

Sujetos en condiciones previas

Fabrizio Andriolo Reynoso

Universidad de la República (UDELAR)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo abordar como es concebido el sujeto de la educación, desde los discursos docentes en una escuela A.PR.EN.D.E.R. de la ciudad de Montevideo. Para ello se utilizó una metodología de corte cualitativo, de carácter exploratorio basado fundamentalmente en observaciones de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, la participación en las reuniones de sala docente y en la técnica de la entrevista. A nivel teórico, se aborda la noción de sujeto desde un acercamiento al Análisis Político del Discurso, focalizado en el campo educativo¹(BUENFIL, 1991; PUIGGRÓS & GÓMEZ SOLLANO, 1992) y desde las condiciones de posibilidad del sujeto de la educación y su correspondencia a una lógica de lugares desde los planteos de García Molina (2003). Dentro de los principales hallazgos, se encuentra el posible corrimiento del concepto de *sujeto carente* que inhabilita la posibilidad de un sujeto de la educación (MARTINIS, 2006) al de familia carente que produciría los mismos efectos.

Palabras clave: Escuela; discursos; sujeto de la educación; sectores populares.

Subjects in prerequisites

Abstract

The purpose of this article is to address how the subject of education is conceived from the teachers' discourse in an A.PR.EN.D.E.R. school in the city of Montevideo. For this purpose, a qualitative methodology of an exploratory nature was used, based mainly on observations of interpersonal relationships inside and outside the classroom, participation in the teachers' room meetings and the interview technique. At a theoretical level, the notion of subject is approached from a Political Discourse Analysis approach, focused on the educational field (BUENFIL, 1991; PUIGGRÓS & GÓMEZ SOLLANO, 1992) and from the conditions of possibility of the subject of education and its correspondence to logic of places from the approaches of Garcia Molina (2003). Among the main findings is the possible shift from the concept of the lacking subject that disables the possibility of a subject of education (MARTINIS, 2006) to that of the lacking family, which would produce the same effects.

Key words: School; discourses; subject of education; popular sectors.

¹Las corrientes teóricas de las cuales toma algunos elementos el APD educativo, son algo más amplia que las del APD. Ellas son: la filosofía antiesencialista y anti funcionalista (Wittgenstein, Derrida), la teoría política posmarxista (Gramsci, Laclau), el psicoanálisis Lacaniano y de la lingüística posestructuralista (Derrida) (Buenfil, 1993, p.2)

Sujeitos em suas condições pré-existentes

Resumo

O artigo seguinte analisa a implementação de uma política educacional chamada Centros Educacionais Associados que surge da relação conjunta entre o Conselho de Educação Inicial e Primária e o Conselho de Educação Técnica Profissional da Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai (ANEP). Através de entrevistas com diferentes atores ligados aos centros, reflete-se desde uma perspectiva pedagógica sobre a implementação dos primeiros Centros Educacionais Associados. Entre as principais dimensões que este trabalho desenvolve, com base no material obtido a partir do trabalho de campo em alguns destes centros, estão as de institucionalidade, identidade e pertença, que emergem como os principais elementos de superfície do trabalho associado entre dois organismos que têm autonomia de ação. A ligação entre os dois subsistemas da ANEP supõe a articulação de diferentes culturas institucionais que se expressam na rotina educacional diária. Ao mesmo tempo, funciona como uma oportunidade de oferecer aos estudantes um caminho educativo que favoreça a continuidade nas trajetórias escolares formais.

Palavras-chave: Política educacional; trajetórias educacionais; cultura institucional; inter-ciclo

Aclaraciones: Si bien el uso del lenguaje que no discrimine ni marque diferencias es una de nuestras preocupaciones, entendemos que en nuestro idioma no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de poder realizarlo. Por lo tanto, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar o/a para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el femenino de manera genérica para referirnos a las docentes y alumnas. Esto responde a que la mayoría de las personas que formaron parte de la investigación fueron mujeres.

Presentación

El presente artículo intenta develar, las afectaciones que tienen en las prácticas educativas los conceptos que las docentes elaboran sobre los sujetos de la educación que viven sectores populares. Para ello se acude a datos obtenidos de una investigación que realizamos en una escuela A.PR.EN.D.E.R² de la zona metropolitana de Montevideo, en el año 2019. Los objetivos de la investigación consistieron en analizar y caracterizar los discursos

²A.PR.EN.D.E.R. (atención prioritaria en entornos con dificultades relativas) es un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad. Responde a decisiones que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables. CEIP (14/11/2018) Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

que construyen las maestras sobre el sujeto de la educación y vincularlos en el seno de otros discursos, político, técnico y social. Finalmente realizamos una síntesis de estos discursos poniendo énfasis en los aspectos pedagógicos.

Nuestra inquietud por acercarnos a este tema de investigación radicó en problematizar lo que expresan las docentes a través de sus enunciados, en particular aquellos que ubican en las características de los sujetos los límites para educar. No se trata de emitir juicios de valor sobre las intenciones y acciones que cada maestra efectúa dentro de su ámbito laboral, por el contrario, consideramos que dichos discursos producen efectos en quienes son destinatarios de sus prácticas.

Realizar el ejercicio de entender las lógicas detrás de las formaciones discursivas es entender la historicidad de los sentidos que se le asocian a ciertos significantes. ¿Cómo llegan algunos discursos a establecerse como sentido común? o ¿cuántas veces un término adquiere sentidos diferentes?

Ese dinamismo no implica que se renuncie al intento por estabilizar las relaciones entre el significante y el significado, lo que supone una serie de convenciones en función de las cuales es posible que nos comuniquemos. Si bien esas convenciones permiten que los sujetos interactúen, no significa por ello, que el lenguaje sea transparente. Esto indica que si hay opacidad, hay conflicto por establecer la relación entre significado y significante.

Iniciaremos por concebir a los sujetos insertos en una red de significaciones, donde la realidad es entendida a partir de situaciones relacionales y no endémicas a una época, sociedad o sistema económico determinado. Por tales motivos buscamos problematizar aquellos discursos que constituyen un sujeto que estaría incapacitado de poder aprender, producto de alguna circunstancia individual o social en particular.

Pensar en sentidos en educación y como estos se construyen nos resulta elemental, ya que, nos permite reflexionar sobre sus procesos de sedimentación y como se despliegue en los centros educativos. Se trata de discursos que posicionan a los sujetos en diferentes términos que pueden habilitarlo o por el contrario inhabilitarlo.

Por lo antes dicho, entendemos que el efecto de los discursos que traman en términos pedagógicos las docentes va a incidir significativamente en las trayectorias educativas de las alumnas. Por lo tanto, buscaremos pensar allí donde se teje una serie de vínculos particulares, que en definitiva prevén para el otro un acto significativo.

El discurso docente como (re) productor de lo social

Existe una amplia literatura en el ámbito social sobre la proyección de la escuela moderna para preparar a los sujetos para el mundo del trabajo y la vida en sociedad. Allí se expresa que las instituciones propias de la modernidad -familia, escuela, política y religión- hacían acuerdo en los valores que debían ser transmitidos a las nuevas generaciones. En cambio, en la actualidad o se ha desgastado esa especie de acuerdo tácito entre las instituciones antes mencionadas o no han podido pactar entre las partes a quien y de qué manera le corresponde la tarea de educar.

La visibilidad de estos conflictos o diferencias discursivas que cuestionan cierto orden, son producto de los cambios sociales de la época. Estos cambios suelen ir acompañados por cuestionamientos hacia las instituciones que hasta cierto momento gozaban de una aparente legitimidad y luego son puestas a consideración en cuanto a su pertinencia y funcionalidad (TIRAMONTI, 2004).

Podríamos destacar que además de las diferencias entre escuela y familia, en Uruguay se percibe cierta continuidad o retorno de algunos discursos sobre la educación empleados por políticos y técnicos que en la década de los noventa lograron posicionarse como hegemónicos. En dicha década- en Latinoamérica- y particularmente en Uruguay, el centro del desvelo social se hallaba en las amenazas que representaba para la seguridad pública las poblaciones viviendo en situaciones de pobreza o marginalidad. Los sujetos que viven en sectores populares eran concebidos desde una doble caracterización: como sujetos en situaciones de extrema vulnerabilidad y como sujetos amenazantes del entramado social en tanto despliegan conductas violentas (MARTINIS, 2006).

En estas construcciones discursivas sobre los sectores populares y su vínculo con la educación se pueden identificar argumentos referidos a la seguridad, donde en general el contexto es visto como un obstáculo en desmedro de la negación del sujeto en tanto educando. Por ello, resulta relevante la afirmación de Elsie Rockwell (2009) respecto a la importancia de poder realizar investigaciones en el campo educativo, y poder elaborar teorías que sean propias y acordes a cada contexto histórico y social.

Por estas razones, salir al encuentro de los discursos de quienes trabajan en la escuela de sectores populares nos brinda la posibilidad de ir en búsqueda de experiencias que en otros momentos pudieron ser exitosas. Patricia Redondo (2015, p. 170) plantea que:

Una de las tareas principales para pensar la escuela hoy en el contexto latinoamericano es salir al encuentro de los imaginarios de sus educadores, de sus alumnos, alumnas y comunidades y tejer los hilos pedagógicos con aquellas experiencias que, en otros momentos históricos, otros maestros pudieron poner en acto para alterar las realidades con las cuales trabajaban.

Estas experiencias que han alterado la forma escolar (MONJO, 1998; LAHIRE; VINCENT; THIN, 2001; MARTINIS; STEVENAZZI, 2014) emergen de la búsqueda de las propias instituciones por cambiar lo que en ese momento allí se producía. Pensar estas alteraciones del formato escolar supone como condición previa posiciones docentes sustantivamente distintas. En la medida que la escuela asume que el problema de la educación no se centra en las alumnas, la familia o el contexto y acepta que el formato es en sí mismo un obstáculo para abordar las trayectorias más disímiles, supone una posición distinta para la institución y quienes la habitan.

Myriam Southwell y Alejandro Vassilliades (2014, p.170) plantean lo siguiente:

Los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que éstos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal.

De modo que entendemos que existen líneas de fuerzas que componen las relaciones sociales y discursos que las manifiestan. Se trata de enunciados que describen y clasifican conductas y comportamientos, que generan acciones sobre los sujetos involucrados. En este artículo, buscamos mostrar y problematizar algunas de esas líneas de fuerza, tensiones y resistencias que operan a través de los discursos docentes y que aparecen como establecidos. Desde nuestra perspectiva entendemos que es en relación a estas prácticas, donde se construyen sentidos que pueden estar afectados por otros discursos.

Construcción metodológica

En este apartado planteamos el modelo que nos permitió obtener los insumos necesarios para realizar la recolección de datos. Los mismos se llevaron a cabo, en una escuela A.PR.EN.D.E.R. de la zona metropolitana del departamento de Montevideo, entre los meses de marzo y septiembre del año 2019. El territorio donde se encuentra la escuela dispone el origen social de las alumnas, y a ella acuden niñas de los diferentes sectores populares cercanos.

A partir de revisar algunas producciones académicas relevantes para nuestro tema de interés, se optó por una metodología cualitativa de carácter exploratorio. La finalidad de esta metodología según Sautu (2005) se sustenta en la perspectiva de los sujetos y en la idea de realidad como unidad. La autora dirá que:

Aquellos [...] estudios en los cuales el “lenguaje” sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas (SAUTU, 2005, p. 33).

En función de los objetivos y el posicionamiento teórico se realizó una investigación de corte etnográfico, más que por una aspiración de documentación, significa que fuimos movilizados por el deseo de llevar adelante una investigación donde todos los sentidos estuvieran puestos a disposición. Sin llegar a ser una etnografía tomamos algunas herramientas de ésta como: la observación participante dentro y fuera del aula, las entrevistas abiertas, la estadía en el campo por un tiempo considerable y la búsqueda por construir un texto polifónico.

La periodicidad en el campo fue de dos a tres días por semana, durante los siete meses. Durante ese tiempo se observó a las docentes en su trabajo pedagógico tanto dentro como fuera del recinto escolar. Con el fin de tomar contacto con la cotidianidad de la escuela y obtener insumos que fueran relevantes para las posteriores entrevistas, fue necesario concurrir al campo en diferentes momentos.

Se presenciaron las salas docentes³ realizadas los primeros sábados de cada mes y acompañamos a las maestras a recorrer el barrio en la primera sala realizada en el año. Estos encuentros propiciaron la posibilidad de mantener una relación fluida y de confianza con quienes fueron las fuentes: maestra directora, maestra secretaria, dos maestras comunitarias⁴, maestra de apoyo y las ocho maestras que tenían un grupo a cargo.

A partir de la interrogante sobre ¿qué hace la diferencia? en una maestra cuando mira al sujeto de la educación, surgieron algunas hipótesis. Suponíamos que la respuesta quizás

³La **sala docente** aparece como una de las modalidades de reunión que mejor canaliza las aspiraciones del equipo profesional escolar, en tanto permite una mayor comunicación a través de la participación, posibilitando la discusión y tomas de decisiones referentes a las prácticas cotidianas. (A.N.E.P: 2015) circular n° 2/15. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2015/Circular2_15_TECNICA.pdf el 14/11/2019.

⁴El trabajo del maestro comunitario se comprende integrado al resto del colectivo docente y requiere la construcción de acuerdos y de estrategias mancomunados. Tiene su foco de interés puesto en los niños, en tanto resulta imprescindible también lograr alianzas pedagógicas con las familias. Recuperado el 9/7/2021 de: <https://www.dgeip.edu.uy/pmc-caracteristicas/>

estaba: en la formación de las docentes, en el lugar de formación, en la edad, en la consolidación en el ejercicio profesional, en las condiciones laborales, en la estabilidad del cargo o en el reconocimiento en su lugar de trabajo.

En búsqueda de la respuesta, se observaron diferentes trabajos de aula de acuerdo a los siguientes criterios: La clase que cuenta con maestra más antigua dentro de la institución, la que es dirigida por la maestra con menos tiempo en la escuela, la clase que cuenta con la maestra recibida hace más tiempo, la clase con la maestra que culminó sus estudios en magisterio hace menos tiempo, la clase de una de las maestras presentadas como “maestra feminista” y una de las dos clases que trabajan en base al proyecto sobre las emociones.

Antes de ingresar al campo se había planificado una guía general de preguntas y un cronograma de entrevistas, separadas por un lapso de tiempo considerable con el fin de evitar que las docentes acordaran las posibles respuestas sobre el cuestionario. Sin embargo, la prolongada estadía en la escuela fue arrojando nuevas interrogantes, de modo tal que se construyeron cuestionarios individuales a partir de los datos obteniendo en el diario de campo, extraídos a partir de acciones y comentarios realizados por las maestras en diferentes instancias y sin un grabador de por medio.

Para finalizar, se indagó de forma detallada y se entrecruzaron los datos obtenidos de las entrevistas, las observaciones y el diario de campo. Ubicando todo aquello que hizo referencia y da cuenta de los ejes principales de la investigación y obteniendo a partir de esto, las categorías de análisis a través de las cuales intentamos clarificar los aspectos que se involucran con el tema de interés.

Algunos trazos teóricos

En este apartado presentamos en breves líneas algunos trazos teóricos que servirán para acompañar el resto de la lectura, por lo cual, realizaremos algunas consideraciones previas. Si bien definiremos teóricamente como fueron comprendidos algunos de los conceptos relevantes para la investigación, en ninguna medida pretendemos postular que éstos tengan un sentido único o autoevidente.

En términos conceptuales la investigación tomó como referencia cuatro categorías teóricas: *discurso* (LACLAU; MOUFFE, 1985; BUENFIL, 1991), *posición docente* (SOUTHWELL ; VASSILLIADES, 2014), *sujeto de la educación* (GARCÍA MOLINA, 2003) y *sectores populares* (VITOLA, 2004).

La noción de *discurso* que empleamos en la investigación deriva de la perspectiva del Análisis Político del Discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985), focalizado en el campo educativo por (BUENFIL, 1991; PUIGGRÓS & GÓMEZ SOLLANO, 1992). La noción de discurso refiere a una “(...) configuración significativa, que involucra aspectos lingüísticos y extralingüísticos, que son constitutivos de lo social y cuyo carácter es diferencial, inestable, abierto y susceptible de ser trastocado por una -exterioridad constitutiva-” (BUENFIL, 2010, p.10).

En la medida que se coloca el énfasis en la exploración de la dimensión política que se encuentra en todos los procesos sociales y culturales, comprendemos al discurso como relacional, abierto, histórico y construido simbólicamente (LACLAU; MOUFFE, 1987; BUENFIL, 1991). De allí que esta perspectiva también comprenda al discurso como inestable, sin embargo, Buenfil (1991, p.7) sostiene que “en la medida que [el discurso] es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales”. La autora presenta el concepto de discurso como significación inherente a toda organización social, pero en definitiva cuando hablamos de discurso a lo que estamos haciendo referencia es a la relación de significaciones.

Esto nos remite a la siguiente idea: en la medida que tenemos la posibilidad de construir discursos, también tenemos la posibilidad de significar lo social. En este sentido el discurso no debería ser construido desde lo evidente, “lo natural” o desde el “sentido común”. Es justamente de estas nociones preexistentes de lo que hay que tomar distancia.

El discurso es una posición particular, que está en disputa con otras posiciones particulares en búsqueda de ocupar el campo general de la discursividad. Es decir que cada discurso desde su particularidad busca ubicarse en una posición central en relación al campo que estemos hablando.

Asumir lo anterior implica aceptar que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.). [...] Así, las estrategias analíticas incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos (BUENFIL, 1991, p.8).

El discurso incluye a la cultura, el lenguaje, los saberes, la irracionalidad, las pasiones y el espacio, no se limitan al conocimiento académico o político partidario, (LACLAU;

MOUFFE, 1987; BUENFIL, 2010). Por estas razones y desde este enfoque se entiende que el lenguaje como otros aspectos de la vida social afecta al campo de la educación. Todo objeto o práctica es significada de alguna manera para ser apropiada por los agentes sociales. En este sentido, toda configuración social es discursiva.

En relación a la categoría *posición docente* se entiende que la misma, no se establece a priori, sino que se construye en el trabajo cotidiano de los docentes. Incluyen tanto las dimensiones afectivas, vinculares y relacionales, como así también la dimensión ético-política que supone el oficio de enseñar, permitiendo la “construcción 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” (SOUTHWELL; VASSILLIADES, 2014, p.167).

En cuanto a la categoría *sujeto de la educación*, García Molina toma una definición de Violeta Núñez (1999). Esta pedagoga entiende al sujeto de la educación como “(...) aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social normalizada” (GARCÍA MOLINA, 2003, p. 115). De acuerdo a lo antes dicho, la mera asistencia de un sujeto a un centro educativo no da cuenta de la disposición del sujeto a querer adquirir los conocimientos que allí se pongan en juego. Por lo tanto, el mayor desafío de cualquier trabajo educativo es lograr esa disposición del sujeto. Porque, en definitiva, hay acto educativo si el otro adquiere o va consciente y con disposición a adquirir los contenidos educativos.

Ahora bien, el autor destaca la importancia de no confundir el sujeto con el individuo. El sujeto de la educación se corresponde a condiciones de posibilidad o a una lógica de lugares. García Molina entiende que por mucho que se acepte que cualquier sujeto humano puede llegar a educarse, no todos pueden llegar a considerarse sujetos de la educación. En efecto, diremos que, “para que un sujeto humano se constituya como sujeto de la educación, es necesario que exista una oferta de contenidos educativos, alguien que los sostenga y alguien dispuesto al trabajo de expropiarlos” (GARCÍA MOLINA, 2003, p.116). La disposición del sujeto y la decisión de acceder o negarse a ser parte del trabajo educativo que lo tiene como elemento fundamental de dicho proceso, remite a la subjetividad a un lugar de voluntad (GARCÍA MOLINA, 2003).

Por otro lado, la categoría *sectores populares* (VITOLA, 2014) es conformada a partir de la noción de clases subalternas de Gramsci, y la enriquece desde producciones teóricas de tres disciplinas: la historia, la literatura y la sociología. El concepto de *sectores populares*, “en plural implica una heterogeneidad ausente en las ideas de clase, trabajadores o pueblo. Sin embargo, las líneas de distinción al interior de los estratos de los sectores populares pueden ser infinitas (género, etnia, origen geográfico, etcétera)” (VITOLA, 2014, p.61).

La diferencia de los sectores populares con los barrios obreros y las clases subalternas surge a partir del deterioro generalizado en los barrios tradicionales que eran habitados por sujetos de clase baja y media que ha significado como plantea Vitola (2014, p.46). “un nuevo tipo de exclusión espacial de los pobres urbanos”.

Sujetos del discurso

En este apartado, presentaremos los resultados más relevantes de la investigación, en función de los datos obtenidos, sistematizados y evaluados. Las principales significaciones que aparecen en el discurso docente sobre el sujeto de la educación son las siguientes: 1- el sujeto como un reflejo de su contexto, 2-el sujeto como reflejo de la familia y 3- el sujeto caracterizado desde sus actitudes individuales.

A continuación, mostraremos como en el análisis de los esquemas de composición de los sujetos de la educación surgidas a partir del trabajo de campo, se evidencia formas contradictorias en su constitución. Para ello, exponemos como las docentes fueron construyendo las diferentes posiciones en relación a su noción sobre el estudiante.

Encontramos posiciones docentes que visualizan al sujeto de la educación...

- ... como problemático producto del contexto barrial y familiar.
- ...necesitado de educación más que enseñanza como consecuencia de su familia y el barrio.
- ...desde sus emociones, donde el contexto es comprendido como punto de partida para las prácticas educativas y su familia como condicionante.
- ...a partir de sus emociones, de su contexto y su familia.
- ...donde el contexto y su familia son comprendidas como fortalezas.
- ...como problemático a causa de la ausencia familiar.
- ...que necesita educación más que enseñanza, tomando como punto de partida el barrio y su familia.

Como vemos, el trabajo de campo arrojó una multiplicidad de posiciones docentes, algunas incluso contradictorias entre sí. Dentro de las más destacadas se encuentran las que visualizan el territorio como la síntesis de las relaciones sociales y al sujeto de la educación como el reflejo de estas.

Se observa en las maestras el esfuerzo por ser conscientes del contexto donde trabajan, evidenciado a partir de realizar algunas pausas para reflexionar sobre sus prácticas educativas. En esas pausas entendidas como necesarias es donde las docentes encuentran el lugar para evaluar a las niñas que acuden a la escuela. El resultado de esa evaluación les brinda el punto de partida para las prácticas educativas. En palabras de una de nuestras interlocutoras *es tomar como posibilidad, las herramientas que ellos [las alumnas]⁵ traen (EM4, 2019)⁶*, es ver al otro como portador de un saber a partir de sus experiencias personales. Existe preocupación en algunas docentes por otorgarle al sujeto de la educación un lugar donde sus intereses y motivaciones sean parte fundamental de la estrategia de abordaje.

Por otro lado, surgieron posiciones que enuncian que a las niñas: *hay que transmitirle que pueden tener un proyecto de vida y no quedarse en el barrio (EM2, 2019)⁷*. Esto implicaría que el lugar que se le otorga al sujeto se produce a partir de rechazar el contexto del cual proviene. La autoridad pedagógica en la función de enseñar implicaría acercar al sujeto a lo significativo y valioso de la cultura, sin temer por ello, que si el sujeto es consciente de su lugar de origen vaya a reproducir a lo largo de su historia las condiciones materiales, culturales y simbólicas de su infancia. Quienes manifestaron querer intervenir mediante la educación en la opción personal de las niñas, lo enunciaron desde posiciones que entienden al contexto como determinante. Lo cual puede ejemplificarse a partir del siguiente relato: *Muchos de ellos son recolectores, obreros, muchos hacen changas⁸ o sea es real que la mayoría de los conocimientos que enseñamos acá quizás no le sirvan para el tipo de vida que llevan (EM 11, 2019)⁹*.

A partir de estas posiciones surgen algunas interrogantes: el sujeto de la educación en esas condiciones materiales y familiares ¿se siente desafiado-para seguir pensando-?, o la

⁵Los paréntesis rectos son del autor

⁶Fragmento de entrevista a la maestra n°4

⁷Fragmento de entrevista a la maestra n°2

⁸**Changas** es la forma popular para referirse al trabajo ocasional e informal, que permite la subsistencia

⁹Fragmento de entrevista a la maestra n°11

sociedad pedagogizada los logra convencer que en ese contexto y en esas lógicas familiares -no hace falta pensar- y asume esa opción. Claro está que esta última opción no es consciente, sino que es algo que se internaliza. Sin embargo, es una opción que se produce socialmente y que no se puede mencionar como un atributo a priori.

Algunos de los efectos que produce en las docentes conocer las condiciones de vida de las alumnas, se evidencian a partir del siguiente fragmento de entrevista: *ver las condiciones en la que viven me cambió mucho mi trabajo con los gurises¹⁰, sobre todo en el tema de la tolerancia y de entender (EM7, 2019)¹¹*. Este enunciado da cuenta que conocer las condiciones de vida de las alumnas, transforma las prácticas educativas. La acción aparentemente comprensiva sobre la desigualdad social, podría derivar en la producción de otra de las formas de desigualdad. Sobre todo, cuando se asume que el sujeto que vive en condiciones de vulnerabilidad necesita intervenciones de otros campos disciplinares -psicológicas, económicas, etc.- antes que educativas.

Un aspecto al que hacían referencia en los diálogos las maestras, es la responsabilidad que debería afrontar la familia respecto a las necesidades de las niñas. Se entiende que frente a dicha responsabilidad la sociedad no juzga de la misma manera a la familia que a la escuela. Estos actos entendidos como irresponsabilidad, generan algunas frustraciones que impiden, en algunos casos, prácticas educativas que logren contemplar la necesidad y los tiempos individuales de las niñas. Esto es transmitido de la siguiente manera: *La escuela y la familia tienen fallas y responsabilidades. No se castiga de la misma manera una falla de la escuela que una falla de la familia (EM 10, 2019)¹²*.

La noción de responsabilidad irrumpe en el campo social y educativo pretendiendo terminar con la idea de sujeto tutelar. Si al sujeto se le reconoce las capacidades para tomar decisiones, deja de ser solamente un sujeto al que hay que amparar y proteger. Este acompañamiento por parte de algunas instituciones estatales hacia quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad de algunos de sus derechos, se inscribe en un proceso que reconoce en dichas situaciones el efecto relacional. Sin embargo, producto del sistema capitalista se han generado ciertos discursos que pretenden colocar al sujeto como único responsable de su condición social (LEOPOLD, 2014).

¹⁰Gurises es una expresión popular utilizada para referirse a los niños

¹¹Fragmento de entrevista a la maestra n°7

¹²Fragmento de entrevista a la maestra n°10

Con la conceptualización de la familia pasa algo similar, parecería que existe una construcción del otro con algunas trampas, ya que la familia que deja de ser tutelada se convierte en la única responsable de lo que le sucede. Esto nos propicia la hipótesis de un posible corrimiento o ampliación del concepto de niño carente- como contraposición al sujeto de posibilidad-(MARTINIS, 2006) al de familia carente.

Estas posiciones que colocan el problema en el origen social del sujeto, visualizan en la educación el motor para que las niñas logren distanciarse de su origen familiar. Esto es visible a partir del siguiente enunciado: *La vez pasada una niña me dice, “maestra yo quiero ser peluquera y tener mi peluquería” le dije, lo podes hacer, lo único que tenes que hacer es no seguir los pasos de tu familia (EM3, 2019)¹³.*

Las reflexiones en torno a las posibilidades de movimiento social de las niñas vinculado a las relaciones e identificaciones familiares, supondría cierto determinismo. Esto entraría en conflicto con la idea de la educación como un anti-destino, por ser una práctica que redistribuye socialmente la herencia cultural (NÚÑEZ, 1999). La educación entendida de esta manera tiene la finalidad de generar acciones que habiliten la formación de un sujeto consciente y reflexivo.

El poder sostener la escolaridad es todo un esfuerzo y para determinados sectores es un esfuerzo aún mayor. Aquí se generó en el campo un punto de tensión entre quienes leen la participación de las familias- en muchos casos monoparentales-, como desinteresadas por la educación de las niñas y quienes justifican las acciones de las referentes adultas de esas niñas. La posibilidad de leer las situaciones antes mencionadas, tendría que ver más por las concepciones de igualdad y desigualdad de las maestras, que de quien sea la maestra.

Otras posiciones enunciaban al sujeto de la educación desde sus actitudes, valores y competencias. La idea de trabajar sobre las emociones coloca en el centro de la discusión si es posible la educabilidad de las emociones. Aquí se abren algunas interrogantes: ¿es posible educar las emociones?, ¿sobre qué emociones habría que intervenir? y por último ¿Es la escuela el lugar donde educar aquellas emociones que se crean relevantes?

Para las docentes conocer cómo se sienten las niñas al entrar a clase es parte fundamental para el diseño de la estrategia de abordaje de la docencia. Esto puede visualizarse a partir del siguiente relato: *Creo que estos gurises son muy sensibles y nadie les rescata la sensibilidad. Tienen mucho enojo y no lo entienden, después te dicen “hay que*

¹³Fragmento de entrevista a la maestra n°3

rescatar al niño del medio". Lo primero que tenes que hacer es que ese niño crea que es capaz de manejar lo que siente. Es brindarle ese espacio, a veces el único lugar donde sienten que pueden exteriorizar todo eso es acá en la escuela (EM3, 2019)¹⁴.

El descubrimiento del otro pasa por el conocimiento de uno mismo y, por consiguiente, para desarrollar una visión cabal del mundo. Debido al tiempo que las niñas permanecen en la escuela, ésta se constituye como un lugar privilegiado para dicho descubrimiento. Contemplar las emociones de las niñas en el aula, también fue considerado como un elemento necesario para crear las condiciones para que el acto pedagógico se produzca.

De algunos discursos emergen que los dispositivos pedagógicos actuales intentarían promover sujetos que puedan crear, adaptarse rápidamente a los cambios y capaces de generar su propia oportunidad. Del mismo modo, surge la conflictividad al definir de quien es la responsabilidad de los cuidados, en el entendido de si es la escuela quien se debería encargarse de la educación de las niñas o solo le corresponde la tarea de enseñar.

¿Se coloca la responsabilidad en la niña de que no se produzca el acto pedagógico?, ¿cuál es la tarea de la escuela anclada en un sector popular? Una de nuestras interlocutoras nos relata lo siguiente: *Para mi trabajar en una escuela A.PR.EN.D.E.R no es tanto trabajar de lo disciplinar, sino que es trabajar desde lo humano (EM 10, 2019)¹⁵.*

Que se apunte a que los procesos de enseñanza impliquen la transmisión de diversos contenidos, saberes, habilidades y valores, sería exigir a la educación que dotara al sujeto de herramientas para la convivencia en una comunidad de la cual es parte. Sin embargo, parecería que se coloca en el centro del discurso que enseñarles a los sujetos los contenidos escolares en términos de lo socialmente valioso está devaluada. Aquí surge la siguiente interrogante ¿cuál es el lugar de los contenidos específicos en la escuela? Esto resulta relevante para comprender las causas del "fracaso escolar", ya que según Baquero (2006, p.15-16) "solemos denominar como fracaso escolar a los altos índices de repetición, deserción y bajas calificaciones de los alumnos, (...) hecho que con frecuencia parta del supuesto del que fracasa es el alumno".

Parecería que las familias conceden la tarea de educar a la escuela cuando anteriormente era una tarea compartida. En tanto que, las maestras manifiestan que su

¹⁴Fragmento de entrevista a la maestra n°3

¹⁵Fragmento de entrevista a la maestra n°10

tarea es la enseñanza y la educación es por parte de las familias, más allá que expresan su preocupación por la pérdida de autoridad por parte del adulto.

Reflexiones abiertas

Quizás sea comprensible que las docentes en tanto sujetos reflexivos y subjetivos manifiesten ciertos parámetros sobre lo que a su entender es una “buena familia” y “buenos valores”. Sin embargo, ese ideal se ve interpelado por la multiplicidad de casos donde una o ninguna de estas características que contribuirían al mejor desempeño del sujeto de la educación se cumplen. Estas diferencias entre lo que se espera que el sujeto sea y cómo se manifiesta cotidianamente, genera en algunas posiciones docentes visiones que colocan en el contexto del sujeto la imposibilidad para aprender. La adjudicación al otro como sujeto problemático se realiza desde los lugares de intervención y de los límites de las propias docentes.

En los límites de no saber cómo actuar ante determinadas situaciones de angustia o violencia que se presentan en el cotidiano escolar, las posibles estrategias de trabajo se convierten en: *el sujeto o el contexto complican el proceso*. A través de la investigación, las docentes evidenciaron que descubrir la falencia de una práctica o de una política educativa no se vuelve necesariamente un obstáculo. En cambio, si lo sería estructurar una escuela a partir de enunciados como: *los gurises ya no vienen como antes, las familias no acompañan o el problema es que las niñas son todas desinteresadas y nada los motiva*.

A partir del desarrollo de los datos obtenidos se puede observar que, si bien existieron posiciones que brindaron respuestas clausuradoras, en general prevalecieron las respuestas que abrían interrogantes sobre cómo hacer para respetar los tiempos y los procesos individuales de las niñas a partir de un tiempo escolar que es colectivo. No tenemos que olvidar que la tarea específica de un educador es la de inscribir al otro en el mundo simbólico, en el mundo de la cultura y de la educación.

De todas maneras, se observa cierta tensión respecto a la funcionalidad de la escuela. Por un lado, se la presenta como lugar para proteger a las niñas del afuera, y por otro lado se la comprende como el lugar propio de la enseñanza. Esto no sería necesariamente una dicotomía, como plantea Antelo (2005) la asistencia y el cuidado pueden ser parte de lo educativo. El problema surge cuando la escuela se presenta sólo como lugar de protección, esto implicaría la renuncia a la tarea o posibilidad de enseñar.

De la experiencia surgen algunas interrogantes que posibilitarían seguir profundizando en el tema ¿Qué hace la escuela con el conocimiento de la realidad material de sus alumnas o de la pobreza en el barrio?, ¿la escuela se propone generar otro espacio efectivamente? Tener claro que las niñas viven en un contexto difícil no debería colisionar con el derecho a la educación, por el contrario, una escuela en contexto de pobreza debería ser una escuela desmesurada donde se propongan instancias para que sucedan cosas importantes (ANTELO, 2005; MARTINIS, 2006).

Pero ¿qué se hace para que efectivamente la escuela sea un espacio para la posibilidad? En esta preocupación por la igualdad, nos resulta relevante la idea Ranceriana de que la igualdad no es un punto de llegada sino un punto de partida, donde todos tienen derechos, condiciones y posibilidades de desarrollarse. Este a priori tiene una repercusión significativa para el lugar de la enseñanza.

Retomando los objetivos de la investigación, podemos concluir que los discursos del campo psi y los de predominancia social se imponen en cierta medida sobre el discurso pedagógico. Con la educación de las emociones se pretende lograr la apropiación de herramientas que acompañen los cambios sociales y del conocimiento pedagógico que indican que el sujeto pedagógico es un sujeto ante todo humano (NÚÑEZ, 1999), y por lo tanto emocional y dependiente de otros. Esto se buscó, sin relegar la función social transformadora de la docencia, sino que, dotándola de sentido, resinificándola.

Finalmente, este trabajo es una invitación a seguir pensando cómo las instituciones educativas abordan la cuestión de la desigualdad y del derecho a la educación. Como las escuelas de sectores populares pueden llegar a producir otras formas de desigualdad, asociadas a invisibilizar un conjunto de saberes, de experiencias culturales o modos de hacer, que la institución desvaloriza o que no jerarquiza respecto de otros. También allí hay una reproducción de las desigualdades.

Bibliografía

ANTELO, Estanislao. Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comp.). **Educación: ese acto político**. Buenos Aires: Del Estante, 2005. p. 173-182

BAQUERO, Ricardo. **Sujeto y aprendizaje**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación, 2006.

- BUENFIL, Rosa Nidia. **Análisis de discurso y educación**. 1991. 25 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Depto. de Investigaciones Educativas, Conferencia Presentada En El Centro de Investigación Educativa de La Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1991.
- BUENFIL, Rosa Nidia. **Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso**. Sinéctica, (35), p. 1-17, 2010.
- MOLINA, José García. **Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LEOPOLD, Sandra, **Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y críticas**. Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de La Universidad de La República, 2014.
- MARTINIS, Pablo. Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación. In: MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (comp). **Igualdad y educación escritura (entre)dos orillas**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006. p. 13-31.
- MARTINIS, Pablo. **Escenario político-educativo en la América Latina de principios del Siglo XXI**, Revista de Educação do Cogeime • Año 18 – n. 34/35, junho/ dezembro. 2009.
- MARTINIS, Pablo; STEVENAZZI, Felipe. **Movimientos y Alteraciones de la forma escolar en la Escuela primaria de Uruguay**: en Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n.2, p. 89-109, 2014.
- MONJO, Roger. La 'forme scolaire' dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, **Revue Française de Pédagogie**, París, v. 125, p. 83-93, 1998.
- NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- REDONDO, Patricia. **Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo**. Espacios en blanco. Serie indagaciones, - n. 25, p. 153 - 172, junio. 2015.
- REDONDO, Patricia Raquel. **La escuela con los pies en el aire: hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación**. 2016. 448 f. Tesis (Doctorado) - Curso de Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación., Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2016.
- ROCKWELL, Elise. **La Experiencia Etnográfica Historia y cultura de los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SAUTU, Ruth. **Todo es teoría: objetivos y métodos de la investigación**. Buenos Aires: Lumiere, 2005.
- SOLLANO, Marcela Gómez; PUIGGRÓS, Adriana. **Alternativas pedagógicas: sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Miño y Davila, 1992.
- SOUTHWELL, Myrian; VASSILLIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales metodológicas. **Revista Educación, Lenguaje y Sociedad**. Santa Rosa, v.11, p. 163-187, dic. 2014.
- TIRAMONTI, Guillermina. **La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2004

VITOLA, Verónica Andrea. **El uso del concepto de sectores populares en las ciencias sociales.** Revista del Programa de Investigaciones Sobre Conflicto Social, Rosario, v.9, n.15, p.158-187, enero a junio. 2016.

VITOLA, Verónica Andrea. **Organizaciones de sectores populares:** el caso de barrio las malvinas (distrito norte de la ciudad de rosario). 2014. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2014.

Autor

Fabrizio Andriolo Reynoso

Es Licenciado en Educación. Educador en el Instituto del niño y adolescente del Uruguay e integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) Uruguay.

E-mail: andriolofabrizio@gmail.com