

Posiciones docentes frente a la desigualdad: tramas de significado entre la construcción de lo común y la “carencia afectiva”

Alejandro Vassiliades

Inst. de Investigaciones en Humanidades
y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET)

Introducción: sobre la categoría de “posición docente”

En esta ponencia nos proponemos dar cuenta de los avances de una investigación realizada, en el contexto de un proyecto de doctorado¹, en tres escuelas de la provincia de Buenos Aires, con el objetivo de aproximarnos a *la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa*. Estas instituciones trabajan con estudiantes del nivel primario que provienen de sectores con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)² y, en virtud de esta situación, han delineado y puesto en práctica un conjunto de iniciativas institucionales. Las tres escuelas que integraron la investigación comparten la característica de estar próximas a villas y asentamientos de los que provienen la mayoría de sus alumnos. Son instituciones de entre treinta y cincuenta años de existencia, con numerosas situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar, que habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que las rodean. Estos problemas aumentaron luego de la crisis argentina de 2001, y fueron acompañados de una progresiva homogeneización, en términos socioeconómicos, de la población que asiste a las escuelas. La mayoría de las familias de los alumnos está atravesada por situaciones de inestabilidad o precariedad habitacional, no accediendo en algunos casos a los servicios básicos indispensables. Estos escenarios conforman los rasgos de la desigualdad social y educativa frente a los que los proyectos diseñados e implementados por los docentes intentarán construir una respuesta.

¹ Se trata del proyecto de doctorado “Regulaciones del trabajo de enseñar en la Provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa”. Directora: Dra. Myriam Southwell. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras.

² De acuerdo al INDEC, en Argentina se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico); hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua; hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

Siguiendo previsiones epistemológicas y metodológicas que hacen a una mirada posestructural sobre el trabajo docente, procuraremos describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos acerca de la construcción de una posición docente, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar en contextos de desigualdad. En el marco de esas coordenadas, la categoría de *posición docente* que aquí estamos planteando se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar. Por un lado, la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (Southwell, 2009). Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas. Por otro lado, supone también una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores generaciones- que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

La idea de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía³.

Las preguntas de la investigación orientaron la adopción de una perspectiva interpretativa, que permitiera conocer, describir, comprender y analizar los sentidos que los sujetos otorgan a sus vidas y a lo que hacen, y el modo en que entienden su lugar en el mundo. La construcción de

³ Es por ello que tampoco hemos partido de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar “desigualdad social y educativa” para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen –sólo hemos tomado una decisión en términos de seleccionar escuelas que han desarrollado iniciativas específicas en el trabajo con sectores empobrecidos-, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones.

datos empíricos se realizó, fundamentalmente, a través de entrevistas en profundidad a docentes y directivos y de observaciones del transcurrir cotidiano de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires. Tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos –entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas. Por su parte, la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas dio lugar a registros densos que permitieron indagar en los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados construyen y asignan a su mundo.

Escuela y afuera: de sospechas y alianzas por reconstituir

La trama de sentidos que se construye entre la escuela y el afuera escolar ha constituido uno de los elementos que estructuraron los modos en que se planteó la relación entre escolarización y desigualdad. En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, la constitución de una mirada sobre el exterior –las familias, el contexto social y cultural del que provenían aquellos a los que estaba dirigida la escuela- en clave de peligrosidad, amenaza e inferioridad resultó en la configuración de una serie de prácticas homogeneizantes –y nucleadas en torno de parámetros del orden de lo común definidos por la moral, el gusto y la estética burguesa dominante- que procuraron acallar, borrar y eliminar las diferencias. Así, la institución de un valor de la igualdad equivalente a la homogeneización estuvo estrechamente asociado al modo en que, desde la escuela, se pensó el afuera escolar y, con él, qué hacer con aquello considerado desigual y necesario de ser modificado (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Las claves en las que se leyó el contexto social y cultural más amplio en el que estaba inserta la escuela configuraron una exterioridad –en la que los elementos mencionados se volvían equivalentes- que a su vez constituía la identidad escolar y los significados que se articulaban en torno de ella. La propia noción de la escuela como “santuario”, impulsora de valores “fuera del mundo” (Dubet, 2004), cerrada respecto de un exterior amenazante es heredera de estas concepciones. La configuración de una alianza con la familia para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar fue uno de los pocos puentes que la escuela tendió hacia el afuera, aunque sobre la base de la operación civilizatoria y normalizadora que se sintió llamada a cumplir (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Pineau, 1997).

El trabajo de campo realizado permitió observar algunas expresiones de la mirada de los docentes sobre el contexto familiar de los alumnos, sobre la que se fundaron diversos modos de construcción de las relaciones entre la escuela y el afuera. En algunos casos, prima una

situación de apertura por parte de la institución escolar, que abarca a la inclusión de padres y madres en diversas actividades como las muestras escolares y otras que se dan en el espacio escolar, y la disposición de puertas y ventanas abiertas. En otros casos, las escuelas parecen pequeñas fortalezas o cárceles destinadas a contener la supuesta “peligrosidad” que proviene del exterior, y ello se traduce en el modo en que se dispone la arquitectura escolar:

“Desde afuera, la escuela parece un penal. Las paredes altas, de cemento, se ven interrumpidas únicamente por ventanas minúsculas, de unos 30 centímetros cuadrados, cubiertas en su totalidad por un enrejado que deja espacios tan pequeños que no cabría un dedo de una mano. Son ventanas que no se abren, sino que simplemente se componen del vidrio y la reja. La puerta está casi de costado, escondida y posee el mismo enrejado. Adentro de la institución, algunos sectores están divididos por algunas puertas de reja, como si se tratara de una cárcel, aunque las autoridades de la escuela han eliminado algunas de ellas para tratar de cambiar esta apariencia” (Nota de campo, Escuela 3)

En el contexto de esta mirada estereotipada sobre el afuera escolar, y en continuidad con las concepciones respecto del modo en que el contexto familiar puede afectar los aprendizajes, prácticas o expectativas de los estudiantes, en algunos pocos casos los docentes atribuyen a las familias, casi de modo determinante, el hecho de que algunos de sus alumnos tengan hábitos de trabajo “escolares” o aspiraciones de continuar estudios universitarios:

“También hay otros casos que tienen en la casa muchos ideales, esta bueno remarcarlo para que el resto de los chicos lo vean. Me estoy tratando de acordar. Sí tenemos el caso de una nena que los padres son muy idealistas, que también podrían llevarla a otro tipo de escuela, pero sin embargo vienen a esta y apuestan a esta y bueno, ella te dice “yo voy a ser paleontóloga” y le interesa mucho y le gusta y profundiza en los temas que le interesan. Y eso esta bueno también que los chicos puedan ver que sirve para algo” (entrevista a docente, Escuela 2)

Pese a estas asunciones, la mayoría de los maestros de las tres escuelas que integraron el trabajo de campo construyen una relación con las familias caracterizada por la distancia y el reclamo de mayor involucramiento, dos elementos que conviven paradójicamente en las posiciones docentes construidas frente a la desigualdad. La mayoría de los docentes enfatiza que les molesta y enoja que se acerquen a la escuela estando “a la defensiva” o “reclamando todo el tiempo”, argumentando respecto de la “mala influencia” que varias de las familias supuestamente ejercerían sobre sus hijos. El prejuicio sobre el perjuicio del contexto cultural y familiar se extiende aquí a una noción según la cual pareciera que las familias no tuvieran derecho a acercarse a la escuela pública con sus inquietudes, opiniones o expectativas

relativas a la escolarización de sus hijos. Así, expresiones que dan cuenta de que los padres y madres se interesan por la educación de sus hijos, y que contrarían las concepciones que las docentes tienen sobre la cuestión, terminan siendo recibidas con molestia e irritación, y en algunos casos como una “invasión” de un territorio propio. Lejos de desmontar la noción de que los padres y madres no se ocupan adecuadamente de la escolarización de los niños, estos acercamientos a la escuela son también respondidos “a la defensiva” por parte de las docentes.

Asimismo, las posiciones respecto de la apertura de la escuela a las familias no son homogéneas: algunos docentes sostenían con firmeza que no había que realizar reuniones de padres y que había que intentar poner “distancia” debido a que se sentían hostigados por los reclamos parentales. Otros maestros, de la misma escuela, abogaban por convocatorias de los padres a los actos y a las entregas de los boletines, junto con alguna reunión durante el año, para informarlos respecto de la marcha del proyecto y que, conociéndolo, reduzcan su nivel de reclamo. En ocasiones, los mismos docentes que, en el devenir cotidiano, negaban la posibilidad de convocar a los padres a la escuela, eran los que al calor de los intercambios en las jornadas institucionales se quejaban por el “poco interés” parental y promovían que se los convocara en algunas ocasiones.

Confianza e involucramiento, tales las demandas de las docentes a los padres que, en el sentido en que son planteadas, parecen dirigirse a recomponer algo de la alianza familia-escuela en crisis. En el contexto de intentar restituir esta alianza, los docentes reclaman el acompañamiento, compromiso y apuesta de los padres, afirmando que sin ello resulta difícil producir algunos cambios esperados en las instituciones y lograr cierta estabilidad en los proyectos en curso. Algunos señalan que sienten “un vacío” respecto de la colaboración de los padres mientras que otros se sienten apoyados por ellos a través de la cooperadora o en las muestras o ferias escolares. En algunos casos, y diferenciándose de la posición que sostenía no convocarlos, ciertos docentes imaginan estrategias para hacerlo y afirman la importancia de conversar con los padres argumentando que, si se los convoca y se les explica una situación problemática, ellos colaboran haciéndose cargo de la parte que les corresponde. Incluso, algunos maestros y maestras se han encontrado con padres y madres para intercambiar con ellos respecto de cuestiones específicamente pedagógicas, como por ejemplo cómo elegir libros para comprarles a sus hijos e hijas cuando las editoriales van a las escuelas.

“Carentes”

En el caso de las escuelas que integraron el trabajo de campo de esta investigación, el diseño e implementación de las propuestas que aquí venimos analizando se fundó sobre una mirada prejuiciosa, estereotipada y negativa sobre el contexto familiar y cultural de los alumnos. Esta

perspectiva, como veremos a continuación, habilita diversas posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Por un lado, algunas que enfatizan una distancia en la construcción de la autoridad pedagógica y que promueven la apertura de otros futuros para los niños y niñas que transitan las escuelas. Por otro, y sin que excluya elementos de la anterior, una posición civilizatoria, que construye el lugar de la escolarización en oposición al contexto extraescolar de socialización de alumnos y alumnas de sectores empobrecidos y sus familias, por ser considerado culturalmente inferior y/o supuestamente peligroso o amenazante.

La mirada que los docentes de las escuelas que integraron el trabajo de campo desarrollan sobre el contexto familiar y cultural de los estudiantes se expresó fundamentalmente en dos ideas, en torno de las cuales se aglutinan una diversidad de posiciones. La primera de ellas es la asunción de que la composición de las familias de los alumnos resulta un obstáculo para los aprendizajes, frente al cual la escuela debe operar para poder erradicarlo. Por ejemplo, en diversas conversaciones las docentes hicieron referencia a lo inconveniente de la composición familiar de los alumnos y al hecho de que ellas influyen negativamente en sus posibilidades de aprender. En una de las escuelas, cuando en 2008 se elaboró el diagnóstico institucional que luego dio lugar al proyecto elaborado por las docentes, se definieron columnas de fortalezas y debilidades que incluían, en este último caso, a la “familia denigrada y disfuncional”. El hecho de que existieran familias ensambladas o con alguna de las figuras parentales en situación de encierro suponía, para las maestras, un obstáculo para el desarrollo de la tarea de enseñanza. Estos supuestos circularon también en una serie de reuniones institucionales realizadas en 2010 y 2011 que fue posible observar y registrar en el marco del trabajo de campo realizado. Diversidad en la composición familiar y desigualdad quedan, así, emparentadas en estas concepciones.

Estas posiciones no son homogéneas y presentan algunos matices. Algunas docentes de las mismas instituciones se empeñan en aclarar que el futuro de sus pibes “no está jugado” por las situaciones familiares complejas que atraviesan. En una de las escuelas, en una muestra que reunió a varias instituciones de la región, un rincón referido al día de la familia mostraba diferentes tipos de familia y estaba encabezado por un cartel que decía “cada familia es distinta y a todas las une el amor”, acompañado por dibujos que mostraba diferentes composiciones familiares. Pese a ello, las docentes de la institución definen a sus alumnos como una población “complicada”, argumentando que ello se debe a que sus papás realizan trabajos en la construcción, son changarines, cartonean o cirujan. Muchos viven de planes sociales y, quienes pertenecen a la comunidad boliviana, por lo general trabajan en algún taller de costura o en alguna verdulería, situaciones que para las docentes implican algunos obstáculos para los aprendizajes. Nuevamente, el tipo de trabajo que realizan los padres y, de modo más general,

la procedencia de los alumnos, constituye un factor para definirlos como “complicados” y suponer que el hecho de que aprendan se tornará más difícil o menos probable.

La segunda expresión de la mirada prejuiciosa y estereotipada de los docentes sobre las familias tienen que ver con la consideración de que ellas “no atienden suficientemente” a sus hijos en tanto alumnos y que no los “estimulan” adecuadamente, fundamentalmente debido a las condiciones de pobreza en las que viven. Los maestros y maestras asumen que hay una “desatención” o un “desinterés”, construyendo una mirada estigmatizadora y culpabilizadora sobre los grupos familiares que se añaden a los prejuicios analizados:

“En la tarea escolar sigue habiendo falta de atención familiar. Los grupos son muy de barrio. Son chicos que tal vez no tienen ningún tipo de estimulación de la casa. Por ahí están mucho tiempo en la calle y vienen acá, y es como se encuentran con que tienen que hacer cosas que no están para nada familiarizados. No tiene el hábito de que en la casa lean el diario, el tema de la lectura no es algo cotidiano” (entrevista a docente, Escuela 2)

Estimulación, y límites, tales las “faltantes” en el hogar que la escuela debería reponer, de acuerdo al discurso de la mayoría de los docentes entrevistados. Tal como también han mostrado otras investigaciones referidas al trabajo docente en contextos de pobreza (Achilli, 2010), las diversas composiciones familiares que escapan al modelo “tradicional” son asociadas a la ruptura de los lazos parentales, el descuido y la desatención de los niños. En el caso de nuestro trabajo de campo, las posiciones docentes oscilan entre la resignación – “con el entorno que tienen no se puede hacer nada”- y la restitución de aquello que falta, a través de alguna iniciativa en el ámbito escolar. Dichas posiciones no son fijas ni monolíticas. Escapan a este arco unos pocos docentes que desarrollan una mirada que procura comprender el significado de las vidas de los estudiantes y centrarse en lo que la escuela tiene que ofrecer, sin responsabilizar a las familias del fracaso escolar de sus hijos e hijas. En el caso de la primera de las posiciones mencionadas, la sensación es que no es posible hacer nada para influir en la vida familiar de los alumnos –asumiendo que debe actuarse sobre ella. Abundan, en las entrevistas, relatos de docentes que dicen estar abrumados con situaciones muy duras de alcoholismo, violencia familiar y adicciones en los hogares, frente a las cuales sienten que se torna imposible hacer algo con aquello que les acontece a los pibes y las pibas que asisten a la escuela.

“Hay situaciones de alcoholismo en la cual el marido le pega a la mujer, entonces el pibe está en el medio, se mete y toma partido de una de las partes y resulta que esa de las partes después empieza a llenarle la cabeza al pibe en contra del padre. Entonces el

pibe no quiere venir al colegio porque tiene miedo de dejarlo con la madre. O viene los días que el padre específicamente no está porque se fue a hacer una changa. Entonces ese día viene. Como que él sabe que se va y no vuelve hasta que él vuelve del colegio. Esas situaciones hacen de que la influencia del colegio sea en parte, no se pueden solucionar todas acá” (entrevista a docente, Escuela 1)

En el caso de la segunda posición, la asunción principal es que la escuela debe ser un lugar abierto a las problemáticas sociales que atraviesan a alumnos y alumnas. Ello se expresa en diversos cursos de acción por parte de las docentes, de los que fue posible dar cuenta en el trabajo de campo. Por un lado, los registros de clase arrojan una actitud predominante a conceder un momento durante la jornada escolar –preferentemente el principio- a que los alumnos se expresen respecto de lo que les sucede y cuenten algo de lo que les ha venido aconteciendo. Las estrategias aquí son variables. Mientras que en una de las escuelas esto sucedía en el grupo amplio, tornando públicas las situaciones contadas por los alumnos, en las otras dos las docentes solían tener conversaciones aparte, casi “en privado”, aunque dentro del aula, con algunos alumnos respecto de algo que les había acontecido: un tío que había sido llevado preso, un padre que se había quedado sin trabajo, una madre que se había ido de casa, una hermana menor que había desaparecido del hogar, alguna actividad realizada el durante el fin de semana.

“Siempre tienen que tener un espacio, porque ellos siempre te cuentan tal cosa. Algo que hayan hecho el fin de semana, o el sábado a la noche o algo que haya pasado en el transcurso antes de que llegaran acá, o algo bueno o malo, o un cumpleaños, o alguien que fue a visitar a su papá que está privado de la libertad, y está feliz. O alguien que te cuenta “recién fui a pescar con mi tío”. Tenés que darle ese espacio donde ellos te puedan contar. Vos te acercas un poquito a ellos y ellos saben que pueden confiar. (entrevista a docente, Escuela 3)

En el intento por cubrir una “carencia” (de afecto, de cuidado) se juegan también inscripciones pastorales, redentoras y relativas a las figuras de docente asociadas al sacerdocio (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Redondo, 2004). Se trata de “salvar a las almas débiles”, inscribiendo su debilidad en términos de la supuesta falta de cariño y de estímulo en los hogares. En este sentido, el involucramiento docente también se expresa en la participación, a través de la preocupación, el interés, la escucha y –a veces- el consejo, de situaciones que hacen a las vivencias extra-escolares de sus alumnos. Asimismo, y sin perjuicio de lo anterior, estas instancias configuran situaciones de una “afectividad habilitante”, en el sentido de que permite a los alumnos un espacio de toma de la palabra y de relato de lo que les acontece cotidianamente –que, al mismo tiempo, se torna una estrategia de trabajo cotidiana. En los intercambios

informales mantenidos con las docentes había una coincidencia unánime en cuanto a la presencia del componente de la cotidianeidad de los estudiantes en las clases.

Asimismo, fue posible registrar que, en las tres escuelas, las salas de dirección y de maestros de las escuelas se constituyeron en espacios donde estas cuestiones transitaban con un mayor grado de confidencialidad entre alumnos y docentes, y en algunos casos directivos, y que el acercamiento de los estudiantes a estos lugares iba in crescendo, a medida que iban notando que allí podían expresar aquello que les ocurría, desde golpes que habían recibido en la casa hasta una bolsa conteniendo cocaína que supuestamente una madre había dejado en la mochila de una alumna. Las docentes asumen como un logro y una consecuencia de las iniciativas institucionales que implementaron que los alumnos y alumnas se acerquen y depositen su confianza en ellas para contarles lo que les acontece.

Como hemos señalado, desde estas posiciones la familia ocupa el lugar de una faltante –de atención, de estimulación, de espacios para la consolidación de hábitos de lectura y escritura, de rutinas y prácticas orientadas al aprendizaje- que la escuela viene a cubrir. La “carencia”, así, queda asociada a aquello del orden de la desigualdad, y es expresión de cómo los docentes entienden, en parte, a esta última. Para los maestros, el contexto familiar y cultural del que vienen los niños afecta decididamente sus posibilidades de aprendizaje, aunque no de modo determinante. En ello reside la posibilidad de las iniciativas institucionales registradas durante el trabajo de campo, que al tiempo que intentan habilitar horizontes más igualitarios para los alumnos de la escuela se fundan en prejuicios y miradas negativas sobre sus familias y el contexto cultural del que provienen. Esta conjunción contradictoria de concepciones democratizadoras y autoritarias de algún modo han estructurado la historia del trabajo docente en nuestro país. El discurso del normalismo estuvo estructurado en torno de una mirada respecto del derecho que los niños y niñas tenían a recibir la educación escolar a la vez que también de una mirada negativa respecto del contexto del que provenía el alumno, considerado peligroso, amenazante, inferior y, en todos los casos, necesario de ser eliminado en tanto elemento integrante de la “barbarie”.

Por extensión, los alumnos también son interpelados desde el lugar de la carencia. Los docentes de las tres escuelas comparten el hecho de no considerarlos parte común de la población de estudiantes de la provincia sino que, en algún punto, los conciben como estudiantes “especiales”, que requieren una atención “muy individualizada” debido a las circunstancias en las que viven y “todas las cosas que les faltan”. Afirman que la escuela es el único espacio que puede albergarlos y proporcionarles aquellos estímulos que las maestras señalan como ausentes en el entorno familiar, y que por ello lo que suceda en la institución escolar tiene un papel determinante.

La interpelación a los alumnos en términos de carencia ha sido una característica importante del discurso reformista de los '90 en América Latina, que en función de esa situación planteaban la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para “atender” a estos niños y concebían a los maestros como técnicos a los que había que capacitar para trabajar con ellos (Martinis, 2006). Se sustituye, así, al sujeto de la educación por el niño “carente”, alumnos a los que “les falta” un entorno más estimulante, más educativo, más culto, más inclinado a inculcarles aquellos valores y disposiciones que pondera la escuela. Los hogares parecen, así, lugares “sin cultura”, en donde no se desarrollan prácticas de lectura y escritura, entre otras necesarias para los aprendizajes. La carencia, en este caso que estamos analizando, no siempre construye un mero lugar de “contención” y “asistencia” por parte de los docentes, que asumen en algunos casos una posición de enseñanza, pero sí justifica el modo en que esta última es entendida y las iniciativas que modifican algunos rasgos del formato escolar, y que aquí estamos analizando.

En este caso, la “carencia cultural” no supone una imposibilidad irreversible de aprender, pero sí una serie de obstáculos que la escuela debe sortear y contribuir a que el alumno deje atrás, tornándose un individuo más completo, menos carente. Asimismo, este discurso sobre la carencia construye una asociación casi determinista entre pobreza y bajo rendimiento académico. Como “tienen poca estimulación en la casa”, en la escuela les va mal, no aprenden, y no incorporan fácilmente las pautas de comportamiento y trabajo escolar. Los bajos niveles de ingreso, las condiciones de hacinamiento, los modos en que se construyen las familias, el estado conyugal y la forma de constitución de la pareja de los padres, el hecho de que alguno de ellos se encuentre en situación de cárcel y los niveles instrucción parentales son algunas de las razones que las docentes esbozan como obstáculos para el desarrollo de los aprendizajes. En virtud del modo en que se piensa el entorno del que provienen los alumnos, se plantean alternativas referidas a la extensión del horario escolar como un modo de vencer los obstáculos culturales que los “carentes” portan y vencer la influencia negativa de sus hogares:

“Pensando en los chicos ¿no?... estar más horas para los chicos sería excelente. Porque estar ocho horas esos chicos en la escuela sería lo ideal. Para este grupo de chicos (...) Por la forma en que están constituidas las familias, no tienen apoyo en la casa, no les pueden brindar. Entonces ellos acá, es lo que se llevan de la escuela”
(entrevista a docente, Escuela 1)

La propuesta de extensión de la jornada escolar a ocho horas diarias, que el Estado provincial lanzó y a la que adhieren fervientemente las tres escuelas, parece también perseguir el objetivo de alejarlos de los peligros de la marginalidad y la proximidad a conductas delictivas. En el planteo de los docentes hay una preocupación marcadamente normalista: poder quitar a los niños de lugares perniciosos para su formación y situarlos en la escuela, donde es posible

rescatarlos y permitirles desarrollar aprendizajes. Asimismo, la construcción del niño “carente” fija a los sujetos alumnos a esa posición e instala una diferenciación y un quiebre respecto de lo que se considera un alumno “normal”, pasando así a ser considerado un desigual: otro ubicado en escalón social y cultural inferior. La propuesta tendría, según el discurso de las docentes, el propósito de ayudarlo a “subir” ese escalón y poder retornar a la condición de normalidad perdida debido al entorno familiar y social supuestamente perjudicial del que provienen. La escuela formaría, así, parte de una estrategia de compensación de esas “deficiencias”, siendo la propuesta de jornada completa una idea dirigida a aquellos que presuntamente necesitan más tiempo para aprender, construyéndose una mirada naturalizada al respecto. Subyace a ella que un control sobre una porción más extensa del tiempo de los niños y una mayor exposición al conocimiento escolar será una estrategia clave para poder resolver la insuficiencia cultural atribuida a los alumnos y las desigualdades en los ritmos de aprendizaje. Estas condiciones generadoras de la desigualdad se atribuyen a espacios y sujetos fuera de la escuela. El trabajo docente consiste, en ese marco, en enfrentarlas para contribuir a su anulación, y ello puede incluir la construcción de “otra escuela”, alterando algunos rasgos del formato escolar tradicional para promover la integración de los niños “carentes”.

Como hemos señalado, en las concepciones de algunos maestros está presente la idea de que la situación de pobreza producía un nivel cultural “inferior” o “atrasado”, además de una carencia casi total de afecto y cuidado. Estas nociones devienen en explicaciones respecto de lo que la educación escolar puede o no puede hacer con los alumnos. En algunos casos, las posiciones docentes giran en torno de brindar la cultura “elevada” que les falta a los alumnos. En otros casos, dichas posiciones se reducen a cubrir la faltante de afecto, a veces sin perjuicio del sostenimiento de la enseñanza y otras veces abandonando esta tarea y reduciendo su trabajo a la “contención” o la “tarea social”, tal como la denominaban los docentes de la Escuela del Asentamiento.

En este marco, los docentes deben transmitir sus alumnos esta “alta cultura”, asumiendo que la que éstos portan es de menor valor, inadecuada, insuficiente o peligrosa, siguiendo un significado de igualdad educativa que estuvo presente desde los orígenes del trabajo docente en nuestro país. Así, se legitima el lugar del sistema educativo como proveedor de un conjunto de saberes supuestamente más importantes que los que se tienen y que no se poseen, y en torno de estas coordenadas se desarrollan reformas a la organización espacio-temporal de la escuela.

Las posiciones docentes frente a la cuestión de la “carencia” no son homogéneas sino que reconocen diferentes inscripciones. En algunos casos –los menos-, como hemos mencionado, se asume una posición de resignación frente a situaciones que se suponen inmodificables y determinantes del fracaso escolar. En otros, la asunción de una carencia es disparadora de la

afirmación de la centralidad de la enseñanza como trabajo a desarrollar por los docentes y como tarea que puede habilitar otros futuros posibles en los alumnos y alumnas de sectores empobrecidos. Por último, y sin perjuicio de que también esté presente como componente en las posiciones anteriores, hay quienes intentan suplir la carencia con “afecto”, asumiendo que lo que los/as estudiantes necesitan es que se les brinde cariño.

En relación a la tercera de las posiciones mencionadas, cuando se les pregunta por momentos gratificantes, la mayoría de los docentes aluden a la posibilidad de brindarles afecto a alumnos y alumnas que suponen necesitados de cariño, en tanto éste estaría supuestamente ausente en los hogares de los que provienen, donde “no se les presta atención” y en los que predominaría “mucho violencia”, de acuerdo a algunos/as docentes. Estas situaciones, para los y las maestros/as originan que los/as alumnos/as sean afectuosos con ellos/as en la escuela y también explican situaciones de conflicto o violencia física con sus compañeros/as. En algunos casos, las aspiraciones combinan el brindar afecto con el desarrollo de la enseñanza, aunque en otros estas posiciones se asumen antagónicas. “Enseñar porque somos docentes, y no brindar cariño, porque no es nuestra función, aunque por supuesto que queremos a los chicos, si no, no seríamos docentes”, señalan algunos. En otros casos, se renuncia a la aspiración de que los alumnos desarrollen un trabajo escolar pero se intenta influir sobre sus conductas y transformarlas a través del afecto.

En el discurso de los docentes el hecho de que sea posible hacer un “lazo afectivo” con los alumnos se vuelve fundamental, tanto como recompensa o gratificación o bien en tanto estrategia de trabajo. En algunos casos, como hemos visto, ello se reduce a lograr que los alumnos mejoren su conducta o desarrollen actitudes esperadas por los maestros. En otros casos, se vuelve una estrategia para que desarrollen el trabajo escolar planteado. El afecto aparece, así, puesto al servicio de regular las conductas de los alumnos y conseguir una serie de comportamientos esperados dentro y fuera del aula, configurándose una “*afectividad estratégica*”. Se trata de técnicas propias del poder pastoral, orientadas a gobernar a los sujetos alumnos de un modo constante. Como decía una docente, “si vos vas desde lo afectivo, lográs un montón de cosas”. El hecho de “quererlos” y hacérselos saber se vuelve, así, imprescindible:

En la importancia otorgada a que el cariño esté presente a ambos lados de la relación pedagógica –que provenga tanto de las docentes como de los alumnos- se entrecruzan algunas asunciones sobre el medio familiar y sociocultural del que provienen los estudiantes con una serie de premisas relativas al modo en que se construye la relación entre afectividad y trabajo escolar. Respecto de la primera cuestión, los maestros comparten la noción de que los chicos “están faltos de cariño”, “necesitan afecto” y que “no lo tienen en sus casas y por eso son tan demostrativos acá”. Nuevamente, la interpelación al medio familiar en términos de carencia instala una justificación respecto de por qué sería importante brindarles cariño a los niños. En

cuanto a la segunda cuestión, los docentes explicitan el supuesto de que el cariño y el aprendizaje están en una relación casi directamente proporcional, donde el espacio para alojar los problemas sociales o las carencias que las docentes suponen podría contribuir a un mejor trabajo escolar por parte de los alumnos:

Como puede observarse, la construcción de posiciones docentes frente a condiciones de pobreza está imbuida de una fuerte carga emocional por las situaciones sociales que viven los alumnos. Frente a situaciones atribuidas al medio familiar del que provienen los alumnos, la posición docente que despliegan los maestros resulta de un complejo entrecruzamiento de una serie de prejuicios negativos relativos a tal medio, el afecto a sus alumnos, el sostenimiento de las tareas de enseñanza –“darles inmediatamente el contenido”- y la habilitación de un espacio para alojar aquello que les acontece –“escuchar lo que le pasa”, “tratar de darle algún consejo”- que implica la asunción de una posición adulta frente a un Otro respecto del cual se tiene una responsabilidad, y que muchas veces es alojado en esas situaciones de escucha. En este sentido, es posible que resulte insuficiente concluir que la entrada de la afectividad en las relaciones pedagógicas tiene que ver exclusivamente con que las maestras “quieren” a sus alumnos –cuestión que ellas han hecho explícita-, sino que su inscripción también implica una serie de asunciones respecto del lugar que deben asumir como docentes frente a las nuevas generaciones y respecto de la enseñanza como tarea central de su trabajo. En estas construcciones frente a situaciones concebidas como de “carencias” se refuerza la profunda imbricación afectividad-vocación, que se vincula estrechamente con los momentos fundacionales de la docencia como trabajo.

A modo de cierre

A lo largo de esta ponencia hemos intentado dar cuenta de los sentidos que organizan las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa en tres instituciones que atienden a sectores empobrecidos y que han diseñado e implementado propuestas pedagógicas específicas. Un núcleo en las enunciaciones sobre las posiciones docentes estuvo dado por la configuración de vínculos pedagógicos desiguales, sobre la base de una serie de prejuicios sobre el contexto cultural del que provienen los alumnos.

Dichos prejuicios se asientan en una noción de “carencia” que explicaría el supuesto desinterés y desatención por parte de las familias, frente a las que se construye una doble relación, caracterizada por la distancia y el intento de restituir una alianza entre ellas y la escuela que fortalezca la legitimidad del trabajo docente. Como hemos visto, las posiciones frente a tal “carencia” se diversifican entre la resignación, el sostenimiento de la “enseñanza obstinada” y la

provisión de afecto, aunque estas respuestas –en particular las dos últimas- conviven en la mayoría de los casos. Estas resoluciones prefiguran tensiones entre la carencia y la posibilidad que no están determinadas a priori.

La presunta “carencia” de los alumnos otorga sentido al trabajo docente en la escuela como tarea a realizar con ellos, posicionando a los docentes como “dadores” y enlazando la afectividad con la vocación. Da sustento a una serie de prácticas que se afirman en la idea de sentirse necesitado por los niños y niñas y de tratar de sobreponerse a las dificultades que surgen diariamente. También constituye parte del fundamento de la búsqueda de alternativas, modificaciones en la organización de la enseñanza, la evaluación y los tiempos y espacios escolares, para dar respuesta a esa falta. El brindarle a las nuevas generaciones aquello que no tienen –afecto, conocimiento escolar- es, así, constitutivo de las posiciones docentes que se configuran. Como hemos visto, en la mayoría de las ocasiones el contexto es pensado en términos de carencia y como un obstáculo para las posibilidades de educar, aunque no como un límite infranqueable. Esto último deja habilitada la posibilidad de que la escuela pueda ser un espacio público de construcción de alternativas, donde los niños sean sujetos pedagógicos alumnos. En ese marco, puede tornarse un lugar de producción relevante de aprendizajes y un espacio de experiencias colectivas de carácter transformador para los estudiantes y para el trabajo docente.

Asimismo, algunos trabajos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) han opuesto el acto de brindar afecto a la tarea de enseñar, señalando que la opción por el primero repercute en la disminución del trabajo de transmisión de contenidos culturales socialmente válidos. Sin embargo, el trabajo de campo da cuenta de la imposibilidad de sostener una adscripción fija a alguna de las posiciones, y que plantee entre ellas una relación inversamente proporcional. Por el contrario, las posiciones docentes relacionales y dinámicas, de las que aquí estamos procurando dar cuenta, constituyen un ejemplo del modo en que, en dichas posiciones, se pueden conjugar un fuerte sostenimiento de la afectividad como parte de la tarea pedagógica y una irrenunciable determinación a enseñar como actividad central del trabajo docente.

Estas posiciones se configuran de modo relacional con las construcciones respecto de los alumnos que realizan los docentes. Así, frente a los niños “sin hábitos” se constituye un maestro civilizador, moralizador, que intenta instituir una serie de disposiciones y pautas de comportamiento. Frente al niño “carente” se prefigura un maestro “dador”, que intenta suplir el afecto que supuestamente los alumnos no tienen en sus hogares, desde posiciones que recogen elementos vocacionales presentes desde los orígenes de la profesión (Alliaud, 1993; Achilli, 2010).

La dimensión vincular, afectiva y relacional como uno de los elementos nodales del oficio de enseñar (Alliaud y Antelo, 2009) está marcadamente presente en las posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Ella es tributaria de las concepciones que los docentes sostienen sobre la “carencia” cultural y afectiva de los alumnos en su contexto familiar, como así también de una progresiva afectivización de las relaciones pedagógicas (Abramowski, 2010). El papel del afecto en las posiciones docentes frente a la desigualdad en las tres escuelas investigadas también encuentra otras expresiones. Por un lado, el afecto también aparece como una herramienta para lograr algunas conductas, actitudes y disposiciones deseables por parte de los alumnos. Estas emociones, de las que también se derivan estrategias de enseñanza y propias de una “afectividad estratégica”, tienen una historicidad que nos remite a los orígenes de la profesión, donde la “dulzura” era una vía para ejercer el dominio sobre sus alumnos y desarrollar la tarea de moralización que se les había encomendado (Alliaud, 1993; Abramowski, 2010). Por otro lado, y sin la exclusión de lo anterior, la afectividad de los vínculos también tiene un papel en la habilitación de la palabra de los alumnos, a través de la generación de espacios donde ellos pueden tomarla y contar lo que les acontece –lo que en esta ponencia hemos denominado “afectividad habilitante”. Como han mostrado otras investigaciones (Redondo, 2004), si bien las escuelas “de villa” se encuentran atravesadas por la profundización de una sumatoria de situaciones asumidas como carencias, en algunos casos se han constituido en espacios en los que se ensayan alternativas potencialmente transformadoras que producen interrupciones en esa serie y habilitan otros futuros posibles para quienes asisten a ellas.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Achilli, E. (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” en: Tenti; E. (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Dussel, I. (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.
- Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martinis, P. (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Pineau, P. (1997) *La escolarización en la provincia de Buenos Aires. Una versión posible.* Oficina de Publicaciones del CBC. Buenos Aires.
- Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.* Paidós. Buenos Aires.
- Southwell, M. (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.
- Southwell, M. (2009) “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias.* Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos, nuevos docentes*, disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.
- Tenti Fanfani, E. (2006) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) op. cit.