexto. En lo posible, ¿no?

Como somos escuela base, somos la única escuela pública de la localidad, tenemos docentes que eligen estar aquí; y también podemos acomodar las suplencias de manera que garantizamos la continuidad.

Que elijan trabajar aquí ¡es muy bueno! ¡Yo también la elegí! Por eso valoro mucho a las chicas que hacen eso, porque elegir esta escuela si sos de otro lado es un gasto; y es tiempo. Porque hay que viajar desde otro lugar, ¿no? Desde mi casa son 28 kilómetros. O sea que es casi una hora; si voy en auto, es un poquito menos. Si voy en colectivo lleva un poco más.

Y pude haber elegido la escuela que estaba a media cuadra de mi casa también, que era la que yo trabajaba. Pero esta escuela, no sé... Me tiraba, sentía que tenía que venir aquí.

Estoy convencida de que para estos chicos la escuela es el único lugar en el que pueden abrir, expandir el horizonte. Las familias les dan lo que saben, lo que tienen. Pero nosotros le vamos a dar otras armas, que a lo mejor incluso la familia no valora. Hoy, en este contexto, en este momento, en esta historia, las familias valoran tener un celular; yo no sé si se valora el conocimiento como queremos nosotros.... Te puedo contar una situación que refleja lo que te quiero decir.

Un día los chicos llegaron a la escuela y se encontraron con que su aula se había convertido en comedor. Ya no tenían sus viejos pupitres sino que sus bancos ahora eran tabloncitos cubiertos con un hule, con un plástico. Entonces las preguntas y los primeros cuestionamientos, por supuesto siempre son a la maestra. Porque también eso les enseñamos a los chicos: a que cuestionen, desde su lugar, bien; en fin, la cuestionaron. La

maestra vino y me dijo: “Mirá, Nelia, los chicos están diciendo esto y aquello”. Allá me fui yo a las aulas y escuchamos juntas sus preguntas, ellos decían: “Esto es nuestro banco; este es el lugar donde estudiamos, ¿por qué vamos a comer acá?”. Entonces les expliqué: “Sus papás se quejaron porque les entregamos los bolsones de comida para que coman en casa a partir de aquello que ya saben que ocurrió (el comedor de la escuela tuvo que dejar de ser comedor, hubo una pérdida de gas y ya saben que una de las cocineras casi más se muere). Entonces, bueno, hubo que entregarles a ustedes los bolsones para que coman en casa pero algunos papás se quejaron, así que bueno, acá estamos, armando aulas-comedor”. “Pero, no ¿qué podemos hacer?”, decían los chicos.

Entonces algunos de ellos dijeron, “hagamos una encuesta”. Y ahí nomás se ofrecieron a armarlo y llevaron la consulta a sus casas. Y volvieron con las respuestas. La consulta puntualmente decía: “¿Preferís que tu hijo coma en la escuela y pierda unos 20 minutos de clase o que lleve el bolsón de comida para comer en casa?”. Y bueno, los papás dijeron en su gran mayoría: “que coma en la escuela”. Ahí sentí que me daban un cachetazo.

Esto pasó en julio de 2010 y por primera vez sentí que podía bajar los brazos. Es muy profunda la crudeza de la realidad. Nosotros queríamos aprovechar al máximo el tiempo para que estudien y los padres nos respondían “mejor que coman”. Me resultó muy difícil aceptar esta diferencia.

También hay que ponerse empáticamente y decir: “no sé, también por ahí si yo tengo que pensar en la pancita de mi hijo, si yo tengo que pensar en que mi hijo coma o no...” Pero es que en algunos no se trataba de eso, por eso también me molestó. Porque además el bolsón de comida se lo llevaban, no era que les faltaba la comida...

Ahí si vuelvo sobre la pregunta: ¿puede la escuela generar un espacio de igualdad de oportunidades? Me pregunto: ¿igualdad de qué? ¿Oportunidades para qué?

Te cuento los que nos pasó por ejemplo, con el programa PIIE, que nos ha ayudado muchísimo, y ¿en qué nos ayudó? En la parte... Por supuesto en la capacitación y demás, pero, al poder brindar los recursos (porque, a veces, nosotros como escuela no le podemos brindar recursos) y poder brindar, aparte de la enseñanza, recursos, igualamos a los chicos

en el punto de partida. Eso nos sirvió un montón. Si les podemos dar los recursos, todos los chicos tienen libros, a ninguno le va a faltar un cuaderno y un lápiz, un fibrón y una hoja para trabajar. Y yo creo que aparte de la capacitación, aparte de los libros, aparte de la lectura, yo creo que esas cosas nos dejan dar respuesta a esos cuestionamientos que dicen: “y, no se puede porque no tienen; no se puede por que les falta”.

Claro que ya sabemos que con los recursos solos no alcanza, los recursos no son garantía de que puedan. Pero algo permiten, en principio que vamos con todos juntos. Nosotros la desigualdad la teníamos en cada grupo de aula.

Porque al ser la única escuela oficial, vos tenías desde los Miguelito que tienen una experiencia rural, a chicos que vienen a veces de Córdoba, a veces chicos judicializados, también los hijos de los profesionales, de los comerciantes, de las maestras... Todos tienen lugar en nuestra escuela. O sea, algo hay que igualar para que todos tengan lugar, pero ¿qué igualar y qué mantener de las diferencias?

No igualamos las situaciones de vida, no. Pero si tenemos recursos, sí se iguala en la situación escolar; en la autoestima de esos chicos, desde que todos tienen el cuaderno, el lápiz, a nadie le falta lo que necesita para aprender. Tener los recursos, igualar las condiciones para aprender, a mí me parece, ayuda mucho. Ahora, también sabemos que no es sólo cuestión de recursos. El recurso es una parte, que también es importante. Y otra parte somos nosotros, es el docente: que tenga continuidad, que conozca lo que está haciendo.

El recurso solo no quiere decir nada, porque hay muchos ejemplos de escuelas que tienen todos los recursos, y sin embargo a los chicos no les sirven, más que para “tener”. No sé, es algo material, nada más. Es el equipamiento de la escuela y la preparación de los docentes... Los docentes, la preparación que tengan, la continuidad, el conocimiento. Eso es fundamental ¿no? Esto es lo que yo creo.

Y algo del apoyo que recibas, aunque es tan relativo, de las autoridades... Nuestra supervisora no incide ni obtura el trabajo en nuestras escuelas, creo que como sabe los resultados que obtenemos nos respeta y aunque no formamos parte de su círculo social y

afectivo, no nos des-trata. A las políticas educativas les doy siempre la bienvenida; las aprovecho cuanto más puedo.

Te cuento la historia de Mauro y con esto completo lo que te quiero decir. Mauro, un niño de esos que, uno diría vulgarmente que tiene la historia cantada, concurría a nuestra escuela como alumno hace unos 10 años más o menos. El papá de Mauro estaba preso, la mamá de Mauro había hecho nueva pareja y tenía dos hijos con esa pareja. Ya no vivían juntos pero, cada vez que tenía ganas de estar con ella (bastante seguido) se daba una vuelta por la casa (una habitación: comedor, cocina, dormitorio). Solía llegar muy borracho y agresivo, a veces con amigos, le pegaba si ella se negaba a recibirlo, entonces Mauro salía corriendo en medio de la noche, con sus hermanitos (uno de ellos un bebé) a buscar ayuda. Recuerdo que una vez llorando me contó que había pasado la noche afuera escondido y con un cuchillo esperando por si el hombre iba a pegar a su mamá (lo que más me preocupó es que lloraba de rabia). Muchas mañanas, Mauro durmió en un sillón de la biblioteca, otras las pasó sentado en el patio mirando correr las aguas de arroyo, muchas veces en el aula intentando equipararse en contenidos con los otros chicos y otras tantas peleando y/o contando cosas que él vivía. Mauro tuvo la suerte de tener maestras (casi todas) que lo ayudaron mucho, en épocas muy conflictivas le llevaban material para que trabajara en su casa y yo le alcanzaba la ración para que comiera ¿Para qué lo íbamos a obligar a estar en la escuela cuando con su preocupación estaba la casa? Al mismo tiempo no podíamos dejar que dejara la escuela así que allí íbamos hasta tanto pudiéramos encontrar algo que se ajustara a la situación. Porque la escuela no está organizada para hacer lugar a chicos en situaciones como la de Mauro.

La vida le acomodó las cosas y Mauro terminó la primaria en una escuela rural, a la que además iba cabalgando, algo que le brindaba enorme felicidad. Actualmente sus hermanitos concurren a la escuela. A principios de este año le pregunté a su mamá por Mauro y me dijo: “Bien, allá está construyendo su casita, tiene un bebé y viene otro en camino, trabaja”. Me quedé pensando: “no es médico, no es abogado (es lo que comúnmente anhelamos las maestras para nuestros alumnos), no terminó el secundario, sin embargo, trabaja, formó un

hogar, se está haciendo su casita, es un buen tipo. ¿La escuela habrá ayudado en ese corrimiento de una historia que cantaba otra cosa?

Me parece que en esas pequeñas historias la escuela sirve. Son pequeñas historias pero hay un montón. La de Mauro es una. La de los Miguelito, la de los Martín.

Martín es un nene que es enano. Yo veía a la mamá cuando él iba al jardín, pero para la primaria la mamá lo quiso anotar en una escuela de Carlos Paz porque tenía miedo de que se le burlaran y me acuerdo la conversación que tuvimos:

—Alicia, Martín ha nacido acá, todos sus amiguitos son de acá ¿alguna vez se le burlan? ¿Por qué lo van a burlar si viene a la escuela?

—Pero es que tengo miedo.

—Quedate tranquila, porque él lo va a poder resolver y nosotros lo vamos a ayudar.

Bueno, la mamá le hizo hasta una escalerita, porque como no teníamos baño para discapacitados —que ahora sí tenemos—, eran unos escaloncitos para que el pudiera ir al baño de los chicos. Pero él se negó a usarla, no sé cómo hacía pis. Me dijo la portera que se paraba arriba del inodoro y hacía pis así. Martín hizo toda su escolaridad aquí, le tocó una maestra que era una maravilla, que los hacía reír a los chicos. Ahora Cristina está en tareas pasivas por la voz; pero todos los alumnos que ella ha tenido en la escuela, se deben acordar que gracias a ella la escuela fue un lugar feliz. Un día siento ¡pom!, ¡pom!, ¡pom! en la galería larga que tenemos, allí venían todos los chicos aplaudiendo y matándose de risa, y adentro del cesto de papeles asomaba una carita: ¡era Martín, y lo llevaban en el cesto!

Y bueno, creo que eso hace la escuela también, les da hasta ese momento. Con los dramas que a veces tienen en la casa; que sean felices, que aprendan, que aprendan contentos, qué sé yo, que sean buenos chicos.

No sólo con lo material se iguala. Eso es lo que yo te quiero decir. Lo que quiero decir tiene que ver con que la escuela brinda, a veces, la posibilidad de pasarla bien, de aprender contentos, de ser felices: ahí iguala la escuela.

Te diría así: la escuela iguala cuando interrumpe en una vida cantada, cuando un niño de 9 años tiene derechos y la escuela hace que se cumplan.

4.3. Relato de Sebastián

Elegí la docencia por cuestiones ligadas a la ayuda a los otros, rollos de tipo religioso que venían del lado de la participación que tenía en grupos juveniles de iglesia y que orientaban la "vocación" hacia la ayuda a los otros: entonces la discapacidad encajaba bárbaro. Qué sé yo... Ese fue el impulso inicial, después ya en segundo año del profesorado empecé a trabajar en escuela y me fui metiendo más en el trabajo docente; y ya pasé la cuestión vocacional. También me gustó la relación pedagógica con adultos en el instituto superior, hasta tomé unas horas en profesorado de educación especial. El recorrido fue así: estudié en un Profesorado de Educación Especial, en el Normal 6 en Palermo, soy maestro especial (discapacitados mentales), esa es mi formación específica, o sea que no soy maestro de grado, solo de educación especial. Después, ya en el trabajo participamos con la escuela en los "Proyectos de Escuela de Sectores Populares" del sindicato, eso también te va formando. Después la formación siguió con algunos compañeros de los que fui aprendiendo y con el proyecto de la escuela. Hace 20 años que laburo, de los cuales hace 12 como director.

La escuela en la que soy director comienza a funcionar en mayo de 2003 y justo ahí tomo el cargo de director. Ya había sido antes director en otra escuela, pero agarro esta justo cuando comienza. Tuve suerte. No teníamos nada que "desarmar" porque no había nada antes, empezábamos. Me corrijo, sí hubo que desarmar pero en nosotros mismos; las ideas con las que cada uno venía. Ahora me acuerdo, por ejemplo, del día que me dieron los boletines: ¿qué tendría que haber hecho yo? Llegar y preguntarle a cada maestro: "A ver, vos, ¿cuántos chicos tenés? ¿10? Bueno, acá tenés 10 boletines, tomá".

Pero no fue así. Nos pusimos a discutir qué es esto de la evaluación y el boletín, cómo les vamos a dar cuenta a las familias de lo que sus hijos aprenden y cómo va avanzando cada uno en su saber. Si ese es el propósito, el boletín quizás es más un asunto nuestro (de los docentes) que importa más adentro de la escuela que a las familias, ¿no? Porque ¿qué le puede decir a la familia un boletín?

Entonces en la escuela ahora hay diferentes formas de evaluar. Una maestra les pasó a las familias videos, pequeñas escenas donde pueden ver cómo se desempeñan los chicos en la escuela o en una salida.

Desde el principio tuvimos estos espacios, para pensar qué queríamos hacer. Ahí es cuando algunos amigos me dicen que tuve suerte. Y si lo pienso, es un poco así. A mí me gusta —y lo pudimos hacer— eso de ir creando un lugar en el que nos identifiquemos, en el que nosotros los adultos también nos podamos sentir bien. No solo es para los chicos un lugar de bienestar; también es para nosotros y sentimos que eso que hacemos es parte nuestra. Cuando mis amigos me dicen “vos tuviste suerte, pudiste hacer la escuela como querías”, yo les digo que sí, pero no tanto; porque no es del todo así, porque yo también me fui haciendo con la escuela; yo también me estoy formando a medida que hacemos, a mí también me hace esta escuela que estamos haciendo

El primer año, pusimos por escrito algunas primeras cuestiones muy claras en relación con las familias, con los jóvenes, con la comunidad, que fueron fundantes, y sobre ellas construimos. Por ejemplo, pudimos elegir en qué espacio ubicábamos las diferentes acciones que se llevan adelante en una escuela. Nosotros dijimos: acá va el comedor, aquí las aulas, acá la juegoteca, allí los baños, la biblioteca, la secretaría (donde ahora todas las noches duerme Enrique³⁰) y acá, cerca de la entrada hay una panadería que ahora la atienden los caseros. ¡Eso me encanta porque eso hace que la puerta siempre esté abierta!

No hay límite, no hay marca, la gente entra y sale todo el tiempo y la frontera, la que marcaría el adentro (donde estarían los “ANORMALES”) como distinto del afuera (donde estarían los “NORMALES”) no está.

Todo el tiempo hay gente que va y viene, que entra y sale de la escuela. Y eso también al principio hubo que trabajarlo mucho; en nuestras propias representaciones: ¿dónde se ha visto una escuela tan abierta?

³⁰ Enrique es un hombre grande que quedó en situación de calle; vive en la calle pero almuerza en el comedor de la escuela y todas las noches duerme en la Secretaría. Aclara: “Eso sí, cada mañana cuando nosotros llegamos, él se preocupa de dejar todo en orden y al ingresar el personal de la escuela, Enrique ya no está”.

Vienen a comprar el pan, viene gente a cada rato y también vienen los pibes grandes del barrio, son los mismos que paran acá en este quiosquito (lo señala en el dibujo) en el que a la tarde, cuando nos vamos están ahí tomando una gaseosa o alguna otra cosa más. Son pibes grandes, no son de la escuela, son del barrio pero vienen al mediodía a comer a la escuela. Esos pibes con gorrita que muchas veces también están involucrados en situaciones de afano.

Pero adentro de la escuela, no. En la escuela no hacen eso. En la escuela, en el comedor esperan a que todos estén servidos para empezar a comer. Porque esa es una regla que ponemos a nuestros chicos, para empezar a comer, esperamos a que todos estén servidos. Y ellos respetan esa regla como todos.

Después lo que hacen afuera, no sé. Una vez nos dijeron que uno de ellos estaba armado. Fui y le dije lo que me dijeron y le dije que en la escuela con armas no. Entonces se fue a la casa, calculo que dejó el arma y volvió. También me parece esto, ¿no? Que la escuela tiene que darles la oportunidad. La oportunidad de ser como cualquier niño, como cualquier joven, y no marcarlos, no dejarlos inmovilizados en un lugar. En la escuela son respetuosos, esperan a que todos estén servidos. En la escuela no son una amenaza. Estos jóvenes que, a veces, afuera son una amenaza: en la escuela no. Yo no tengo miedo. Nosotros no vamos inseguros a la escuela.

Mirá, el otro día nos robaron el televisor. Y claro, algunos dicen que fueron estos chicos, pero ¡yo qué sé! Y sí, o no... No importa; ¿sabés qué hicimos nosotros? ¡Los llevamos a todos al cine! Muchos era la primera vez que iban. Y si fueron ellos, bueno, qué vamos a hacer nosotros: ¡redoblamos la apuesta! ¡Los llevamos al cine!

El comedor funciona siempre, también en verano, y a veces les preguntamos a estos jóvenes si quieren tomar las horas de comedor (no son muchas pero se hacen unos "manguitos"). ¡Tenés que verlos! ¡Con qué responsabilidad asumen el trabajo! ¡Llegan antes que cualquier maestro! Y además les abrimos aunque sea un poquito el proyectarse, ¡ellos aquí son puro presente! Todo es lo que pasa aquí y ahora, no hay un después. Estos "manguitos" hacen lugar a la pregunta: ¿y qué vas a hacer con ese dinero? La escuela tiene

que darles la oportunidad de proyectarse un poquito más allá del aquí y ahora, del puro presente.

Lo que tiene la puerta abierta es que hace difusa la frontera. La puerta abierta (literal y simbólicamente) permite hacer difusa esa supuesta frontera entre normales / anormales, entre lo que pasa en el barrio (que no siempre es malo y peligroso) y lo que pasa en la escuela (que puede estar bueno...).

Se notan, o mejor se conocen las diferencias. Por ahí se conocen, se hacen visibles las diferencias. Parece que se identifican y se reconocen. Para mí eso está buenísimo.

Hay una diferencia que se reconoce en el cotidiano, eso no significa que esté enunciado. No estoy pensando en el plano de la enunciación sino en el día a día. Ahí la puerta está abierta y salimos, saludamos, y está la panadería, la parroquia, en el fluir del día a día, ese espacio se pone como amplio. Para mí, todo ese espacio amplio es la escuela, es otra forma de lo escolar, es que no hay una sola forma de ser escuela...

El otro día miraba a los jóvenes que vienen al comedor, ¡que ya son como 20!, ocupan medio comedor. Y vienen todos los días, lo que también habla de que estos jóvenes no tienen lugar donde estar, ¿no? Se sientan, comen, saludan y se van. Que sean tantos y que sea todos los días, a veces genera alguna tensión entre los docentes, la pregunta es inevitable: “¿estos pibes son o no son de la escuela?”

Me encanta ver que esos jóvenes están “inscritos” simbólicamente en algo institucional, porque eso falta en sus vidas; porque son pateados de todos lados... ¿Y cuándo me doy cuenta? Por ejemplo, cuando esperan que estén todos servidos para empezar a comer, como esperamos todos en el comedor.

En todas las escuelas la pregunta por el “otro” está latente, pero acá y quizás por estas presencias tan cotidianas, es inevitable.

Si nos respondemos mirando la matrícula: no son. Pero si los llevamos al cine, si miramos el comedor: son. Entonces la pregunta lo que hace es mostrarnos que hay cosas que no son tan definibles. Esta falta de definiciones muestra que hay situaciones sobre las

que hay que generar acuerdos, no están dadas las cosas, hay que generar reglas y después cumplirlas.

También la falta de “nombres o categorías” va en contra de lo que los docentes tenemos instalado: que todo debe ser explicado, que debe haber certezas y previsibilidad. En este caso para el afuera, con los pibes del barrio, pero eso es igual que con los chicos de la escuela. Pensar, acordar y sostener los acuerdos es un trabajo que hacemos a diario y con todos, con los que están adentro y con los que están afuera, pero que también son la escuela.

El otro día hicimos la entrega de las netbook, las de Conectar Igualdad (ahí aparece un límite, eso fue solo para los que están en la matrícula, nada más). Y armamos una gran escena, las entregamos el sábado, hicimos una fiesta. ¡Fue con atril y alfombra roja! Nos empilchamos, nos pusimos traje; yo no uso ni guardapolvo, muchos no usamos guardapolvo, solo el que quiere lo usa.

Hago un paréntesis para decir algo en relación al guardapolvo. En este caso, sí la llegada a la escuela “por hacer” me permitió dejar de lado algunos lastres, entre ellos la vestimenta que homogeniza que marca distancias de poder con adultos, niños, y jóvenes (me gusta más decirles así que alumnos y padres...); me parece que tanto a mí como a muchos compañeros el poder pensar y preguntarnos “en qué escuela te gustaría trabajar” nos dio la posibilidad de “mover” nuestra propia subjetividad y a la vez poner en marcha otra forma de escuela. Con esto quiero decir que hacemos la escuela y ella nos hace a nosotros.

Ese día era una fiesta para todos, teníamos algo que festejar, así que me puse el traje y los pibes también; vinieron “re-producidos”, se empilcharon.

Con unos palos armamos como un escenario, les pusimos la alfombra roja y al final, en la punta de la alfombra, estaba el atril, todo nos lo prestó el cura de la capilla. Entonces varios maestros con ropa elegante estábamos en el escenario y los íbamos anunciando. Yo salía como de atrás del escenario y ellos venían caminando por la alfombra roja, les pusimos la música de la entrega de los Martín Fierro, fue una fiesta. ¿Qué te quiero decir? Ese día, los elementos de la capilla fueron de la escuela. Entonces esa capilla también es la escuela. Fui

a ver al cura y le expliqué para qué le pedía el atril y la alfombra, pero casi no tuve que decirle nada, enseguida me ayudó a cargar todo y lo llevamos a la escuela, y no vino porque tenía un compromiso, sino estaba ahí también.

Y otro día la escuela está en el local de la CCC, de la Corriente Clasista y Combativa, con la que también hacemos cosas. Los más grandes están pintando una sala del local de la CCC. Y otro grupo, el de los más chiquitos, se vincula con el comedor del Movimiento Evita. Las CCC y el Movimiento Evita, con ambas organizaciones hacemos cosas. Es decir, lo que podría resultar incompatible, para la escuela, no lo es. Esto es una forma de la escuela y los posibles. La escuela y los posibles espacios que la escuela puede abrir. Allí donde no hay diálogo, la escuela puede generarlo. Me parece a mí que es en la construcción de estos espacios donde le pasás por encima a las diferencias y es ahí que la escuela puede construir algo de la igualdad.

Y también de la participación. A veces se mide la participación por la cantidad de padres que vienen o no vienen. Pero en lo que te contaba, se pueden experimentar otras formas de participación, la sala que están pintando los grandes en el local de la CCC, la usan ellos o sus familias después, allí van a ir a pedir un turno. Y la parroquia que nos prestó todo para la fiesta del sábado, es la parroquia en la que ellos tomaron la comunión. Si lo mirás escolarmente por ahí no tiene mucho sentido pensar desde estas acciones la participación, uno podría preguntarse qué contenidos trabajaron. Pero si lo pensás desde la comunidad, la salita pintada es un beneficio para todos, porque ahí va todo el barrio, creo yo que ahí hay participación de la escuela en la comunidad. Pero otra participación diferente de aquella a la que estamos acostumbrados. Creo que las acciones 'con' (no 'para') la comunidad tienen que ver muchísimo con lo curricular, que enseña política institucional, que enseña ciudadanía.

Vuelvo a una condición que se nos dio favorable, empezamos de cero y algunas cosas las pudimos ir definiendo a nuestra manera, pero es eso, una condición, porque también podés empezar de cero y hacer lo mismo de siempre, ser controlador, podíamos haber armado algo súper convencional.

Me parece que lo que fuimos haciendo, a la vez lo que me fue pasando a mí, es que me fui encontrando con otros a los que les pasaba lo mismo y esta idea de inauguración se iba como armando a cada momento. A las preguntas de siempre: ¿cuál es el lugar de lo escolar en un barrio, en la vida de los chicos, para sus familias...?, les buscamos respuestas con suficiente libertad como para no respondernos lo de siempre.

Claro, buscábamos desde lo que cada uno traía de antes, desde nuestras representaciones, desde nuestras experiencias laborales anteriores, pero con permiso para pensar otras cosas. Enganchar esa mirada anterior de cada uno, de lo que cada uno conocía, con otras posibilidades. En este sentido, a mí me parecía que teníamos que decir algunas cosas que fueran fundantes.

Por ejemplo, una vez entra un pibe sin guardapolvo y un compañero le dice: “Andá a ponerte un guardapolvo que esto es una escuela.” Ahí le tuve que decir: “esto es la escuela igual, aunque el pibe no tenga guardapolvo”.

Hubo muchos gestos así que iban marcando la cancha, las cosas se iban a discutir y no se iban a hacer así porque sí; pensamos sobre la práctica y sobre la práctica ponemos palabras.

Otra vez una compañera, viendo la dinámica que le dábamos a la escuela, así como muy libre, abierta, pregunta: “¿pero esto al final qué es?, ¿un club o una escuela?”. A lo que respondí: “es una escuela que puede aprender algo de la lógica que tienen los clubes”. Al club se va con alegría, los chicos están ahí porque quieren, no hay obligación, se puede elegir, cada uno se retira cuando quiere; bueno, quizás la escuela tiene que aprender algunas cosas de los clubes.

En ese período inicial, estábamos discutiendo convicciones, y nos íbamos a encontrar con quienes coincidíamos y también con quienes no. Y discutíamos hasta poner una palabra acordada, y después se definía la toma de una posición.

En todos lados siempre al fin de cuentas hay que tomar posición. Yo no había pensado que esas discusiones se iban a poder dar, pero hubo una condición, había terreno y se fue dando. Y el que no coincidía se tuvo que ir, y sin ser tan arbitrario, creo que muchos

compañeros fueron decidiendo que no era este su lugar y, como nada es color de rosa, también hay en la escuela compañeros que están por otras conveniencias (\$\$\$) pero esto no quita la posibilidad de avanzar con los cambios. Hay diferentes niveles de participación y de compromiso. También hay algunos compañeros que no acuerdan con todo, pero sí con algo y desde ahí se construye, obvio sin desviar el curso de la dirección.

Me acuerdo una vez, bien al comienzo, creo que ni los chicos estaban todavía, y tratábamos el tema de las familias. Una maestra dice: “A mí, las familias adentro de la escuela no me gustan”. Y yo le dije: “A mí sí”.

Dije eso sólo y se generó un silencio... horrible. Pero bueno a veces hay que dejar que haya un silencio horrible. Porque fue después de eso que nos pudimos encontrar con los que también gustaban de eso. Y algunos docentes ya tenían un recorrido en eso pero otros eran nuevos, recién empezaban a trabajar. Y ellos se encontraron en una escuela que discutía y en la que, finalmente, los que no podían acordar en lo principal se iban yendo a otra escuela más armada, más convencional.

El proceso fue largo, fuimos tomando diferentes temas, como el de la familia, el lugar de los chicos, la cuestión de los espacios, había que decir y hacer. Decir y después aceptar en la vida diaria de la escuela lo que habíamos dicho.

Por ejemplo, que los padres estén en la escuela y que estén sin ninguna finalidad. Eso implicaba, como fue por ejemplo en los primeros días, que hubiera muchos padres dando vuelta, que venían, se quedaban, regaban las plantas, tomaban mate con nosotros o nada, y también había otros que no venían. Lo que se daba era cierta circulación de padres por la escuela que, vimos con el tiempo, se tornó “oficial”, es decir una norma aceptada por todos en esta escuela.

Y ese es el punto de estas discusiones, qué cosas pasan a ser “oficiales” de la institución y hacen, luego, al estilo de la escuela. Aquello que crea consenso, crea adhesión, y se instala al tiempo que va definiendo un tipo de escuela. Por ejemplo, ahora en nuestra escuela esos primeros consensos llevaron a que hoy los padres no tienen que estar en la

escuela solo cuando nosotros los llamamos o para lo que nosotros les decimos. También ellos pueden venir cuando quieren y proponer algo.

El supuesto aceptado es que el estar, el venir a la escuela tiene que tener una finalidad y que esta finalidad, la imponemos nosotros; pero acá aceptamos que se fueran sumando a cosas que ellos proponían. Primero fue armar la cooperadora, después la panadería, lo del taller de costura, lo de la ayuda en la cocina cuando no había auxiliares... Propuestas que no eran del todo de los padres, nosotros también estábamos ahí motivando, proponiendo, pero sin presiones y tratando de cambiar lo que conocíamos que era: "los papás en la escuela ayudan juntando plata".

En este sentido decía que había cosas que había que decirles, ponerle palabra oficial para que haga a la escuela, y eso desde el lugar que yo tengo, que es el de director, se puede trabajar. Y no basta con decir, hay que saber mirar. Cuando le contesté a la compañera: "a mí sí", señalando que me gustaban los padres adentro de la escuela, desde este lugar, desde el del director, sentí que estaba instalando algo y eso generó un silencio horrible pero también una cara de asombro y dos con una sonrisa cómplice que traslucían un: "qué bien que se la dijo". Ese encuentro con otros que acompañan la idea, a mí me asienta y ayuda en todo sentido.

La relación con el sistema educativo es compleja pero no imposible; tuve un inspector que me acompañó muchísimo y me formó también. En la actualidad no me joden pero tampoco me aportan demasiado. Igual intento no quedar como "trasgresor", es decir un "loquito que hace cosas raras"; más bien trato de fundamentar lo más seriamente los delirios y en realidad sostener que no hacemos nada prohibido, sino cosas no escritas.

El "sistema" es bastante contradictorio a veces... Ejemplo: nuestro proyecto de "el atillo" implica ciertos manejos de los jóvenes que irían contra la normativa. Por ejemplo que los alumnos anden solos por la calle haciendo las compras de lo que van a cocinar ese día con los maestros. Si yo presento ese proyecto así, ningún Supervisor me lo aprobaría... Ahora ese proyecto ya ganó varios premios en dinero, uno de los cuales es el de "Escuelas del

Bicentenario” que convoca ¡la Dirección de Escuelas de Provincia! O sea: “no te permito, pero después si va bien, me subo a los proyectos y saco chapa con ellos...” ¿Se entiende?

Pasa con las políticas, se expresa la contradicción: en la provincia todo es súper burocrático y por momentos obstaculizador. Ahora no es tan así con las políticas de Nación. Por ejemplo, tengo que solicitar un micro a Nación para llevar a Córdoba a los chicos porque la Provincia no me deja movilizar la camioneta que se nos dio para el traslado de chicos...

Lo de las netbook es genial, lo que instala en la escuela material y simbólicamente. Además se nota otro momento de país, ¿no? No sé... Ver venir a familias en coches, aunque sean medio rotos, es bastante interesante...

La cosa nunca es con todos pero siempre hay que generar consenso.

Para generar consenso es necesario que los docentes la pasemos bien en la escuela. Eso no quiere decir no trabajar, al contrario quiere decir trabajar con compromiso y con libertad. Por ejemplo, nosotros vamos todos los años de viaje con chicos. Viajes entre 2 y 6 días según los grupos. En 8 años (alrededor de 30 viajes) nunca tuvimos problema para conseguir maestros que quieran ir. ¿Y eso por qué? Porque vamos muchos maestros con pocos chicos, porque el compañero que va sabe que cuando necesita faltar por algo que no está en el régimen de licencia lo puede hacer y principalmente porque todo esto genera identidad con la escuela. Entonces si los grandes (maestros y familias) estamos bien, los chicos, seguro, van a estar bien. Sería algo así como “cuidar a los que cuidan”. Con los padres también hicimos salidas al cine y al Tigre... ¿Y eso para qué? Para que ellos estén mejor. Esto lo hicimos de muchas formas, en reuniones habilitando la discusión: de esto o aquello “yo pienso esto...”, “y por esto y por lo otro”. Y si otro pensaba distinto, “bueno: ¿por qué?”.

También a través de algunos escritos que hicimos circular. Había que poner palabra escrita a lo que hacíamos para así darle contenido, sustancia, argumento. Y todo sobre el laburo concreto.

No como tema teórico sino como práctica, qué pensamos que vamos a hacer con las familias, bueno lo hacemos. En un momento hicimos un proyecto que consistía en ir a la casa de los chicos. Ellos nos visitan todos los días a nosotros, bueno, se trataba de cambiar el orden de la visita. Y que los chicos de especial —que siempre son guiados por los adultos— nos guiaran a nosotros los adultos hasta la casa de ellos. Ahora era al revés. Los chicos guiaban a la maestra hasta la casa. Avisábamos a la casa que íbamos a hacer una visita, que no íbamos a pedir nada, sino que era solo para compartir un rato con la familia. Entonces, por ejemplo, el chico llegaba a las 8 a la escuela y ya estaba arreglado que a las 10 volvían con la maestra a la casa. Y ahí la familia esperaba a que la escuela vaya a la casa.

Por supuesto que había todo un trabajo previo nuestro. Y eso es material para la toma de posición cuando se buscan argumentos. Este proyecto reflejaba qué piensa esta escuela de la familia, pero también el pensar reflejado en el hacer, en cómo se encara el laburo. Esta discusión se daba en el marco de la definición del proyecto concreto, es una discusión situada, en el contexto del proyecto.

Otro trabajo fue definir cómo pensamos la participación; ¿qué es que la familia participe?, ¿hacer una reunión de padres y contar cuántos vinieron?, ¿qué es que los docentes participen? Empezamos a distinguir la participación de la obligación. Si el docente asiste al acto del sábado, ¿es que participa? ¿O eso se plantea como una obligación o como una comodidad? En la escuela muchas cosas funcionan así, porque tiene esa cosa normativa y a la gente le rompe las bolas hacer las cosas por obligación. Acá el que no puede venir, el que no puede estar, no viene. Y no pasa nada. Pero lo tenés que decir. Y eso te hace decir también que cuando participás es porque tiene sentido y está bueno. Participar en el acto escolar que se hace el sábado “porque total ahí no hago nada y después me tomo un día”. Eso no es participar, participar es otra cosa, sobre la que trabajamos todos. Y algunos al principio no podían pero después, cuando van encontrando sentido, van cambiando.

Por ejemplo el docente que aceptaba participar del proyecto de ir a la casa de los pibes, aceptaba porque quería, pero había un trabajo previo, consensuar algunas cosas, por

ejemplo, que lo que se conozca de la familia no condicione el laburo posterior. Es que en la casa se ven cosas que en la escuela no se ven. Y eso nos interesaba en un doble sentido, la familia también ve del maestro cosas que en la escuela no se ven cuando este va a la casa. Era también ver al maestro de otra forma, sin guardapolvo. Y en diferentes posiciones, los que recibían eran los padres. Otra cosa a la que habíamos trabajado antes y estábamos atentos en esa circunstancia era evadir o eludir, si salía por parte de la familia la pregunta acerca de “cómo le va en la escuela”, porque quizás la madre iba a aprovechar que la maestra estaba ahí. Pero nosotros habíamos trabajado sobre el objetivo que era otro, entonces ir a la casa para hablar de la escuela, era perderse esa otra cosa que íbamos a buscar.

Algo que descubrimos como coincidente fue que en todas las casas nos mostraban fotos y nos contaban desde ahí, un relato bien diferente al que estamos acostumbrados los maestros en la escuela.

Pensamos en ir a la casa como otra forma de escuela, no pensamos en desescolarizar, al contrario, es como ampliar lo escolar. Un mate, mirar fotos, esas cosas así no se dan en la escuela. Ahora lo seguimos haciendo de diferentes formas, a veces es yendo a los cumpleaños, otras veces, todos los pibes van a lo del maestro, se van dando diferentes formas.

Otra cosa que nos brindó esta experiencia de ir a la casa es que vimos una posibilidad en la manera de relacionarnos. Como que se tomó más conciencia de que se está tratando con adultos, porque otra cosa típica de la escuela es tratar a los padres como si no lo fueran y uno desde la escuela se siente con derecho a decirles todo lo que tienen que hacer en la crianza. Esta experiencia nos ayudó también a mirar y a poner a los padres en otro lugar, no como “papá de” sino como otro adulto. Vamos a la casa y ellos nos reciben, en la casa no es el papá de, es el dueño de casa. La relación se juega en forma mucho más horizontal, en términos más adultos.

Otra cuestión sobre la que trabajamos bastante es la evaluación: ¿cómo hacemos para dar cuenta de lo que aprendieron? Hay dos miradas: una es más individual, miramos la

trayectoria de cada pibe y advertimos por dónde está respecto de dónde estaba; y otra, que mira más en general, que mira al grupo y al grupo dentro de la escuela. A veces es complejo decir qué pudo, qué hizo cada uno; a mí me gusta la mirada global y más general posible. Acá los períodos son muy largos, a veces se notan los cambios cuando están acá cuatro años.

De todos modos, en esta escuela la promoción no es algo que se define a fin de año, se observa cómo estaba, qué se aprendió... Y eso se puede ver en un recorrido largo. En el que, a la vez, tenés que ir como parando a cada rato.

Y los desempeños son muy diferentes. Hay chicos que están cumpliendo los trece años y se están iniciando en la alfabetización. Y muchas veces terminan la escuela así.

Son chicos a los que estos procesos (la lectura, la escritura) les resultan muy complejos. Son pibes que en otras cosas se desenvuelven sin problemas, van, vienen, tienen novia, pero los procesos de alfabetización les cuestan mucho. Hay cosas en las que tienen dificultades para acceder y no es que nosotros nos ponemos como técnicos a ver en qué parte del cerebro está lo que les impide apropiarse de esto o aquello. Al contrario, buscamos ver en qué situaciones se desenvuelven bien. Por ejemplo, los más grandes no están acá, dentro de la escuela; están en un salón a diez cuadras que nos presta el cura (ese proyecto se llama "El Altillo" y viene a ser la propuesta para los jóvenes de la escuela, que supuestamente tendrían que egresar desde los 16 años). Ellos pasan todo el día allí, organizan sus actividades con dos maestros referentes. Y eso implica muchas acciones de la vida adulta en la que se desenvuelven sin dificultad; sin embargo la mayoría de esos chicos no están alfabetizados. Lo que no les impide ir con libros (álbum, por ejemplo) y leerles cuentos a los chicos de un jardín. La mayoría no está alfabetizada pero eso no les impide compartir una lectura. Por eso la acreditación, la promoción no está agarrada de los contenidos escolares. Si pueden arreglarse y moverse independientemente, han aprendido un montón, eso es un logro muy importante.

Y también es muy importante para la familia. A estas familias les han dicho que "su hijo repitió", dos o tres veces; que una y otra vez no alcanzó los objetivos porque no es

inteligente, que su hijo es para la Escuela Especial... Bueno, acá buscamos decirle qué aprendió su hijo, y mostrarle lo que sabe. Para las familias eso también es muy importante. Ponerlos en situación de “sí pueden” cuando un adulto los acompaña. Hay algo que a mí me llama la atención: cuando vos le decís a un padre “su hijo es muy inteligente”, se queda mirando asombrado, sin creer que hablan de su hijo: nunca se lo habían dicho. Y esa palabra inaugura algo en ellos, abre puertas, construye realidad.

La lectura les cuesta pero además el formato escolar los corre, todo es la escritura, tener que ordenar la carpeta, que coincidan las hojas: con este formato a estos chicos les fue mal. Entonces tenemos que buscar otras formas. Por ejemplo, los más grandes están trabajando con la agenda. Tienen que llevar su agenda personal, organizar su día, anotar las actividades que tienen. Nosotros corregimos eso, no corregimos la carpeta, corregimos la agenda.

Me parece que lo que intentamos es entender “lo que pasa” en la escuela. Y cómo nosotros también, en la medida que nos “formamos” en la Escuela Especial, tenemos que revisar nuestras propias representaciones. Por ejemplo, antes empezábamos con un diagnóstico —éste es esto, aquel lo otro— y ahí ya definís por el déficit, ya se conoce y se acepta lo que el chico no puede. Luego laburábamos en función de ello, sobre eso. Ahora creo que le dimos una vuelta a eso, buscando partir desde otro lugar. La vuelta que le dimos fue cambiar el punto de partida. Hagamos lo que hacemos para cualquier chico y después vemos cuando aparecen los límites. Todos tenemos límites pero los desconocemos, no los damos por supuestos. ¿Por qué con los chicos de la Escuela Especial tenemos que trabajar a partir de los supuestos límites?

Eso supondría entonces que para ciertos chicos habría una suerte de didáctica especial y con eso no acordamos. No se aprende de forma diferente por tener una discapacidad, se aprende de muchas formas porque en todos los grupos humanos existen las diferencias y las diferentes trayectorias.

Ahora, por ejemplo, tenemos una discusión con un proyecto de orquesta. Queremos armar una orquesta de la escuela, la discusión empieza cuando se nos propone como una

posibilidad que sea una orquesta de percusión. ¿Por qué? Porque parten de un límite: ¿cómo van a enseñar violín a los pibes de la Escuela Especial? Nos propusieron hacer una orquesta con todos instrumentos de percusión. Porque el supuesto —que básicamente es desconocimiento y miedo— es que estos chicos con el violín no van a poder, violín no, pero ritmo van a tener seguro. Nosotros le dijimos no. Que empiecen como con cualquiera y después vemos, si aparecen límites, qué hacemos. Porque límites hay siempre, no solo en la Escuela Especial.

Mirando así, y en situaciones muy puntuales, tenemos la posibilidad de ver que estos chicos en algunas cosas se desenvuelven mejor que cualquiera. Lo que en general sucede es que no les damos la oportunidad. Lo que en general no tienen es oportunidad.

La otra vez llevamos al cine a los grandes, a 20 pibes de gorrita, y después fuimos a comer al shopping. ¿Cuál era el supuesto? Van a hacer bardo, no van a poder estar dos horas viendo una película en silencio. No te digo que estaban todos sentaditos y agarraditos de la mano pero se portaron mejor que muchos grupos con los que tenés que salir corriendo y estarles atrás. No hicieron bardo en ningún lado y si algo hubo, fue como con cualquier pibe.

Lo que me parece es que hay, de parte nuestra, como ciertos presupuestos: “a este pibe de gorrita le corresponde esto, si va al cine, algún bardo va a hacer, porque ese pibe los fines de semana afana motos”. Y sí, ese pibe, los fines de semana afana motos pero si yo lo llevo al cine, ahí no van a afanar nada. Probablemente porque le damos la oportunidad de otra cosa. Ahí te das cuenta que eso que los pibes hacen, es movable, es dinámico.

Porque van con nosotros y nosotros para ellos no somos nadie “legalmente”, no somos los maestros, no son alumnos de la escuela, pero en el cine no hicieron ningún bardo y disfrutaron la película.

Me parece que se trata de interrumpir cierto orden del discurso que vendría asociado a estos pibes. Un discurso que está instalado y predice: “estos pibes van a actuar así, van a poder esto y aquello no”. Pero si les das otra posibilidad posiblemente no se cumplan los predichos, y nos sorprendan, y puedan hacer otra cosa. Yo no dejo de sorprenderme y

darle cuenta que parte del trabajo en la escuela es correr riesgos. Y que hay un colectivo que sostiene esas jugadas y tiene mucho fundamento.

Eso también pasa con otros chicos, se esperan ciertos comportamientos asociados. Y también pasa con los maestros, ¿quién pensaría que un docente va a ponerse un traje un sábado para ir a la escuela a hacer una entrega de netbook? O que el profe de huerta (que ya tiene un largo recorrido en educación especial y llegó muy estructurado a la escuela) prepare un pollo al disco para los pibes y mostrarles allí el juso de las especies de la huerta!

Creo que es como poner a los pibes, y a nosotros mismos, en una situación posible, en la que nadie se podría imaginar, y ahí ver qué pasa.

Si no corremos riesgos, no habría poesía, no habría viajes, no habría Altillo, no habría orquesta, no se podría hacer un día de tenedor libre en el comedor o no se podría tener una biblioteca, ni una panadería en un salón de la escuela donde la gente del barrio viene a comprar el pan.

Siempre tengo en la cabeza eso que se dice habitualmente con cierto tono de preocupación: “Mmm, con estos chicos no se puede, en este barrio no”. Bueno, eso es exactamente lo que no hay que hacer si se mira en perspectiva igualitaria. Vale decir: en este barrio y con estos chicos: todo; como con todos los chicos.

5. Aportes de la narrativa a la experiencia de la igualdad en la escuela: Desatar nudos

*A esta hora exactamente, hay un niño en la calle.
Es honra de los hombres proteger lo que crece
Cuidar que no haya infancia dispersa por las
calles.
Evitar que naufrague su corazón de barco, su
increíble aventura de pan y chocolate.
Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.
De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo
ensayar en la tierra la alegría y el canto porque
de nada vale si hay un niño en la calle.*

A. Tejada Gómez

El problema de esta tesis ha sido desarrollado a través de preguntas, lecturas e inquietudes que fueron llevadas al encuentro de los directores entrevistados, con quienes se discutieron y construyeron relatos sobre la igualdad en la escuela.

En esta instancia, como sostienen Connelly y Clandinin, “ha llegado el momento de abandonar la relación colaboradora para escribir el relato de la investigación. De alguna manera el investigador abandona los relatos vividos para contar, con otro ‘yo’, otro tipo de relato” (2008: 43). Dicho de otro modo, en este capítulo se trata de “contar de formas nuevas las mismas historias” (p. 48). En esa *novedad* se procura dar cuenta de la revisión que se ha logrado hacer del problema estudiado: ¿es la escuela un lugar posible para la experiencia de la igualdad?; ¿cómo se produce? ¿Qué hacen los directores para habilitarla como tal?

En este capítulo procuramos dar visibilidad a los mecanismos, las estrategias, las acciones que se desarrollaron en las escuelas³¹ cuando los directores hablaron sobre la igualdad. Siguiendo sus palabras se hará referencia además a los diferentes modos a través de los cuales involucraron a los docentes, los estudiantes y familias o la comunidad educativa.

En primer lugar, reconocemos en el relato de los directores, una operación central en el marco de la cual construyen escenarios en los que se configura la experiencia de la igualdad como una posibilidad abierta a todos (Badiou, 2007).

³¹ En este apartado se retomarán palabras literales de los directores, que en todos los casos serán marcadas tipográficamente con el recurso de la letra cursiva.

En esta instancia, los directores comenzaron por “contar” otras cosas antes de hablar de la igualdad, como si se resistiera a aparecer en el relato. Comprendimos que para hacer lugar a la experiencia de la igualdad los directores realizaron una operación: “desatar nudos”.

Desatar nudos

Fueron muchos cambios y tuve que empezar por cosas simples. Como cuando te tenés que desenredar el cabello, tenés un gran enredo, todo te duele, entonces, ¿qué hacés? Empezás por los nudos; uno a uno.

Nelia

Recurre la directora a una poderosa metáfora para decir que, para hacer lugar a la igualdad en la escuela, antes hay que hacer otra cosa: hay que *desatar nudos*. La palabra “nudo” proviene del latín, *nudus* y según el Diccionario de la Lengua Española (*DRAE*), significa “lazo que se estrecha y cierra de modo que con dificultad se pueda soltar por sí solo, y que cuanto más se tira de cualquiera de los dos cabos, más se aprieta”, o bien “enlace o trabazón de los sucesos que preceden al desenlace”.

La directora recurre a esta metáfora para señalar que se encuentra con nudos, con algo que está trabando la construcción de la igualdad, hay algo que no le permite llegar al desenlace por el que le preguntamos. En los “nudos” se cierra algo que hay que soltar, que hay que desatar. Difícilmente un nudo, según la acepción del diccionario, se pueda soltar solo; y de acuerdo con los relatos, difícilmente se puedan desatar en soledad. Entonces, al nudo hay que desatarlo con otros. Y tomar la decisión de desenredar el cabello, de desatar nudos va a generar una molestia.

Una docente dijo: “A mí no me gustan las familias en la escuela”. Y yo le contesté: “A mí sí”.

Dijo eso y se generó un silencio horrible. (S.)³²

³² En este apartado se identificará a los directores por sus iniciales. Así, se usará “N.” para Nelia; “S.” para Sebastián; y “M.” para Marta. En algunos casos, sus enunciados aparecen separados para identificarlos; en otros, son incluidos en la narrativa general para no interrumpir el sentido que le aportan a la oración.

...agarro el registro y llamo a la casa, porque yo en eso... Agarraba las cosas de inmediato, no las dejaba pasar. (M.)

...de repente veo una docente que se me larga a llorar. (N.)

Desatar nudos implica que, a veces, es necesario generar *un silencio horrible*; otras, recibir un llanto; otras, levantar el teléfono y *llamar a la casa*. En los tres relatos sucede que los directores no dejan *pasar las cosas*. Una acción común, sostenida en los tres relatos, que los directores cuentan insistentes, es que alientan, orientan, conducen al diálogo para tratar los problemas, para exponer las situaciones sobre las que quieren generar discusión. En este escenario que configuran los directores, trabajan primero para identificar dónde están los nudos y luego para desatarlos. Cuando lo hacen, realizan una operación:

La operación de mostrar que la unión que puede existir entre elementos es el resultado de determinaciones y decisiones contingentes, y no el resultado de relaciones necesarias, es lo que se denomina la deconstrucción. Deconstruir un templo o una forma de pensamiento es mostrar toda la estructura decisoria contingente que está en la base de este tipo de operación (Southwell, 2000: 73).

En los relatos, los directores hacen lugar al conflicto, habilitan discusiones, hacen preguntas, inquietan a los docentes. Algunas discusiones podrían considerarse de mayor peso, como lo es el lugar de las familias en la escuela. Otras parecen –sólo parecen– más fáciles... *De repente veo una docente que se me larga a llorar. Porque no le había dicho nada de su carpeta (con purpurina, con stickers, con brillantina) Me desconcertaban... eran mujeres grandes.*

¿De qué nudos-problemas hablan los relatos?

La intención de este capítulo es identificar aquellos nudos de los que hablaron los directores para expresar los problemas con los que se encontraron en el trabajo cotidiano de hacer lugar a la igualdad en la escuela. “Nudos” que reconocemos inscriptos en la cultura o la gramática escolar (Viñao, 2006; Tyack y Cuban, 2001), como lo muestran numerosos trabajos que se refirieron a los “núcleos” duros de la pedagogía o del dispositivo escolar (Terigi, 2007b; 2008; Tiramonti y Montes, 2011). Por ello, si bien en este estudio se habla

con las palabras y desde la experiencia de los directores, se recuperan “discusiones” que han sido planteadas en torno a los procesos tradicionales de escolarización, discusiones que interpelan a la escuela en sus formas y en particular a la pedagogía en cuanto su historia y, especialmente, en cuanto a su devenir.

Hacer lugar a esas discusiones, que permitieron develar supuestos, deconstruir o “desatar nudos”, condujo a prácticas escolares alternativas, que operaron favorablemente en relación con la experiencia de la igualdad en la escuela. Se intentará dar visibilidad a dichas prácticas, explicitando las estrategias, los procesos, los *modos* que los directores impulsaron para que la escuela (los maestros, las familias, la comunidad educativa) revisara sus supuestos y que la experiencia de la igualdad tuviera lugar.

No está de más aclarar (aunque en los relatos presentados en el capítulo anterior se ponga en evidencia) que este trabajo de desatar y volver a atar sucede en un escenario singular y complejo que está atravesado por tensiones y conflictos institucionales a veces irresolubles. Es decir que el trabajo para hacer lugar a la igualdad en la escuela tiene *marchas y contramarchas*, avances y retrocesos; exige la construcción de acuerdos y consensos que no siempre logran representar a todos; que se saben provisorios, inestables y flexibles.

Por otro lado, como lo han señalado los estudios referidos en el marco teórico, en los diferentes “momentos políticos” la igualdad se fue re-semantizando. La igualdad en la cultura escolar no tiene un único sentido, sino que se configura a partir de lo que fue: homogeneización, construcción de lo común, de lazo social; contribuyó a la inclusión y la exclusión al mismo tiempo, produjo implantación cultural y expansión de horizontes culturales; permitió movilidad social, se tradujo en términos de equidad y “compensó carencias”. Se re-significó y consistió en reponer derechos o permitir el acceso al sistema educativo; se la buscó en los resultados del rendimiento educativo y en la enseñanza. Las escuelas han mirado a sus alumnos en cuanto *futuros hombres de la Nación*, los han imaginado *integrados y consumidores* en un mercado que los necesitaba (Pineau, 2007), y

también los han sabido clasificar, identificar y nombrar “como carente y necesitado” (Martinis, 2006).

Las escuelas en las que trabajan los directores con los que se construyeron los relatos son parte de esa historia y están inscriptas en esa cultura escolar que se configuró a lo largo de la historia en Argentina. El terreno sobre el que se produce la experiencia de la igualdad está abonado por esas capas históricas, más entremezcladas que superpuestas (Viñao, 2006), que reaparecen, se actualizan o quedan sepultadas, silenciadas, negadas, pero aún así, allí están. Las discusiones con el pasado más antiguo o más reciente son inevitables. Reconocer que el presente y la posibilidad del porvenir se construyen sobre estas tensiones permite señalar que lo que aquí se escribe no admite situaciones “puras”, lineales, únicas. Dicho de otro modo, si bien aquí se pone el foco sobre los procesos, escenas, formas de producción de la igualdad para visibilizarlos y para analizarlos, en las escuelas *sucedan* muchas cosas: “sucede de todo” (Micó, 2007: 40). Cosas que además pueden ser leídas de este y otros modos. En cualquier caso, lo que se quiere subrayar es que el pasado opera en el presente, la historia se actualiza, se re-configura y se sigue produciendo tal como lo cuentan los relatos. Allí es posible captar las huellas, las marcas que el pasado deja en las instituciones y en los sujetos y también las formas en que es transformado, re-vivido.

Desde esta perspectiva, retomamos la pregunta que orienta este apartado: ¿qué nudos hay que desatar para que la igualdad tenga lugar en la escuela, o, más precisamente, qué nudos desatan los directores entrevistados?

En esta operación de desatar, los directores trabajan sobre dos *nudos-núcleos duros* de la pedagogía escolar. En primer lugar, desarman y desnudan supuestos. Las reglas tácitas que configuran las prácticas cotidianas constituyen un primer nudo sobre el que trabajan los directores. De este modo, **interpelan el olvido de los sentidos**. En segundo lugar, analizan, preguntan acerca del uso del tiempo, los espacios, la evaluación, las formas de calificar a los estudiantes, la organización del conocimiento, la relación de la escuela con las familias. De este modo, **interpelan la gramática escolar**

5.1. Interpelar el olvido de los sentidos

Los chicos no podían ir a un acto con campera: ¡aunque nevara! Se morían de frío pero... ¡blancas palomitas!

Nelia

...en el olvido de lo que de sagrado tiene el ser maestro, hoy hay que buscar la razón de tantos fracasos.

J. Cortázar

Como se dijo anteriormente, el normalismo en Argentina formó un cuerpo docente homogéneo, disciplinado para disciplinar, cuyos rasgos eran la abnegación, el servicio y el decoro. *Un día dije: no más a las polleras y a las medias de nylon, a las que las maestras estaban acostumbradas aunque hiciera un frío tremendo.* (N.)

Ir a la escuela en pollera *aunque hiciera un frío tremendo*, como obligar a los chicos a lucir de impecable, inmaculado guardapolvo blanco *aunque nevara*, parece ser uno de aquellos “comportamientos no puestos en entredicho” (Viñao, 2006). La “máquina cultural” de la que habla Sarlo cuando escucha a Rosa Justina del Río (directora a principios del siglo XX) se actualiza en el presente, en las prácticas cotidianas que en el año 2003 las maestras de la escuela de Tanti mantienen, conservan. Hasta que una directora las interpela, las incita a buscar el sentido:

¿Qué es más importante? -les preguntaba yo-: ¿lo que se ve, el guardapolvo blanco o que el niño tenga salud? (N.)

El normalismo había hecho con las maestras lo que ellas harían con sus alumnos, de tal modo que ante el frío también los alumnos tendrían que guardar decoro y abnegación. La escuela pública les daría todo, pero a cambio había que adoptar algunas conductas “civilizadas”. Hoy como ayer, según el relato de la directora, las maestras “hacían lo que tenían que hacer”. *¡Acá todo era porque se hacía!* No había pregunta por el sentido.

Tampoco se interpelaban a sí mismas, no había ninguna pregunta acerca de la enseñanza. Porque había un mandato. Entonces siempre que hay un mandato no te permite mucho interpelar. (N.)

Desatar-revisar los mandatos, buscar los sentidos que parecen haber quedado en el olvido, es parte del trabajo incesante de los directores. Tyack y Cuban (2001) recurrieron al concepto de *gramática* por analogía con la gramática del lenguaje. La gramática del lenguaje se rige por un conjunto de reglas que no necesitan ser comprendidas para operar. Lo mismo sucede en el funcionamiento escolar: hay reglas que operan aunque no se expliciten, que no necesitan ser comprendidas para operar. Se vuelven tácitas, perduran implícitas y configuran las formas de actuar, de decir. En los relatos de los directores, parece una obstinación la insistente intervención para romper con lo tácito. Permanentemente orientan sus esfuerzos reclamando sentido a lo que se decide, a lo que se hace.

Cuando las formas quedan sin contenido: allí los directores intervienen y a veces manifiestan también desconcierto, enojo, sorpresa: *Me desconcertaban... eran mujeres grandes*. A diferencia de aquella versión en la que los docentes “son como chicos” (Birgin y Pineau, 1999), los directores los interpelan como adultos, como pares, como iguales. Como se verá más adelante, lo mismo harán con las familias.

El relato muestra la necesidad y el esfuerzo sostenido de desatar ese nudo en el que las formas de hacer, o más precisamente, las reglas sobre las cuales se configura el hacer, no admiten interrogantes. Se trata de ataduras trenzadas con hilos que datan del siglo pasado (el decoro, la higiene, la abnegación). Sin embargo, los directores no desechan todos los hilos de aquel tiempo, sino que el compromiso, la dedicación y la entrega son reconocidos y valorados:

Se llevaban la carpeta a la casa, se la forraban, le ponían ojalillos (...) Eran muy trabajadoras pero no iban al punto: a mí me importaba ver qué enseñaban y lo que sabían los chicos, después la hoja... ¡Qué me importaba en qué hoja lo hacían! (N.)

En el relato, los directores reconocen y valoran el esfuerzo y el trabajo que realizan las maestras, pero también marcan lo absurdo de algunas costumbres y hábitos. Así, no desechan todo lo que viene del pasado, pero ponen en discusión aquello que pierde sentido.

“El modelo” como forma de enseñar que impuso el normalismo, y que consistía, básicamente, en que el que sabe le muestra al otro que no sabe en quién tiene que

convertirse, qué tiene que hacer y cómo se hace (Alliaud, 2011; Antelo y Alliaud, 2009), se actualiza en el presente cuando las maestras se llevan a su casa las carpetas para devolverlas a cada uno, para que aprendan así a tener la carpeta prolija, limpia, ordenada. La directora reconoce ese vínculo personalizado que exige a las docentes un esfuerzo “extra-escolar”, que muestra el trato individualizado. Pero también señala y observa, cuestiona el sentido de esta acción, interpela a las docentes acerca de qué es lo más importante: ¿la hoja en la que hace un ejercicio o lo que el chico sabe?

El normalismo instituyó e impuso una autoridad que estaba dada por el acto de nombramiento en un “cargo”, que generaba una consecuencia casi mágica. Por “el efecto institución” (Tenti Fanfani, 2004), las maestras acatan la palabra de la directora y por el mismo “efecto” la imponen a sus alumnos. Los directores trabajan en deconstruir este modelo que parece tener alguna estabilidad histórica, según se presenta en los relatos. Ellos buscan construir otra forma de la autoridad³³, y en ese proceso hacen lugar a la experiencia de la igualdad partiendo de la idea de que hay atontamiento cuando una inteligencia queda subordinada a otra (Rancière, 2003).

Los directores cuentan su trabajo cotidiano contra el atontamiento. Cuando se habilita y provoca el ejercicio de la palabra, el supuesto es que todos tienen algo para decir. Ellos asumen como propia la responsabilidad de convocar al debate, a que todos puedan decir. Hacen lugar a la igualdad cuando construyen ese espacio y alientan a decir lo que se quiere decir, desde el lugar que cada uno tiene: sea el de los maestros, las familias, los alumnos. Para retomar una cita de Rancière, la igualdad “remite más bien a la capacidad de las inteligencias y a la capacidad que tiene cualquiera (*n'importe qui*) de hablar y ocuparse de asuntos comunes” (Rancière, 2011: 10).

Los directores generan espacios en los que se discute; instalan preguntas, buscan respuestas:

³³ En *Variaciones sobre la autoridad*, Estanislao Antelo (2007) sostiene que en todos los tiempos existieron “mandones y tribunales supremos” que se creen representantes de la autoridad en la tierra y en los cielos, pero este modelo tiene variaciones. Existen otros ejemplares: son los parteros, los que fundan, los que ayudan a nacer, contribuyen a parir, a acrecentar. Más adelante se retomará esta acepción.

Buscamos respuestas con suficiente libertad como para no respondernos lo de siempre. (S.)

Otra cosa que hacíamos eran las asambleas para resolver conflictos. Ahí todos hablaban, ¡y había que aguantársela! (M.)

Hacen lugar a la experiencia de poner palabra, habilitan el espacio de libertad para que cada uno diga lo que quiere decir. Más precisamente, hacen lugar a la experiencia “con” la palabra. La ofrecen, la reciben, la cuestionan, las desarman/desatan y construyen acuerdos. Asumen la responsabilidad de marcar, de regular esa construcción. Los directores cierran la discusión cuando un acuerdo es alcanzado:

Hablábamos, hablábamos, hablábamos y a veces nos decían que perdíamos el tiempo, pero nosotros estábamos seguros de que lo invertíamos porque los acuerdos son los que nos encuadran. (N.)

Hay que generar reglas y después cumplirlas. (S.)

Los directores asumen la responsabilidad de velar por el cumplimiento de los acuerdos logrados, por su estabilidad. Lo mantienen vivo a fin de que sean estos acuerdos los que regulen las prácticas: discuten así con aquellas reglas tácitas de las que se han olvidado los sentidos. Resisten al arrasamiento de sentido habilitando la palabra, en algunos casos (aquellos en los que las palabras parecen haberse vaciado de significado) reponiendo los significados:

Entonces comencé a hacer ahí un trabajo, a la respuesta “porque se hace”, les dije: eso no es un argumento, tiene que haber otra cosa. ¡Y no había! Ellas se dieron cuenta de que no tenían argumentos, entonces empezamos a buscar. (N.)

Pensar, acordar y sostener los acuerdos es un trabajo que hacemos a diario y con todos, con los que están adentro y con los que están afuera, pero que también son la escuela. (S.)

Y decidimos que para la primera reunión del año cada una tendría que leer dos libros para niños y en la jornada discutiríamos sobre el contenido. (M.)

Es el acuerdo el que enmarca la actividad. Los acuerdos fijan las normas que regulan la actividad; las normas que se establecen vienen exigidas por la actividad.

Para Meirieu (2011), es necesario no confundir la normalización con la normatividad. La normalización hace referencia al hecho de normalizar a los individuos, imponiéndoles el

mismo perfil, el mismo marco, las mismas enseñanzas. En toda educación hay algo de normalización, por ejemplo en el aprendizaje del lenguaje, las formas y costumbres sociales (2011: 7). Pero la normatividad hace posible que la educación sea también y fundamentalmente emancipación. Es lo que permite a los sujetos desprenderse de las normas que le han sido inculcadas. Ahí entra la normatividad, como otra forma de concebir la norma. Cuando se entiende que la norma está exigida por la actividad, es el trabajo el que precede a la norma. La norma emerge del trabajo. Y según lo dice en el relato los directores, después regula el trabajo: *hay que generar reglas y después cumplirlas.*

Había cosas que había que decirlas, ponerle palabra oficial para que haga a la escuela, y eso desde el lugar que yo tengo, que es el de director, se puede trabajar. (S.)

Los directores establecen un diálogo entre iguales sin dejar de reconocer los diferentes lugares, las diferentes responsabilidades: *desde el lugar que yo tengo, que es el de director se pueden hacer algunas cosas.*

Etimológicamente, “autoridad” viene del latín *auctor*: aquel que causa o hace crecer, fundador, autor. En su acepción del francés antiguo, *augere* significa incrementar. En las dos acepciones, como señalan Dussel y Caruso (1999), existe la idea de una fuerza o poder externo que provoca algo, que instituye, que determina un sentido de cambio. La autoridad causa, marca, regula. También da permiso, autoriza, abre. Así como el sujeto necesita a Otro que lo nombre y lo sitúe, lo “reciba” (Arendt, 1996) y lo “inscriba” en el mundo (Meirieu, 2001), “así también en la sociedad es necesaria cierta normatividad que establezca posiciones y procedimientos” (Dussel y Caruso, 1999: 205). En los relatos, los directores abren, marcan, regulan, autorizan, conducen los procesos de construcción colectiva de las reglas. Desarrollan procesos normativos que implican una forma de autoridad. ¿Se trata de una autoridad igualitaria, como lo plantea Greco (2012)?

Cuando los directores instalan la pregunta por la pollera y las medias de nylon, por los *stickers*, por las “blancas palomitas”, por el lugar de las familias o por lo que se enseña, lo que están solicitando, lo que piden (a los docentes) es “una agudeza sensible e inteligible al mismo tiempo, es un pensar por sí mismo” (Cornú, 2012: 140) que los iguala en esa

capacidad. En los relatos, parecería que la autoridad se construye sobre el cimiento de la igualdad, la libertad y la responsabilidad. Los directores involucran a todos los sujetos en esa construcción. Es resultado de un proceso institucional; es decir, la autoridad no depende de la imposición de un sujeto, sino que deviene de los acuerdos construidos y de su cumplimiento. En ambos procesos están todos involucrados. Desde ya, como lo señalan los tres directores, este proceso no se da sin discusiones, enojos, tensiones, incluso exclusiones:

...y al que no le gustaba terminaba yéndose. (M.)

...y seguimos la discusión porque hay algunas muy tercas. (N.)

...se encontraron en una escuela en la que se discutía y en la que, finalmente los que no podían acordar en lo principal se iban yendo a otra escuela. (S.)

En los relatos se puede encontrar que este trabajo de construir o explicitar los sentidos de las reglas que definen las prácticas cotidianas refieren al lugar de las familias, a los proyectos sobre los cuales se organiza la actividad escolar, a los temas de enseñanza, a las evaluaciones (aspectos que serán retomados en el apartado siguiente). Lo que aquí interesa destacar es que este trabajo se asume desde una perspectiva institucional. Se podría decir también que es el resultado de un proceso político, que a los directores les inquieta la “desafección política, la mecanización del lenguaje que elimina la posibilidad de un mundo compartido” (Cornú, 2012: 133). O retomando a Ranciére, que la lucha por la igualdad se expresa en la lucha por la palabra, por el poder de decir lo que se quiere decir. Estamos en presencia de una cuestión política, de política institucional escolar en la que reside la posibilidad de la experiencia de la igualdad.

Así, “lo común” refiere a un mundo compartido y no es lo igual, lo homogéneo o lo mismo, sino lo construido conjuntamente.

Frente al declive de las instituciones (Dubet, 2006a), la institución escolar se encuentra con el desafío de la fundación colectiva que hace a una escuela democrática. Para Meirieu (2011) hace falta reinstitucionalizar la escuela, dar seguridad. Esto es, construir conjuntamente un marco estructurante que permita trabajar sin tener que armar un arsenal

de vigilancia. Reinstitutionalizar la escuela implica estructurar colectivos, instituir rituales capaces de soportar la mirada atenta e incitar la atención de aprender. Implica mirar la escuela desde una perspectiva pedagógica atenta al encuentro entre un sujeto y una cultura, una escuela que se interroga sobre el proyecto que nos desvela: el de transmitir y emancipar a la vez (Meirieu, 2011).

Como lo señalan los directores, en estas escuelas hay un proyecto alrededor del cual se hace y piensa la escuela. En la escuela las discusiones no son retóricas:

Este proyecto reflejaba qué piensa esta escuela de la familia, pero también el pensar reflejado en el hacer, en cómo se encara el laburo. Esta discusión se daba en el marco de la definición del proyecto concreto, es una discusión situada, en el proyecto. (S.)

¿Qué se dice y qué hace la escuela con las familias? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se evalúa? En la escuela se habla, piensa y discute el hacer y el proyecto, es decir, lo que se *proyecta*, aquello que está por-venir, que todavía no es. Allí se constituye, se construye un escenario común, un “mundo” compartido que se produce todos los días en la escuela y también, en perspectiva, se produce el mundo por venir, el que es posible imaginar en ese colectivo institucional. “La escuela es una obra cuya puesta en escena está en constante realización, incluso a pesar de la aparente fijeza de su forma, de la aparente inmovilidad de sus actores” (D’Orio, 2012: 56). La escuela produce más allá de sí misma, más allá de sus fronteras. Tal como lo sostiene Larrosa (2000), la educación encarna nuestra relación con el hombre-por-venir, como escape de la fabricación.

Interpelar los olvidos de sentido, exponer los perjuicios de la mecanización del lenguaje, señalar, insistir en que las respuestas no están dadas, que hay que buscarlas, que tiene que haber “argumento”, que tiene que haber acuerdos, reglas elaboradas en base a consensos colectivos y que hay que asumir luego la responsabilidad de cumplir con lo acordado, parecen ser las acciones centrales sobre las que los directores asientan, en el día a día, su trabajo de orientar rumbo, el horizonte que se traza en la institución. Un trabajo, como ya se señaló, de carácter político, donde parecería se funda la posibilidad de la experiencia de la igualdad.

5.2. Interpelar la gramática escolar

Interrumpir cierto orden del discurso que (...) está instalado y predice: “estos pibes van a actuar así, van a poder esto y aquello no”. Pero si les das otra posibilidad, posiblemente no se cumplan los predichos, y nos sorprendan, y puedan hacer otra cosa. Yo no dejo de sorprenderme y darme cuenta de que parte del trabajo en la escuela es correr riesgos.

Sebastián

Pienso en la gramática en tanto que estructura de la experiencia humana, tal y como nosotros dividimos esa experiencia, y con la que nos identificamos.

G. Steiner

Como ya se mencionó, Tyack y Cuban (2001) acuñaron el concepto de *gramática escolar* para explicar cómo la organización escolar; la división del tiempo y del espacio, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes, la relación con escuela y familias, contribuían a sostener una forma de lo escolar que permitía resistir a los cambios que las reformas educativas pretendían imponer.

En los relatos, los directores refieren a todos estos asuntos. Interrogados por la igualdad en la escuela, respondieron hablando del núcleo duro del dispositivo escolar. Como ya se señaló, en primer lugar, rompiendo con las reglas tácitas que lo mantienen estable:

Estábamos moviendo incuestionables. ¿Por qué no puedo estar tres días enseñando ciencias...? Hasta agotar un tema (...) Y evitar ese picoteo acá, picoteo allá. Y de todo un poquito y nada a fondo. (N.)

No solo se trata de discutir los saberes a transmitir, qué contenidos son los que se van a enseñar, sino que la discusión que se plantea en la escuela interroga la forma, el cuándo, el cuánto y el cómo. Los directores promueven cambios en las pautas habituales de organización de la escuela, en la enseñanza, en el uso de los tiempos y de los espacios:

¡Cambiar los bancos! ¡Fueron tres años! (N.)

¡Anular el timbre! No querían despegarse del timbre. Ahora no tenemos timbre (...) Ellas se autorregulan el tiempo de su trabajo. (N.)

¿Qué le puede decir a una familia el boletín? (S.)

Los cambios que alientan los directores en relación con la evaluación no solo apuntan a las formas de evaluar, sino que discuten los contenidos, los sentidos que tiene evaluar: discuten cómo y cuándo se va a evaluar:

¡Las temidas pruebas trimestrales! Temidas no sólo por los chicos, por toda la comunidad, las madres o abuelas paradas afuera agarradas de la reja, a veces llorando, no te miento, esperando los resultados de estas pruebas. Las madres se descomponían afuera mientras los chiquitos adentro estaban rindiendo. (...) Cada tres meses los chicos pasaban por estas pruebas. (N.)

La evaluación como mecanismo de regulación y control (tanto de los docentes como de los alumnos, incluso de las familias), como amenaza y recurso para la expulsión, tiene larga historia en el sistema educativo. En los relatos se ve cómo los directores revisan institucionalmente los procesos de evaluación, cómo involucran a los docentes en situaciones que les permiten reposicionarse frente a los modos de evaluar. Los directores organizan jornadas con los docentes para revisar desde la propia experiencia qué significa evaluar, para revisar el significado de la evaluación *poniéndose en el lugar del otro*:

Fue una estrategia, hice un juego en el que nos íbamos evaluando unas a otras. Nos pusimos de alguna manera en el lugar de esos niños, de esas familias. Hasta que pudieran ver otras formas, y se dieron cuenta que se podía evaluar mirando más las capacidades, lo que pueden los chicos. (N.)

Boletín abierto, un video que reemplace al boletín y le muestre a las familias el desempeño de sus hijos: cómo avanzan en el dominio de los saberes que se enseñan. (S.)

La gramática, como lo muestran los relatos, puede ser revisada, actualizada. Los directores buscan socavar los modos naturalizados, no necesariamente para desplazarlos:

Cuando veíamos que ya no se podía, pero que no se podía por nada, se hablaba con los padres y se les decía que un año, a lo mejor no es nada en la vida de una persona y... en fin. A veces la repetición es necesaria, sobre todo por ejemplo en primer grado. Si en primer grado

uno ve que no pudo hacer nada la criatura, porque le falta un poco de maduración. Aunque te hablo de un caso en el que ya agotaste todas las posibilidades. (M.)

Los directores se permiten revisar las normas, lo que está instituido e involucran en esa operación al equipo docente. Buscan comprender para decidir en relación a su tiempo, a su contexto, a su situación singular, sobre todo para hacer compartido ese sentido, para hacer de la escuela un “mundo común”.

Por supuesto, ninguno desestima la evaluación, ninguno le resta valor al lugar que ocupa en relación al proceso de enseñanza. Aunque como se aprecia en los relatos, podría decirse que tienen diferentes posiciones, incluso contradictorias, en todos ellos se presenta como un asunto de importancia central, sobre el que hace falta hablar, acordar y decidir colectivamente. Producto de la estrategia que la directora implementó, producto de las discusiones sobre el sentido de la evaluación es que cambiaron las cosas:

Ya no hay pruebas trimestrales. Se evalúa todo el proceso que ha tenido el niño (...) Qué puede hacer con lo que sabe, qué va a poder hacer con lo que sabe. (N.)

¿Es posible que los docentes de una escuela decidan la organización de la caja curricular? ¿Es posible que una escuela enseñe una semana entera una materia y a la semana siguiente otra? ¿Es posible evaluar mostrando los procesos de aprendizaje a través de videos de desempeño? Preguntas que a priori se responderían negativamente entran en cuestión al escuchar la experiencia de los directores. Según lo que ellos relatan, es posible que las escuelas discutan y acuerden modos de evaluación, formas de enseñar, tiempos y espacios para la enseñanza que no siempre son los que se producen tradicionalmente, en el marco de la gramática escolar.

No es sin intención que cuando los directores cuentan sobre la igualdad refieran a la evaluación. En los relatos, la meritocracia entra en cuestión, no así la evaluación.

Por otra parte, la igualdad también significa distribución de recursos, aunque los directores expresan que *no es solo cuestión de recursos*. Hay algo más que considerar y mencionan otras cuestiones. Sin eufemismos:

No igualamos las situaciones de vida, no, pero sí se iguala en la situación escolar; en la autoestima de esos chicos, porque todos tienen el mismo cuaderno y todos tienen el mismo lápiz. Tener los recursos, igualar las condiciones para aprender, a mí me parece, ayuda mucho. Pero no es solo cuestión de recursos. (N.)

Lo de las netbook es genial, lo que instala en la escuela material y simbólicamente. (S.)

Los relatos hablan de la construcción de la igualdad en la escuela y hablan sin confundirla con la desigualdad social. Esta no se resuelve en la escuela. Los directores reconocen los límites de su trabajo:

Entonces él me responde: “Acá dice que la ficha del taxi cuesta tanto, y ¿sabe qué pasa? Yo nunca tomé un taxi, no sé lo que es la ficha”. (M.)

La escuela repone, la escuela ofrece, la escuela del “primer momento político” que distribuye los mismos contenidos a todos por igual aparece en estos relatos y se asume el mandato de la igualdad y de la inclusión. Pero también se lo re-significa. No se confunde ni oculta lo común con lo mismo. La directora marca, claramente, una diferencia en la distribución de saberes, no en los sujetos. No es el chico que “no puede; no le da”; es que nunca tomó un taxi, no sabe qué es una ficha y por eso no logra resolver el problema.

No hay, en los relatos de los directores, niños carentes, o que “no pueden”. Incluso cuando el director de la escuela especial reconoce que los niños y jóvenes de la escuela si bien tienen límites para aprender algunas cosas, aclara: *como los tenemos todos*. Sigue diciendo-interpelando lo que está dado: *ninguno de nosotros empieza considerando los límites, lo que no va a poder: ¿por qué tendríamos que hacerlo con los chicos que asisten a la escuela de educación especial?* (S.)

¿Por qué tendríamos que hacerlo con los chicos que asisten a la escuela especial o viven en contextos de pobreza? Cabe subrayarlo, esto no significa negar las desigualdades sociales y económicas. Significa, en cambio, que los directores pueden separar la paja del trigo. Los directores saben (y lo dicen) que el guardapolvo no iguala:

Yo no uso guardapolvo, muchos no usamos guardapolvo, solo el que quiere lo usa (...) Dejar de lado algunos lastres, entre ellos la vestimenta que homogeniza, que marca distancias de poder con adultos, niños, y jóvenes. (S.)

Se reconoce la desigualdad social y también se reconoce la igualdad de los niños/as en su condición de estudiantes, la igualdad de las inteligencias que no es la misma inteligencia. Esto supone *una escuela prestigiosa y para todos*. Los directores hacen lugar a la igualdad en las situaciones de enseñanza, porque allí señalan la potencialidad igualitaria de su trabajo:

Que la escuela tiene que darles la oportunidad. La oportunidad de ser como cualquier niño, como cualquier joven, y no marcarlos, no dejarlos inmovilizados en un lugar. En este barrio, con estos chicos, todo. (S.)

En este sentido, como ya se señaló antes, “el profesor que no emancipa, que no libera a su alumno para que siga su deseo, su necesidad, su búsqueda: atonta” (Ranciére, 2003).

En los relatos, la igualdad refiere a los recursos materiales y también a la distribución de bienes simbólicos. Pero la igualdad sobre la que la escuela puede operar, según lo cuentan los directores, se construye en las formas de relación que se establecen entre los adultos que conforman el equipo docente, con las familias, entre adultos y niños y en los vínculos que se producen con el saber, con el poder y la autoridad.

En este marco, si la escuela está ubicada en la ciudad de Buenos Aires, en Tanti o en Rafael Castillo, si es de educación común o de educación especial (podríamos agregar, si está en contextos de encierro o en contextos interculturales), el trabajo de los directores en relación con la igualdad se resuelve en la escuela en el marco de una posición docente sobre la que se ha trabajado institucionalmente. En particular interpelando el mandato histórico, pero también las características del contexto singular de los alumnos y las familias que concurren a las escuelas. En los tres relatos la referencia a la relación de la escuela con la familia cobra relevancia. Y las acciones en los tres casos son diferentes. Si las familias tienen trabajo precario o si los padres están en mejor situación económica, no resulta indiferente a los directores; sin embargo, esto no los desvía de su meta de involucrar a todos en el proyecto escolar; aún cuando puedan sentir *que me daban un cachetazo*. Para Santillán (2011) “la mayor frustración que sienten la mayoría de los educadores es el quiebre en el diálogo con una familia con la que se ‘ha trabajado’” (192). No siempre se

logran acuerdos; como lo dicen los relatos, hay diferencias que dan ganas de *bajar los brazos*.

Hacer lugar a la experiencia de la igualdad es, como queda dicho, una política, un modo de relación que se habilita, donde las diferencias (de edad, de función, de responsabilidades, sociales, culturales, económicas) se reconocen y no se niegan. Una vez más: “el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia” (Badiou, 2007).

Evaluar a través de un video, y no de cualquier video, sino de uno que da muestra de los progresos que van alcanzado los niños o los jóvenes en el dominio de los saberes, da cuenta de que hay otro modo, otra posibilidad, una alternativa a la meritocracia. Legitimar un proceso de evaluación en el que lo central son los avances, los logros que se van alcanzando en relación con un saber, es un modo de abrir alternativas que hagan lugar a modos más justos de evaluación. Al mismo tiempo, se resignifica el sentido de la evaluación: deja de ser una excusa para el control o el ejercicio del poder y se vuelve posibilidad para el reconocimiento, para la toma de decisiones.

Los directores responden con la evaluación a la pregunta sobre la igualdad porque sus respuestas no son retóricas sino que están ligadas a las disputas que resuelven a diario en la institución escolar. Cuando refieren a la repitencia, tienen que contar cómo establecen vínculos con las familias. La repitencia para ellos no es un fenómeno del rendimiento educativo, no es un dato estadístico, sino que implica una decisión: si la escuela va a decirle a la familia *que su hijo no es inteligente*, o si la escuela va a decirle *qué aprendió su hijo* (S.).

Las madres se descomponían afuera mientras los chiquitos adentro estaban rindiendo. Parecía que de eso dependía no solo que el chico pasara de grado sino que se jugaba la vida. (N.)

Como señalaba Birgin (2004), las consecuencias de las decisiones que toman, de las “opciones” que realizan, se les presentan en el *cara a cara* con el Otro.

Cuando el Otro es la familia, los directores también ensayan una forma de la igualdad:

...y uno desde la escuela se siente con derecho a decirles todo lo que tienen que hacer en la crianza. (S.)

El director interpela este mandato, esta atribución histórica que atraviesa los tiempos, y sigue queriendo “civilizar” al modo en que la cultura hegemónica del siglo XIX lo imponía. En aquel tiempo, las familias “no tenían ni voz ni voto en la vida escolar. Su papel consistía en apoyar y legitimar la acción de la escuela” (Tenti Fanfani, 2008: 17).

Esta experiencia nos ayudó también a mirar y a poner a los padres en otro lugar, no como “papá de” sino como otro adulto. Vamos a la casa y ellos nos reciben, en la casa no es el papá de, es el dueño de casa. La relación se juega en forma mucho más horizontal, en términos más adultos. (S.)

En los relatos, los directores dan respuesta por lo que la escuela hace ante las familias. Una acción común que los directores de las tres escuelas sostienen es que no abandonan a los *perdedores* (Dubet, 2011). Aunque en cada escuela se resuelvan las cosas de modo diferente:

Nadie queda afuera en estas escuelas. (M.)

La vuelta que le dimos fue cambiar el punto de partida. Hagamos lo que hacemos para cualquier chico y después vemos cuando aparecen los límites. Todos tenemos límites pero los desconocemos, no los damos por supuestos. ¿Por qué con los chicos de la Escuela Especial tenemos que trabajar a partir de los supuestos límites? (S.)

Los relatos dejan ver que la enseñanza es el principal organizador en estas escuelas. Se valora y alienta el dominio de la lengua y la matemática pero también del ajedrez, la música, el teatro, los idiomas o los deportes. Ahí, en el vínculo con el saber, también se construye igualdad. Para todos, como lo dice Meirieu:

...el mundo está ahí (...) Tarde o temprano uno debe salir a ver qué pasa ahí fuera (...) Eso sí, jamás debemos ser bruscos: no se abre la puerta a lo íntimo a gritos y puñetazos (...) sino con alguna palabra, algo que permita recorrer el mundo con algunas referencias. (2007: 163-164)

Los tres directores relatan cuánto han comprendido que la escuela es el lugar para ofrecer estas referencias; han comprendido que la tarea educativa trasciende la currícula; parecen haber comprendido que la responsabilidad es por el cuidado del mundo (Arendt, 1996).

Por eso, en estas escuelas se “enseña” también cuando se almuerza, se transmiten hábitos de conducta, de higiene, de cuidado. En cualquier caso, lo que organiza la actividad

escolar es la enseñanza. Los tiempos, los espacios y la relación con las familias se configuran alrededor de la enseñanza.

Los directores desatan aspectos de la gramática escolar también cuando refieren a los contenidos curriculares, a lo que la escuela tiene que enseñar, a aquellos saberes que fueron “lo común”, lo que se impuso para regular las conductas de “ciudadanos civilizados”. Los directores recurren a la herencia recibida y también ensayan algunas otras formas acorde al presente que los interpela como educadores en sus contextos singulares. No desestiman, por el contrario, incluyen como saberes a transmitir en la escuela la imposición de hábitos. La escuela pública construyó y –según se desprende de los relatos– construye ciudadanía. Produjo y produce lazo social, inscripción cultural. Los relatos dejan ver que puede sostenerse el mandato de la inclusión social contrabandeando la memoria (Hassoun, 1996). A diferencia de la escuela que para incluir tuvo que homogeneizar culturalmente, esta escuela hoy, la escuela que relatan los directores, hace lugar a las diferencias culturales sin por ello dejar de conformar un lugar democrático, en el que el valor y el reconocimiento a las diferentes culturas constituya el escenario igualitario.

Los *Rosaritos* aprendieron el oficio de alumno, del “buen alumno”:

Se destacan por ser buenas personas, estar dispuestos a conquistar conocimientos, no llegar tarde, no faltar a clase, respetar al otro, ayudar a mantener limpia la escuela. (M.)

Pero también en la escuela pueden preguntar lo que no se animan en casa. La directora dice:

Le abro el espacio: ¿querés preguntarme a mí? A lo mejor yo te puedo decir. (...) Le aclaro que la masturbación es una cosa natural, que uno empieza a explorarse el cuerpo, se da cuenta de que siente algún placer, entonces lo vuelve a repetir. Y que es como un ensayo, para después, para cuando uno decide tener relaciones sexuales con una chica. Pero por las dudas le aclaré: “¡Tampoco lo vas a hacer todo el día!”. Y él ya suelto también me avisó: “Noooo, Marta, ¡una sola vez por día nomás!”. Hablar era lo principal. Con las maestras, con los chicos y con las familias. (M.)

En las escuelas de los relatos, se habla. De todo. “Profesas un oficio de palabras” (Larrosa, 2003b: 16), podrían decirle los directores a los docentes. La igualdad que la escuela construye “se hace” con palabras, las que se transmiten, distribuyen, recrean. “Solo el combate de las palabras aún no dichas contra las palabras ya dichas permite la ruptura del horizonte dado, permite que el sujeto se invente de otro modo, que el yo sea otro” (Larrosa, 1996: 481). Palabras que habilitan, ofrecen, inscriben. *Me encanta ver que esos jóvenes* (se refiere a jóvenes que solo van a comer a la escuela y no son alumnos) *están “inscriptos” simbólicamente en algo institucional, porque eso falta en sus vidas; porque son pateados de todos lados... ¿Y cuándo me doy cuenta? Por ejemplo, cuando esperan que estén todos servidos para empezar a comer, como esperamos todos en el comedor.* (S.)

Los directores hacen lugar a la igualdad cuando la escuela otorga a la tarea educativa su sentido original, la que “deriva de *ex ducere* de su etimología latina: conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano” (Larrosa, 1996: 482); cuando los jóvenes (pateados de todos lados) encuentran un lugar en el que los esperan, en el que los inscriben, los incluyen. Los directores se reconocen en esa tradición escolar. Sin embargo, a diferencia de quienes asumían este mandato, develan el sentido profundo de la tarea educativa. Se podría decir que incluyen en lo escolar otras formas de lo escolar, por ejemplo, cuando van a la escuela jóvenes que no están matriculados, justamente porque *son pateados de todos lados*. Esta escuela de los relatos les “habla” a sus alumnos y a los que no lo son también; les habla a las familias, como siempre lo ha hecho la escuela, pero diciendo otras cosas:

Llamo a la casa y le digo a la madre: “Mire señora, va a tener que hablar con su niño porque dijo tal y tal cosa (...). [Lo que dijo] “lo sacó de su esposo señora, que lo dice siempre, dígame que no lo diga más”. (M.)

La directora-escuela le habla a la familia, le dice qué tiene que decir su hijo en la escuela y va algo más allá: le indica qué es lo que “su esposo” no debe decir más.

La directora, cual si fuera Rosita de Río, impone el decir correcto. Pero con una enorme diferencia: esta vez la escuela le pide a la familia que respete la pluralidad de credos

religiosos. Algo de aquella herencia revive y se re-significa hasta alterar casi por completo su contenido en el presente. A diferencia de aquella escuela que solo consideraba un modo cultural, válido y único, los directores entrevistados reconocen y valoran las diferencias socioculturales de los alumnos que recibe la escuela.

La experiencia de la igualdad tiene lugar en estas escuelas cuando los directores revisan sus supuestos, cuando hacen lugar a la pregunta *¿cómo puede ser esto?*, cuando ellos mismos se sienten conmovidos, transformados:

Yo también me fui haciendo con la escuela; yo también me estoy formando a medida que hacemos, a mí también me hace esta escuela que estamos haciendo. (S.)

Frente a la pregunta por la igualdad en la escuela, los directores hablaron sobre la evaluación y sobre cómo construyeron vínculos con las familias, con la comunidad, con los niños y/o los jóvenes, con los docentes y con la transmisión del saber, con la enseñanza. En relación con ello dijeron que el trabajo por la igualdad exige *interrumpir cierto orden del discurso que está instalado y predice*.

La experiencia, cuando acontece, produce una interrupción (Larrosa, 2004) que nos hace detener en las formas de decir, del pensar, del hacer.

Según se desprende de los relatos, la escuela puede trabajar sobre ese orden instalado, detenerse a revisarlo, reconstruirlo. *La escuela no puede sola* y la escuela no puede todo. No puede re-escribir todo de nuevo como si lo que se ha escrito durante tantos años no fuera. Pero puede hacer movimientos, puede hacer lugar a la experiencia de la igualdad *cuando algo se altera en relación al orden previsible de las cosas* (Ranciére, 2011).

Probablemente, el ejercicio de la política en la escuela es lo que permite a los directores avanzar en el trabajo cotidiano sobre la igualdad. En los tres relatos la relación con la política que se ejerce desde el Estado (nacional, jurisdiccional o local) también está presente en los relatos. Los directores son al respecto más o menos críticos o están más o menos agradecidos. Al igual que a los “mandatos”, también las interpelan. Las reconocen, las aprovechan o las cuestionan, pero en ningún caso les resultan indiferentes.

De igual modo analizan la relación con “el sistema”, con los supervisores. Pueden seguir lo que les proponen:

Eso me lo copió de Pastorino, que fue Director de Primaria, gran Supervisor y excelente maestro en todas las funciones. (M.)

Si yo presento ese proyecto así, ningún Supervisor me lo aprobaría... Ahora ese proyecto ya ganó varios premios en dinero, uno de los cuales es el de “Escuelas del Bicentenario” que convoca ¡la Dirección de Escuelas de Provincia! O sea: “no te permito, pero después si va bien, me subo a los proyectos y saco chapa con ellos...” ¿Se entiende? (S.)

...en fin, a veces en esas reuniones con los supervisores se hablan muchas boludeces, se pierde demasiado tiempo. (N.)

Es decir, analizan los vínculos que pueden construir y en qué medida contribuyen a sus proyectos escolares o no.

Lo que se desprende de los relatos es que las políticas contribuyen más o menos a la igualdad en la escuela. Al mismo tiempo que se produce un trabajo “político” que los directores promueven en las escuelas. Aquí, nos hemos detenido centralmente en los cambios que resultan de ese trabajo político, que, según lo desarrollamos en este capítulo comienza por la deconstrucción de los mandatos establecidos³⁴.

La tesis a la que arribamos en este estudio es que la escuela es un lugar posible para la experiencia de la igualdad cuando esta consiste en una mirada que posiciona al Otro (docente-estudiante-familia) como un igual. Desde esta perspectiva, a “cualquiera” le está abierta la posibilidad de acceso al saber, que es, la singular experiencia que puede ofrecer la escuela. La escuela puede abrir un vínculo con los objetos de la cultura y hacerlo igualitario cuando supone que todos los niños por igual, -independientemente de la condición social, cultural económica- pueden recibirlo-aprenderlo-dominarlo-apropiarse de ese saber-objeto cultural.

³⁴ Otros trabajos se han centrado en estudiar la relación entre lo macro y micro en torno a las políticas para la igualdad. En el marco de un proyecto de investigación de la UNC: *Las políticas educativas para la igualdad 2010-2012*, Kravetz analiza un programa provincial que apunta a la terminalidad de la escuela secundaria. En consonancia con lo que aquí se plantea, la investigadora destaca que “el programa se plantea como una alternativa al formato tradicional escolar, la que según numerosas investigaciones constituye un obstáculo para reducir el fracaso escolar” (2012: 1). En la misma perspectiva puede consultarse Castro y Kravetz, 2012.

Esta igualdad que la escuela puede habilitar, según lo encontramos en los relatos exige un trabajo de deconstrucción. Los tres relatos se centran en esta operación. Deconstruir mandatos, interpelar el olvido de los sentidos, interpelar la gramática escolar (en cuanto resultaron ser los nudos que traban dicha posibilidad) parece ser una condición institucional cuando se busca que la escuela sea un lugar para la experiencia de la igualdad. Como lo han señalado los relatos esta operación no puede llevarse adelante en soledad, no puede realizarla un docente o un director voluntarioso, exige acuerdos establecidos por el conjunto docente, acuerdos con las familias y la comunidad educativa. Este proceso se inscribe además en el marco del “declive” de las instituciones modernas (Dubet, 2006a), en el que se produce un debilitamiento en la eficacia de su capacidad productiva que los directores se permiten aprovechar. Allí trabajan, en las grietas, en los intersticios en los que pueden producir “otra cosa” de lo que está establecido, sin ser rechazados por el sistema, en el que además se reconocen.

No encontramos en los relatos posiciones “revolucionarias”, extremas, contestatarias al reproductivismo, al neoliberalismo, al normalismo o a las innovaciones. Encontramos una posición docente construida colectivamente, que se percibe provisoria, en relación con la situación en torno a la cual se construye.

En los relatos es posible percibir un hacer artesanal (Sennet, 2009) sostenido, producido con palabras. Palabras con las que los directores se permitieron interpelar los sin sentidos de una gramática difícil de penetrar pero no imposible. Palabras que se reconocieron también en las tradiciones y supieron retomarlas cuando significaron andamio (Hassoun, 1996), discutir las cuando perdieron sentido y renovarlas cuando lograron consenso.

6. Reconponer el tejido: confianza, responsabilidad, enseñanza

...decir algo sobre la experiencia, como hacerlo sobre la alteridad, puede llegar a ser lo mismo que intentar conservar un puñado de agua; a la vez que la sentimos, que durante un momento hemos pensado que lo hemos conseguido, sin embargo al sacar la mano del agua, solo vemos cómo chorrea, cómo se nos escapa.

J. Contreras Domingo

Como el de comunidad, como el de individuo, como el de libertad y el de democracia, el concepto de igualdad entre los hombres no es algo que pueda deducirse de la naturaleza, ni demostrarse lógicamente, ni probarse por la ciencia; es un invento de la imaginación radical que pudo no haber tenido lugar; un principio, o más bien, como dicen Badiou ó Rancière, una declaración –no un efecto, ni un objetivo a ser alcanzado por medio de un programa.

D. Tatian

Se ha señalado que el problema de la igualdad en la escuela, si bien es histórico, cobra en la actualidad relevancia en ámbitos académicos, sociales y políticos. A modo de cierre, se retoma la inquietud que planteamos en principio y se arriesgan algunas notas alrededor de un interrogante principal: ¿qué pueden decirle los relatos a la política educativa, a la política social?

El análisis de los relatos, de las lecturas, de los diálogos sostenidos a lo largo de todo el proceso de trabajo nos llevan a sostener que la experiencia de la igualdad en la escuela se produce si se “enseña bien”, si se apuesta a la infancia, si se confía en el Otro, si se trabaja con responsabilidad. Según se desprende de este estudio, esto es posible en diferentes contextos socioculturales (como lo son La Matanza, Punilla y Almagro)³⁵ y pueden llevarlo adelante directores que se han formado en la profesión igual que “cualquiera” (en términos de Rancière) pudo o podría hacerlo.

³⁵ No ha sido objetivo de este estudio pero quizás sea relevante considerar y sumar en esta conclusión que en las tres escuelas, durante la gestión de los directores entrevistados aumentó fuertemente la matrícula y disminuyó la repitencia y la sobreedad a menos del 1%.

En los relatos, puede leerse cómo los directores tienen diferentes modos de proceder. No *hacen* lo mismo, no piensan igual pero, sin embargo, parecen transitar una misma senda: la de promover y habilitar ámbitos de debate con los diferentes actores institucionales, la de exponerse (al estar de cuerpo presente en la situación escolar y al poner su palabra a la par de la de los otros, al valorar más los argumentos que las jerarquías escalafonarias) y la de asumir los riesgos de esta decisión. Los directores con los que dialogamos reconocen que ellos, en la escuela, aprenden en las instancias de debate que abren; aceptan “moverse” de sus pensamientos, cambiar de opinión cuando es necesario para hacer lugar a lo que “cualquiera” (nuevamente, en términos de Ranciére) puede decir para mejorar las condiciones institucionales. Los directores también aprovechan la herencia recibida (en términos de Hassoun) y desde “el lugar de director” asumen la responsabilidad de sellar los acuerdos, incluso hasta de dejarlos por escrito. En los relatos, puede notarse cómo los directores muestran debilidades y se reconocen “ignorantes” (Ranciére, 2003), es decir, no se plantean omnipotentes. Por el contrario, en repetidas ocasiones dicen no saber muy bien *qué pasaba, o a dónde llegarían* con las discusiones promovidas.

Es en el marco de este conjunto de actos originales, respecto de lo que tradicionalmente supone el “cargo”, que los directores sostienen el mandato inclusor y la responsabilidad por el cuidado de los otros y de la institución escolar. Parecen hacer lo de siempre y sin embargo se alejan del modelo tradicional en el que *“todo era porque se hacía”*.

En estos movimientos que hacen, los directores recuperan una escuela que construye ciudadanía, como la escuela lo hizo desde sus orígenes. Pero a diferencia de lo que produjo en la etapa fundacional, esto es, una ciudadanía homogénea culturalmente, con los mismos valores, el mismo lenguaje, los mismos gustos, en estas escuelas, según se desprende de los relatos, la inclusión *incluye* la diferencia cultural. Se enseña a los niños/as, y cuando hizo falta se le exigió también a las familias, a respetar las diferencias religiosas, como lo cuenta Marta. En estas escuelas es posible hacer lugar a jóvenes que no forman parte de la matrícula “pero no están inscriptos en ningún lugar”, como lo defiende Sebastián. Hay lugar para los Mauro y los Miguelitos de Nelía. Hay lugar y no solo en términos de acceso sino

que, principalmente, se los incluye a todos, a “cualquiera”, a todos por igual, en la distribución de bienes simbólicos: leer libros, participar en las olimpiadas de matemática, ir al cine, jugar ajedrez o aprender a tocar un instrumento. ¿Quiénes integran el “todos” en estas escuelas? Los niños “de todos los colores” es la respuesta de una directora cuando quiere dar cuenta de que no importan las diferencias sociales, religiosas, económicas, culturales cuando la pregunta es: a quiénes recibe la escuela, a quiénes distribuye el saber.

Como lo señala Gale, la escuela hace justicia en tanto los estudiantes y las familias se sientan involucrados en el proyecto escolar y participan en la definición de los objetivos de la escuela (Gale, 2000: 268).

En estas escuelas a todos les está abierta la posibilidad de aprender, de vincularse con la cultura y de apropiarse de los conocimientos que forman parte de la misma. Después, “límites tenemos todos”; pero, en principio, hay igualdad.

Igualdad en una mirada que incluye a todos (por igual) en el porvenir en cuanto no hay en perspectiva niños/as “carentes”, que “no pueden”. Hay niños diferentes y que viven en situaciones de contextos diferentes y desiguales: “la escuela no iguala en las condiciones de vida”. Los directores sin eufemismos dan cuenta del lugar en el que pueden trabajar por la igualdad y sin rodeos exponen los límites que tiene la escuela para avanzar sobre las condiciones sociales en las que las familias viven. Tradicionalmente la escuela fue lugar de construcción de lo común y lo común se superpuso con lo igual y lo igual con lo homogéneo. Los directores parecen despejar la superposición y poner claridad al asunto: los niños/as son mirados como iguales frente a la condición de estudiantes, en su condición de sujetos de derecho³⁶. Y también son reconocidos por las diferencias culturales que portan unos y otros según sus orígenes y/o situación de vida familiar. Asimismo reconocen las desigualdades sociales en las que viven los alumnos y sus familias y advierten la incidencia que tienen la pobreza y la vulnerabilidad en la condición de estudiante. Sin embargo, no

³⁶ Pablo Pineau cuenta que Herminia Brumana recupera la idea de derecho como una recuperación de lo político que se centra en los alumnos, -no tanto por considerar sus “intereses” sino sus derechos. Dice: “la recuperación de la idea de derecho y derecho como idea de lo político, como idea de lo común es muy interesante” (2013: 66).

consideran que ello la determine o valga de excusa para justificar límites en lo que la escuela tiene de específico para ofrecerles: el acceso al conocimiento, al saber, a la cultura.

Es en estos desplazamientos sutiles: de hacer lugar, de habilitar la palabra, de promover el debate y construir sobre ello consenso; de sostener una mirada que iguala al universo en su condición de estudiantes –más allá de las diferencias culturales y las desigualdades sociales que se reconocen- que la escuela promueve el respeto (Sennet, 2003) y hace lugar a la igualdad. Es en estos movimientos sutiles, en los que, de manera casi imperceptible (porque operan en las grietas, porque no es posible expresarlo con “datos duros”³⁷) que parece posible la experiencia de la igualdad.

En términos de Steiner (2007), podría decirse que los directores comparten “la seriedad” que implica asumir la enseñanza como profesión. Podría decirse también que es la pasión con la que relataron su experiencia lo que se requiere en este trabajo de hacer lugar a la igualdad en la escuela.

En clave política, en los relatos se identifican algunas escenas en las que los directores, al mismo tiempo que desatan nudos, tejen, reconstruyen sentidos colectivos. Cuando resignifican elementos que toman de las tradiciones, y ejercen el contrabando (Hassoun, 1996), instituyen renovadas formas de la escolaridad. Con los límites y las posibilidades que ellos mismos cuentan y que han sido señalados en el apartado anterior, en esta tesis se sostiene que cuando los directores han contado sobre la experiencia de la igualdad en la escuela, han hablado de la confianza, de la responsabilidad y la enseñanza.

En los primeros capítulos se ha señalado que la pregunta por lograr una escuela que brinde igualdad de oportunidades está vigente aunque con sentidos no unívocos. En relación con ello se distribuyen recursos, se implementan políticas, planes, programas.

³⁷ Al menos por ahora, la cuestión exige un estudio en mayor profundidad puesto que si bien los datos de las escuelas de este estudio no refieren a los mecanismos que se están señalando, sí dan muestra de alguna situación de mejora que podría explorarse más adelante puesto que en estas escuelas aumenta la matrícula y disminuye la repitencia y la sobreedad. Se presentan frente a estos datos empíricos nuevos interrogantes: ¿puede considerarse que hay una relación entre estos datos y las estrategias que se implementan en las escuelas? ¿Enseñar bien, confiar incide en los resultados de los aprendizajes? ¿Cómo?

Retomando estas preocupaciones, se plantean a continuación algunas notas que se desprenden de los relatos.

1. Cuando los directores han contado sobre la experiencia de la igualdad en la escuela, han hablado de la confianza: *en este barrio y con estos chicos: todo. Como con todos los chicos* (S.).

Límites y posibilidades tenemos todos: en esa mirada se construye igualdad en la escuela, porque entonces se la declara y se incluye al universo en la posibilidad de aprender, de avanzar. La confianza (Cornú, 2002) se origina en una especie de decisión de quien acepta ser garante, de quien apuesta a responder por algo todavía desconocido. En este sentido, la confianza, como la igualdad en términos de Ranciére, es una declaración: precede a cualquier demostración, necesita de la experiencia, no de la comprobación. Así planteada, ningún “programa” puede producirla, ninguna estadística medirla. Deviene de una decisión, de su enunciación, de una posición política (otra vez en términos de Ranciére) en tanto es una “posibilidad de mundo que se vuelve perceptible”. Deviene de una convicción, de una ética.

Como lo señala Meirieu, el profesor tiene una ética cuando:

Tiene un proyecto, y ese proyecto se basa en lo que yo llamo educabilidad de los alumnos. Profesor es quien tiene la convicción de que todo alumno es educable. Es decir, ningún alumno le puede quedar a mitad de camino. Si un alumno fracasa, el profesor piensa en qué se equivocó. Algunos profesores dirán que hay alumnos más inteligentes que otros. Tal vez sea así, pero nosotros debemos actuar como si todos fueran capaces de lograrlo, es el motor de nuestra actividad. De ahí emana nuestro proyecto, el de transmitir y emancipar a la vez. (Meirieu, 2011)

Así planteada, la confianza y la igualdad no admiten el imperativo. No se puede tener confianza por obligación; esta no resulta de un mandato. Es, en cambio, una decisión que apuesta sobre la conducta futura del otro; es una relación con lo desconocido. Confiar da confianza: otorga seguridad. La confianza es transitiva, instaura el ser, lo instituye; reposa

más en una decisión que en pruebas; más en ficciones que en “hechos” comprobados. La ficción de la palabra enunciada es lo que constituye al ser como sujeto, como confianza. Es en esa ficción donde se abre el espacio de lo posible, de lo que aún no es pero puede ser.

En los relatos aparece insistente la confianza en los niños y en el equipo docente. *Cuando hay convicción por parte del equipo docente, se puede.* La confianza es transitiva. Confiar da confianza. Los directores comienzan sus relatos contando cómo trabajan para “hacer” del plantel docente, un equipo de trabajo. Y si bien muestran los desencuentros, las discusiones sobre las cuales van construyendo lo común, expresan en todo momento la confianza que depositan en el trabajo colectivo de los docentes. *Es mucho trabajo, lleva tiempo ponerse de acuerdo. Y darse tiempo cuando los acuerdos no llegan. Hay que saber esperar, incluso aguantarse caras largas.* Los relatos muestran el esfuerzo por construir acuerdos, los que representan el “hacer y el decir” de la institución escolar, ya que la construcción de la igualdad exige una posición institucional. Exige también confianza en el trabajo docente, en la responsabilidad y en la enseñanza como lugar en el que se construye igualdad. Por eso: *en este barrio y con estos chicos: todo. Como con todos los chicos.*

2. Cuando los directores han contado sobre la experiencia de la igualdad en la escuela, han hablado de la responsabilidad: *¿La escuela habrá ayudado en ese corrimiento de una historia que cantaba otra cosa?*

Incluso cuando los directores reconocen que la desigualdad social incide en los procesos de enseñanza, no traducen esa incidencia en una desconfianza en las posibilidades de aprender de los alumnos. No hacen de la injusticia social una excusa sociológica (Meirieu, 2011; Pennac, 2008). La responsabilidad de enseñar incluye cualquier diferencia, *sea cual fuere la condición social, cultural, económica, religiosa.* De los relatos se desprende que la situación social no es un límite para aprender, ni para enseñar.

Los directores reconocen que contar con recursos genera condiciones pero sobre todo señalan que constituye un desafío a las propuestas educativas: *nos dejan dar respuesta a*

esos cuestionamientos que dicen: “y, no se puede porque no tienen; no se puede por que les falta”.

Los recursos son necesarios pero no suficientes. Según se dice en los relatos son una condición que interpela a la pedagogía. Dicho de otro modo: ahora todos tienen libros, ahora todos tienen netbook, ahora ¿qué hace la escuela?

La responsabilidad implica dar respuesta, por lo que ocurrirá a partir de un acto presente, proyección en el futuro de una posibilidad nueva (Cornú, 2012). En relación al tema que aquí se trata, la responsabilidad es una decisión compartida que involucra tanto a la escuela (en tanto institución que enseña y en tanto es también agente del Estado) como a las familias, cuando los directores interpelan la pérdida de sentido, cuando revisan con docentes y/o familias el sentido que tiene lo que están haciendo y dedican buena parte del tiempo escolar a analizar las consecuencias de las decisiones que se toman: *es que ellas están tomando decisiones a diario, a cada momento toman decisiones.* (N.); trabajan por renovar los sentidos de la responsabilidad, despejan la culpas y de algún modo abren otra lectura posible al mal llamado “fracaso escolar”.

Al involucrar a la familia como “otro adulto” responsables de la posibilidad de aprendizaje que pueden lograr los niños/as los posiciona en una condición de iguales. Según concluye Pascual (2010) está probado que la participación de las familias y la comunidad en cualquier propuesta de educación infantil resulta una condición absolutamente necesaria para garantizar el derecho a la educación.

La responsabilidad es, en este sentido, una presencia hacia el futuro: ser responsable es conducir a la actualización de una posibilidad. La responsabilidad está implicada con la posibilidad de empezar algo nuevo. Se pregunta la directora: *¿La escuela habrá ayudado en ese corrimiento de una historia que cantaba otra cosa?*

La responsabilidad implica considerar la enseñanza con seriedad, esto es, “poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o un adulto” (Steiner, 2007: 26).

3. Cuando los directores han contado sobre la experiencia de la igualdad en la escuela, han hablado de la enseñanza:

Todos/as son “conquistadores de conocimientos” y saben que “todos los días tienen que conocer más” (...) Son todos, sea cual fuere la condición social, cultural, económica, religiosa (...) A la escuela asisten niños/as de “todos los colores”. Y todos los niños/as por igual pueden ser “conquistadores de conocimientos”. (M.)

En los relatos, la escuela se muestra con capacidad para *hacer otras cosas*, para no dar siempre las mismas respuestas. La transmisión cultural es lo que puede hacer diferencia en la escuela: ahí se construye igualdad.

La igualdad está en la apuesta, en lo que todavía no es; y está en lo que vendrá, en lo que el Otro hará, será, dirá con aquello que la escuela le ha “pasado” (Hassoun, 1996). En los relatos, los directores asumen la responsabilidad institucional –que también es política– de lo que se transmite en la escuela. *Esta era y es una escuela prestigiosa y tiene prestigio porque se enseña, y porque hay proyecto*. Los directores, justamente, abren discusiones alrededor de los proyectos. Se discuten supuestos, se arma equipo de trabajo, se define la posición docente alrededor de un proyecto escolar del que los directores se hacen responsables. *Acá tiene que haber un proyecto de escuela, más allá de cómo se llame; lo que importa es un proyecto, algo que nos diga algo*. “La educación es un movimiento, un acompañar, un “acto” nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 2001: 81).

La experiencia de la igualdad, según lo muestran estos relatos, tiene posibilidad cuando se generan condiciones, se ofrecen situaciones, mediaciones para que el acceso al saber esté disponible: *para Mauro, quien muchas veces durmió en un sillón de la biblioteca, para el hijo del profesional o del comerciante. Para los jóvenes que están matriculados y para los que no también*.

Se trata de enseñar. De enseñar bien: “enseñar bien es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si ello ocurre, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez escriba el teorema que mantendrá ocupado a los siglos” (Steiner, 2007: 173). Enseñar

bien es generar una posibilidad trascendente; una posibilidad para que cualquiera (Rancière) pueda escribir versos. La experiencia de la igualdad se abre con la transmisión a todos de la herencia que nos pertenece como humanidad. La experiencia de la igualdad se abre cuando los directores traen el teatro a la escuela, cuando llevan a los chicos al cine, cuando alientan que se inscriban en torneos de ajedrez, cuando los reconocen porque se han destacado en algún deporte, en las olimpiadas de matemática, cuando los incitan a que estudien inglés o portugués.

Javier Trímboli recupera a Steiner para decir que cuando los alumnos pueden detectar en el docente el exceso, la generosidad a la hora de transmitir eso (su materia) que tanto ama del mundo, se puede producir un vínculo cierto, efectivo. “Lo que transforma, cruza el umbral y se aproxima al festín” (Trímboli, 2013: 131).

La experiencia de la igualdad en la escuela se produce, en suma, cuando la posibilidad de la enseñanza les está dirigida a todos por igual.

Es en la mediación de la obra artística, científica, tecnológica que el pensamiento se estructura y descubre un goce que no es el de la dominación sino el del reparto (Meirieu, 2011). Si se sigue lo que nos respondieron los directores, podría decirse que la escuela hace lugar a la experiencia de la igualdad cuando el trabajo docente va contra el atontamiento (Ranciere, 2003), la dominación o contra la pedagogía de Frankenstein, contra el abandono, contra la fabricación (Meirieu 2001); contra la estigmatización, contra los destinos cantados. Si se siguen los relatos de los directores cuando la escuela se organiza alrededor de la enseñanza, del “enseñar bien”, del respeto, del cuidado, del goce, de la alegría por la distribución, por el reparto, hace lugar a la experiencia de la igualdad.

Resulta necesario entonces reconocer que a veces, en la escuela, hay que trabajar “a la contra” y hacer una apuesta a la dificultad como también lo muestra la experiencia de Ladjali (Steiner y Ladjali, 2005). En ese esfuerzo reside la posibilidad del movimiento, de “algo” que inquieta, intriga y lleva a los sujetos a moverse hacia adelante, aunque sea para “escapar de los callejones sin salida” (Petit, 2001:31).

Educar es una tarea que mira al porvenir, exige esfuerzos colectivos, requiere de la imaginación (Puiggrós, 1995) y de algunos actos de osadía, que permitan interpelar el olvido de los sentidos o cuestionar las reglas tácitas que regulan la gramática escolar.

Finalmente, con todo lo que han contado los directores, la experiencia de la igualdad es posible cuando se garantiza a todos el derecho del acceso al saber; cuando se logra trabajar colectivamente y construir lo común haciendo lugar a las diferencias. Los relatos pueden decirle a la política educativa y a la política social que la distribución de recursos materiales garantizan las condiciones para el aprendizaje. Pero también, decididamente, que la experiencia de la igualdad no se acota a los recursos. La igualdad así planteada es una declaración que exige un trabajo político en la escuela como nos lo han contado los directores, y exige también políticas de Estado que promuevan la confianza, la responsabilidad y fortalezcan el trabajo de enseñar; de “enseñar bien” *porque a esta hora exactamente, hay un niño en la calle.*

7. BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, Louis (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ALTIMI, Oscar y BECCARIA, Luis (2000). "La distribución del ingreso y el nuevo orden económico". En *Revista Socialis, Reflexiones Latinoamericanas sobre Política Social*. Homo Sapiens Ediciones, vol. 2.

ALLIAUD, Andrea (2010). "Experiencia, saber y formación". *Revista de Educación* [en línea], 1. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11.

ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel (Coord.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

ALMANDOZ, María Rosa (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.

ANTELO, Estanislao (2007). "Variaciones sobre el espacio escolar". En: FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

ANTELO, Estanislao y ALLIAUD, Andrea (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

ARENDDT, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

ARROYO, Mariela y POLIAK, Nadina (2011). "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso". En TIRAMONTI, Guillermina (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

BADIOU, Alain (2007). "Universalismo, diferencia e igualdad". *Acontecimientos. Revista para pensar la política*, 33-34. Publicación del Grupo Aconteceres.

BAQUERO, Ricardo (2001). "La educabilidad bajo sospecha". En *Cuaderno de Pedagogía*. Año IV N° 9, 71-85. Rosario.

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger (1990). *La escuela capitalista*. México: Editorial Siglo XXI.

BELMARTINO, Susana; LEVIN, Silvia; y REPETTO, Fabián. (2001). "Políticas Sociales y Derechos Sociales en la Argentina: Breve historia de un retroceso". En *Revista Socialis, Reflexiones Latinoamericanas sobre Política Social*. Homo Sapiens Ediciones, vol. 5.

BERNSTEIN, Basil (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

BIGLIA, Bárbara y BONET-MARTI, Jordi (2009). "La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), Art. 8. En: <https://groups.google.com/forum/#!topic/ic-investigacion-cualitativa/iGKHjJ6JPEk>.

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

BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo (1999). "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los Institutos de Formación Docente". *Cuadernos de Educación*, año 1 Nro. 2, Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra (2000). "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En GENTILI, Pablo; y FRIGOTTO, Gaudencio (Comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

BIRGIN, Alejandra y DUSCHATZKY, Silvia (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial (1era edición).

BIRGIN, Alejandra; ANTELO, Estanislao; LAGUZZI, Guillermina; y STICOTTI, Daniel (Comps.) (2004). *Contra lo inexorable. Escuela de Capacitación CePA*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

BIRGIN, Alejandra (2005): *La apuesta por la igualdad en la enseñanza* (Mimeo).

BIRGIN, Alejandra (2006). "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo". En Terigi, Flavia (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BIRGIN, Alejandra (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

BIRGIN, Alejandra y SERRA, María Silvia (2012). "Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas". En BIRGIN, Alejandra (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Volumen 4, Nro. 1.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, Pierre (1993). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BRUNER, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CÀIS, Jordi (1997). "Metodología del análisis comparativo". *Cuadernos Metodológicos*, Número 21. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS): Madrid.

CAMUS, Albert. (2001). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.

CARLI, Sandra (1991). "Infancia y sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación". En PUIGGRÓS, Adriana (Comp.). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Colección Historia de la Educación Argentina II. Buenos Aires: Galerna.

CARLI, Sandra (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva". En PUIGGRÓS, Adriana (Comp.). *Escuela, Democracia y orden (1916-1943)*. Colección Historia de la Educación Argentina III. Buenos Aires: Galerna.

CASTRO, Alejandra y KRAVETZ, Silvia (2012). "Políticas de Inclusión Educativa: reflexiones desde la investigación". En CORIA, Adela y REGUERA, Alejandra (Comps.). *Publicación del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIPE)*. Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Págs. 81-93.

CEPAL (1992). *Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.

CHAROVSKY, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Junio de 2013. Inédita.

CIPPEC, Área de Política Educativa (2004). "Los Estados provinciales frente a las brechas socioeducativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas". En OIBERMAN, J. et al. Disponible en www.cippec.org.

CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean (2008). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Laertes.

CONTRERAS DOMINGO, José (2009). "Prólogo". En SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

CONTRERAS DOMINGO, José (2011). "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". En ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel (Coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.

CORNÚ, Laurence (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza". En FRIGERIO, Graciela (Comp.). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.

- CORNÚ, Laurence (2012). "Lugares y formas de lo común". En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Entre Ríos: La Hendija.
- CORTES Rosalía y MARSHALL Adriana (1999). "Estrategia económica, instituciones y negociación política en la reforma social de los noventa". En *Revista Desarrollo Económico*. Vol. 30, n° 154.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DiNIECE) (2011). *Anuario Estadístico 2010*. Buenos Aires: DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/content/category/2/8/19/lang.es_AR/
- D'ORIO, Gabriel (2012). "En formación o la reinención de la responsabilidad pedagógica". En BIRGIN, Alejandra (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- DRAIBE, Sonia (1994). "Neoliberalismo y políticas Sociales: reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas". En *Revista de Desarrollo Económico*, vol. 34, n° 134.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- DUBET, François (2004). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En TENTI FANFANI, Emilio. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- DUBET, François (2006a). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, François (2006b). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- DUBET, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUSCHATZKY, Silvia y REDONDO, Patricia (2000). "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de rupturas de las políticas públicas". En DUSCHATZKY, Silvia (Comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2004). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2004). "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta". En *Los Dossiers 2004: 2007, El Monitor de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- DUSSEL, Inés (2005). "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". En TEDESCO, Juan Carlos (Comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2008). *¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate*, Buenos Aires: FLACSO.

DUSSEL, Inés (2011). "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas". En TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (2011). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.

FEIJOO, María del Carmen (2003). *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ, María Anita; LEMOS, María Luisa; y WIÑAR, David (1997). *La Argentina Fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FILMUS, Daniel (1985). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Serie de Documentos e Informes de Investigación de FLACSO. Programa Buenos Aires.

FILMUS, Daniel y BRASLAVSKY, Cecilia (1989). *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FINNEGAN, Florencia y PAGANO, Ana (2010). *Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas*. FLAPE. Serie Ensayos e Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Públicas, Nro. 1.

FRAZER, Nancy y HONNETH, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político o filosófico*. Madrid: Morata.

FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GALE, Trevor (2001). "Rethinking social justice in schools: how we will recognize it when we see it?". *Internacional Journal of Inclusive Education*, 2000, vol. 4, N° 3, 253-269.

GENTILI, Pablo (1998). *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

GOODSON, Ivor y WALKER, Rob (1998). "Contar cuentos". En MCEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*: Buenos Aires: Amorrortu.

GRECO, María Beatriz (2012). "Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional". En BIRGIN, Alejandra (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

GUDMUNSDOTTIR, Sigrun (1995): "La naturaleza narrativa del saber pedagógico". En MCEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De La Flor.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC) (2012). Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos, Serie B nº 2.-1ª ed. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

- ISUANI, Ernesto Aldo (1998). "Una nueva etapa histórica". En ISUANI, Ernesto Aldo y FILMUS, Daniel. *La Argentina que viene*. Buenos Aires: Norma.
- ISUANI, Ernesto Aldo (2002a). "Bienestar, consumo y capitalismo: hacia una estrategia de consumo básico". En *Revista Socialis, Reflexiones Latinoamericanas sobre Política Social*. Homo Sapiens Ediciones, vol. 6.
- ISUANI, Ernesto Aldo (2002b). *Fragmentación social y otras cuestiones: ensayos sobre problemas argentinos*. En *Cuadernos de Investigación de FLACSO*. Buenos Aires.
- JUARROZ, Roberto (2000). *Poesía y realidad*. Madrid: Pre-textos.
- KESSLER, Gabriel (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KOCHEN, Gladys (2007). *El concepto de igualdad y sus significados en la década de los 90 en el sistema educativo*. Buenos Aires: FLACSO Programa Argentina.
- KRAVETZ, Silvia (2012). "Las Políticas de Igualdad Educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial de 'Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria'". En *Cuadernos de Educación*, Año X, N° 10.
- LAHIRE B., THIN D. y VINCENT G. (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". En VINCENT, G. *L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas: Edu/causa.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos et al. (2000). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, Jorge (2003a): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, Jorge (2003b). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- LARROSA, Jorge (2003c). La experiencia y sus lenguajes. En: http://www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- LARROSA, Jorge (2005). "Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész". En LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (Coord.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LARROSA, Jorge (2008). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.
- LARROSA, Jorge (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo sapiens.
- LONGOBARDI, Giannina (1999). "Una cuestión de gracia". En AA.VV. *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

LÓPEZ, Néstor (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

MARTINIS, Pablo (2006). "Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al sujeto de la educación". En MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

MCEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (1998). "Introducción". En MCEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

MEIRIEU, Philippe (2001). *Frankenstein educador* (1era impresión 1998). Barcelona: Editorial Laertes.

MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graò.

MEIRIEU, Philippe (2007). *El mundo no es un juguete*. Barcelona: Graò.

MEIRIEU, Philippe (2011). "La pedagogía de Philippe Meirieu". Entrevista realizada por Alejandra Birgin en Lyon, Francia, editada por el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <http://vimeo.com/31800827>

MICÓ, Guillermo (2007). "Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar". En SCHUJMAN, Gustavo y SIEDE, Isabelino (Comps.). *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). *La Educación en el Proyecto Nacional*. Buenos Aires: Autor.

MIRANDA, Ana (2007). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Tesis de Doctorado, FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

MONTESINOS, María Paula y SINISI, Liliana (2009). "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos". *Cuadernos de Antropología Social*, Nro. 29, pp. 43-60. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

MORTARI, Luigina (1999). "Tras las huellas de un saber". En AA.VV. *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

OCHOA DE LA FUENTE, Liliana (2007a). "La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros". *Revista Entre Maestr@s*. Nro. 34. Julio 2014. Disponible en http://www.elpisoazul.com/index.php?option=com_content&view=article&id=876:numero-34&catid=181:revista&Itemid=245.

OCHOA DE LA FUENTE, Liliana (2007b) "¿Cómo escribir relatos pedagógicos?" Colección *Materiales Pedagógicos, Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires. Disponible en <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo4.pdf>.

OSZLAK, Oscar (1997). "Estado y sociedad. ¿Nuevas reglas de juego?" *Reforma y democracia*, Nro. 9. Caracas: CLAD.

OSZLAK, Oscar (1999). "De menor a mejor: el desafío de la segunda reforma del Estado". En *Revista Nueva Sociedad*, Nro. 160. Venezuela.

OSZLAK Oscar (2006). *La formación del estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.

PAGANO, Ana (2012). *Desigualdades y problemas educativos en la Argentina Actual*. Buenos Aires: Central de Trabajadores de la Argentina (CTA).

PASCUAL, Liliana (2010). *Educación, familia y escuela. El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

PENNAC, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

PETIT, Michele (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. DF México: Fondo de cultura económica.

PINEAU, Pablo. "Autoridad y autorización docente". Clase virtual en el marco de la Especialización sobre Curriculum y prácticas escolares en contexto. FLACSO

PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, Pablo (2007). "Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar". En BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

PINEAU, Pablo (2012). "Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio". En BIRGIN, Alejandra (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, Pablo (2013). "Formatos escolares: tradiciones y variaciones". En THISTED, Sofía; PINEAU, Pablo; BÉJAR, M.; FORSTER, Ricardo; SEOANE, Viviana; y TRÍMBOLI, Javier. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas: Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: mayo a noviembre 2012*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

POLIAK, Nadina (2004). "Reconfiguraciones recientes en la escuela media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En TIRAMONTI, Guillermina (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

PUIGGRÓS, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Colección Historia de la Educación Argentina I. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

PUIGGRÓS, Adriana (Comp.) (1999). *En los límites de la educación. Niños y Jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

PUIGGRÓS, Adriana (2010). *De Simon Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

RANCIÉRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

RANCIÉRE, Jacques (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

RANCIÉRE, Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española (22 ed.)*. España: Espasa.

RIVAS FLORES, José Ignacio (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En SVERDLICK, Ingrid (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico – Noveduc.

RIVAS FLORES, José Ignacio y HERRERA PASTOR, David (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

RIVAS FLORES, José Ignacio (2010). "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones". En *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 187-209.

RIVAS, Axel (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa (1992). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". Documento DIE 1, México DF, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

RODRÍGUEZ, Pedro (2002). "De nuevo, la justicia". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/ vol. XXXII, número 4, pp. 5-10. México.

ROSANVALLON, Pierre (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.

SADER, Emir (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.

SANTILLÁN, Laura (2011). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

SARLO, Beatriz (1998). *La máquina cultural: maestros, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.

SARMIENTO, Domingo (1987). *Educación Común*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

SENÉN GONZÁLEZ, Silvia (2008). "Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica". En PERAZZA, Roxana (Comp.). *Pensar en lo público*. Buenos Aires: Aique.

SENNETT, Richard (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- SENNETT, Richard (2004). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SEOANE, Viviana (2007). "Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la Educación Superior". En DÍAZ-ROMERO, Paola (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- SEOANE, Viviana (2013). "Nuevas juventudes: prácticas, culturas y ciudadanías". En THISTED, Sofía; PINEAU, Pablo; BÉJAR, M. Dolores; FORSTER, Ricardo; SEOANE, Viviana; y TRÍMBOLI, Javier. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: mayo a noviembre 2012. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SERRA, María Silvia (2007). "Pedagogía y metamorfosis. La forma de lo escolar en contextos específicos". En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- SKLIAR, Carlos (2009). "Fragmentos de Experiencia y alteridad". En: LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- SKLIAR, Carlos, (2012). "Entre lo común y lo especial, la pretenciosa (pretensión) de la diversidad". En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Entre Ríos: La Hendija
- SOUTHWELL, Myriam (2000). *Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educacionales desde el análisis político del discurso*. Buenos Aires: Propuesta Educativa, año 10, Nro. 22, junio de 2000.
- SOUTHWELL, Myriam (2006). "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata". En MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- SOUTHWELL, Myriam (2008). "Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta época, año 2, n° 2, p. 25-26.
- SUÁREZ, Daniel (2011). "Breve presentación de la colección". En ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel (Coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- STEINER, George (2007). *Lecciones de los Maestros*. México: Fondo de Cultura Económica-Siruela.
- STEINER, George y LADJALI, Cecile (2005). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Madrid: Siruela
- SVAMPA, Maristella (Ed.) (2009). *Desde Abajo. Política. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos-UNGS.
- TATIÁN, Diego (2010). "Igualdad como declaración". *Cuadernos del Inadi*, Nro 3: La igualdad como problema. Disponible en <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>

TENTI FANFANI, Emilio (2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". En <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

TENTI FANFANI, Emilio (Comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TEDESCO Juan Carlos (Comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

TEDESCO Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TERIGI, Flavia (2004). "La enseñanza como problema político". En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas, pp. 191/202.

TERIGI, Flavia (2005). *La retención escolar como problema pedagógico. Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

TERIGI, Flavia (Comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TERIGI, Flavia (2007a). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo (Comps.). *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires: Del Estante.

TERIGI, Flavia (2007b). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La Escuela Secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. En: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

TERIGI, Flavia (2008). "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el *currículum* único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

TERIGI, Flavia (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia. La Pampa, Ministerio de Educación.

TERIGI, Flavia (2011). *Informe Argentina*. Producido en el marco de las consultas nacionales para la Estrategia Regional Docente liderada por la UNESCO en Latinoamérica y el Caribe. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2012). "Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación". Documento básico. 1ra. ed. Buenos Aires: Fundación Santillana.

THISTED, Sofía y REDONDO, Patricia (1997). *Escuela en los márgenes*. Buenos Aires: APPEAL.

THISTED, Sofía (2013). "Pasado y presente de las políticas socioeducativas". En THISTED, Sofía; PINEAU, Pablo; BÉJAR, M. Dolores; FORSTER, Ricardo; SEOANE, Viviana; y

TRÍMBOLI, Javier. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: mayo a noviembre 2012. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TIRAMONTI, Guillermina (2001). *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO-Temas Grupo Editor.

TIRAMONTI, Guillermina (2007). "Prólogo". En TIRAMONTI, Guillermina (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media* (1era reimpresión). Buenos Aires: Manantial.

TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (2011). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.

TRÍMBOLI, Javier (2003). "Una lectura de imágenes de los noventa". En BIRGIN, Alejandra y TRÍMBOLI, Javier (comps.). *Imágenes de los noventa*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

TRÍMBOLI, Javier (2013). "De la escuela y el festín de la vida que, dice Sarmiento, él sólo pudo gozar a hurtadillas". En THISTED, Sofía; PINEAU, Pablo; BÉJAR, M.; FORSTER, Ricardo; SEOANE, Viviana; y TRÍMBOLI, Javier. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas: Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: mayo a noviembre 2012*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TYACK, David y CUBAN, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (2da. edición). México: Fondo de Cultura Económica.

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

VELEDA, Cecilia (2005). "Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense". *Documento de trabajo Nro. 5*. Buenos Aires: CIPPEC.

VILAS, Carlos (2011). *Después del Neoliberalismo: Estados y procesos políticos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones UNLA.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; y THIN, Daniel (2001). "Sobre a historia e a teoria da forma escolar". En *Educacao Revista*, N° 33. Belo Horizonte: Facultad de Educacao Universidade Federal de Minas Gerais. Año XVI.

VIÑAO, Antonio (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (2da. edición). Madrid: Morata.

WALLER Richard y SIMMONS Jonathan (2009). "Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices". En RIVAS FLORES, José Ignacio y HERRERA PASTOR, David. *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.