

Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa:

disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar

 Alejandro Vassiliades*

Resumen

Este artículo se propone dar cuenta de algunos avances de una investigación en curso orientada a aproximarse a un aspecto de las regulaciones del trabajo de enseñar: la configuración de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad educativa. Para ello, se presentarán una serie de discusiones teóricas en las que se sustenta la construcción de la categoría de “posición docente”, para luego detenerse en la producción y circulación de significados acerca del trabajo docente, tanto desde instancias estatales como desde las prácticas de los sujetos profesores. En ese marco, se proporcionará una propuesta de análisis del caso actualmente en estudio, situado en una escuela pública de nivel primario de la localidad de City Bell, en la provincia de Buenos Aires. De este modo, se intentará brindar algunas pistas acerca del modo en que las identidades docentes resultan producciones de significado que articulan de forma dinámica reglas, nociones y sentidos acerca de la posición que las docentes deben asumir como enseñantes y –junto con ello– premisas acerca de cómo sería deseable desarrollar esta tarea frente a lo que, de manera contingente y provisoria, es definido como desigual y necesario de ser modificado.

Palabras clave

*posición docente
desigualdad educativa
regulaciones del trabajo docente*

Abstract

In this article I intend to show some results from an ongoing research about one aspect of the teachers' work regulation: the building of teaching positions in situations of educational inequality. With that purpose, I will present a series of theoretical discussions in which my choice for the idea of “teaching position” is based. Afterwards, I will examine the production and circulation of meanings related to teachers' work, from the state instances and from the teachers' practice. I will develop an analysis proposal of the case that is currently under study, and which is situated in a

Key words

*teaching position
educational inequality
regulation of teachers' work*

* Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET) bajo la dirección de la Dra. Myriam Southwell. Doctorando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde es docente de la cátedra “Educación II”. Ayudante Diplomado Ordinario de las cátedras “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana” y “Política y Legislación de la Educación” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Docente de la cátedra “Política e Instituciones Educativas” en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

public primary school in City Bell, in the province of Buenos Aires. In this way, I will aim to provide some clues about the way in which teachers' identities are meaning productions that dynamically articulate rules, notions and senses about the position that teachers should assume as part of their work and –together with that- premises about how it would be desirable to develop this task against what, in contingent and provisory terms, is defined as unequal and needed to be modified.

Introducción: sobre el trabajo de enseñar como lugar de llegada de múltiples significaciones

Quien se embarque en la tarea de comprender el trabajo de enseñar asociándolo a un sentido único se enfrentará sin dudas a una empresa un tanto imposible de realizar. Reproductora de desigualdades, homogeneizadora, liberadora, formadora de ciudadanía, transmisora de saberes del trabajo, lugar de lucha, espacio de sostén de reivindicaciones sindicales, expresión de una semiprofesión, ejemplo de trabajo estatal, inculcadora de valores morales, la docencia en nuestro país y en América Latina ha sido y es el lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones que pugnarán por fijarla a diversos sentidos. En este sentido, como significante abierto y no definido a priori, se constituye en un campo de disputas por promover dichas fijaciones, que resultan en cada caso provisorias y debieron incorporar, reformular y resistir intentos similares.

Detenerse en estas disputas no implica de ningún modo abocarse a estudiar conflictos retóricos en el plano de la palabra escrita o hablada que supongan una dimensión ajena a las disposiciones, devenires y prácticas del cotidiano escolar del trabajo de maestros y maestras. Por el contrario, el análisis de los discursos en torno del trabajo docente se refiere a los procesos de articulación y producción de sentidos (Laclau y Mouffe, 1985) que se proponen producir un cierre parcial y precario de aquello cuya significación está abierta (en nuestro caso, el trabajo docente), y se refieren a procesos más amplios de lucha por la hegemonía. En este marco, el discurso implica acción y la práctica es, en buena medida discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (Cherryholmes, 1998). El análisis de los discursos acerca del trabajo de enseñar es, en este sentido, un análisis de procesos sociales que constituyen las prácticas de maestros y profesores y que expresan intentos por dominar la indeterminación de lo Social en el campo del trabajo docente, procurando ordenarlo y organizarlo.

En este artículo¹ me propongo dar cuenta de algunos avances de una investigación actualmente en curso en el marco de un proyecto de doctorado² orientado a aproximarse a un aspecto de las regulaciones del trabajo de enseñar: la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad educativa. Para ello, presentaré una serie de discusiones teóricas en las que se sustenta la opción por la categoría de “posición docente”, para luego detenerme en la producción y circulación de significados acerca del trabajo docente, tanto desde instancias estatales como desde las prácticas de los sujetos profesores. En ese marco, proporcionaré una propuesta de análisis del caso actualmente en estudio, situado en una escuela pública de nivel primario de la localidad de City Bell, en la provincia de Buenos Aires. De este modo, intentaré brindar algunas pistas acerca del modo en que las identidades docentes resultan producciones de significado que articulan de forma dinámica reglas, nociones y sentidos acerca de la posición que las docentes deben asumir como enseñantes y –junto con ello- premisas acerca de cómo sería deseable desarrollar esta tarea frente a lo que, de manera contingente y provisorio, es definido como desigual y necesario de ser modificado.

1. Agradezco los comentarios y sugerencias que los evaluadores/as anónimos/as han realizado para este trabajo.

2. Se trata del proyecto “Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa”, que actualmente desarrollo en el marco del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (Área Ciencias de la Educación), en la Facultad de Filosofía y Letras. Directora: Dra. Myriam Southwell. Consejero de Estudios: Dr. Daniel H. Suárez.

Acerca de la categoría de posición docente: notas conceptuales y epistemológicas

La idea de “posición docente” implica una opción teórica y metodológica para el abordaje de las regulaciones del trabajo de enseñar que es tributaria de una serie de movimientos conceptuales y epistemológicos en la tradición crítica en educación y pedagogía de los que procuraré dar cuenta aquí. Estas contribuciones, entre otros efectos, revisaron y reformularon algunos presupuestos del marxismo ortodoxo y del estructuralismo que se hallaban en los fundamentos de la construcción de dicha tradición y que tendían a establecer un papel predeterminado, estático e inmodificable para la escolarización y el trabajo docente: la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de estas perspectivas haya sido la excesiva atención a las regulaciones estatales –tomando al Estado como un actor unívoco y homogéneo- y la consecuente desconsideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad del trabajo docente, que permanecían así invisibilizadas.

Quizás haya sido el campo de los estudios culturales el que, aún dentro de la tradición marxista, haya realizado las mayores y más sustantivas contribuciones para la revisión y reformulación de buena parte de los presupuestos reseñados, al desarrollar una noción de cultura en la que la producción y circulación de significados se imbrica de múltiples modos con la esfera de la dominación (Williams, 2000). Este posicionamiento avanzó en descartar la posibilidad de un sujeto determinado a priori por su condición de clase –movimiento que luego profundizarían los abordajes posfundacionales- y en desarrollar una mirada de la cultura en términos de un “proceso social total” en el que los sujetos definen y configuran sus vidas, que requiere atender al modo en que éste es vivido y organizado por valores y significados específicos. La revisión del concepto gramsciano de hegemonía que realizaron autores como Williams aportó a la superación de aquella mirada generalizante que omitía la heterogeneidad de conciencias y los abordajes trascendentales de los procesos de construcción hegemónica. Ello redundó en una vasta cantidad de estudios en el campo educativo y de las políticas referidas al trabajo docente que se concentraron en el modo en que las docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son algo estático o que las definiciones estatales sobre ellas explican por sí solas lo que sucede en el mundo escolar. En este marco, las propuestas de análisis comenzaron a trascender la indagación sobre formas de control consideradas como mera manipulación de los actores sociales y dirigirse a los significados y sentidos que los sujetos docentes construyen acerca de su trabajo.

Este énfasis en la centralidad de la construcción de significaciones por parte de los sujetos se nutrió conceptual y metodológicamente en el movimiento llamado “giro cultural” o “hermenéutico”. Éste implicó un viraje epistemológico de gran relevancia en el campo de la teoría e investigación sociales, alterando el sentido y los fundamentos de la producción de conocimiento (Geertz, 1994). Consistió principalmente en la crisis y abandono de las certezas del llamado “consenso ortodoxo” (Giddens, 1997) y la promoción de una mirada interpretativa donde el foco de análisis estaba en el significado que elaboraban y ponían en juego los sujetos para dar sentido a sus vidas. Este planteo relativo al carácter activo y reflexivo de la conducta humana sentó también algunas bases para la teorización en torno del papel fundamental otorgado al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Como señalarían los autores inscriptos en el movimiento denominado “giro lingüístico”, el lenguaje ya no sería un medio relativamente transparente para representar una realidad objetiva externa al mismo, sino que

nuestro conocimiento del mundo es eminentemente lingüístico y está mediado por el lenguaje. El interés epistemológico y metodológico de la investigación social se reorientó hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales (Palti, 1998). En este marco, algunos analistas del campo de la formación y el trabajo docente han resaltado la necesidad de indagar tanto la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de la propuesta de regulación del trabajo docente –en el marco de la trama entre historia, saber y poder-, como así también los múltiples modos de apropiación de la misma por los sujetos profesores (Popkewitz, 2000).

En el marco de las perspectivas posfundacionales que se apoyaron en los movimientos conceptuales reseñados, la categoría de posición docente es tributaria –aunque no análoga- de la de posición de sujeto (Laclau, 1996) y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar de plano la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (Cherryholmes, 1998). En efecto, supone considerar que las posiciones docentes son dinámicas y relacionales, en tanto se trata identidades que nunca encuentran una fijación en fundamentos últimos y que están atravesadas por elementos que se articulan precaria y provisoriamente –nunca para siempre- y que pueden hacerlo paradójica o contradictoriamente. Esta conceptualización se apoya en la noción de discurso como totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos, lejos de ser natural, resulta establecida y modificada como consecuencia de dicha práctica (Laclau y Mouffe, 1985). Para el caso de la investigación que llevo adelante, implica la tarea de especificar cuáles son los elementos que entran en la relación articuladora en la circulación de significados acerca de las posiciones docentes que motorizan las políticas de regulación del trabajo de enseñar y las prácticas que desarrollan los sujetos docentes. Ello resulta posible en tanto la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible³. En este marco, las identidades de los sujetos se constituyen como diferenciales, penetradas por esa falta constitutiva de lo universal y atravesadas por un fracaso parcial en el momento de su configuración. Las identidades nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisionarias que se establezcan con otras. A partir de aquí y del carácter fragmentado de las identidades es que es posible hablar de “posiciones de sujeto”.

A partir de estos movimientos conceptuales, la categoría de posición docente que aquí estoy 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 –en ese marco- 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 que se sustentan en las discusiones conceptuales antes reseñadas y que enumeraré a continuación.

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

3. Como puede observarse, desde esta perspectiva las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario, en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone bajo seriedad la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Esta reconceptualización de la idea de sujeto que desarrolla la perspectiva posmarxista de Laclau constituye un aporte de suma relevancia para la construcción de una mirada acerca de las posiciones que construyen las docentes.

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 categoría de posición docente como relación también supone *la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan las 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 hegemonía.

Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados extensamente por la bibliografía especializada en el campo de estudios del trabajo docente. Por un lado, incluye el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión “de Estado” (Birgin, 1999), estableciendo con éste múltiples y dinámicos vínculos que se despliegan sobre el refuerzo, la reformulación o la resistencia a las pautas y coordenadas para el trabajo docente definidas estatalmente. En este marco, una serie de investigaciones han profundizado en el análisis de los componentes vocacionales de la docencia, poniendo de manifiesto el modo en que ella se constituyó en un lugar central de difusión de las premisas estatales y un pilar fundamental de la expansión y consolidación del proyecto escolarizador en nuestro país (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Diker y Terigi, 1997; Pineau, 1997; Southwell, 2009; Suárez, 1995). En este marco, el normalismo constituyó el discurso pedagógico en el que se fundó esta articulación entre vocación, ejercicio de una tarea propia de un funcionario estatal, abnegación, entrega personal y cumplimiento de una “elevada misión”.

Las investigaciones que han analizado la docencia en tanto trabajo han contribuido a profundizar en las complejidades mencionadas, sumando nuevos temas y problemas al campo de estudios sobre la docencia. Algunas de ellas han puntualizado el modo en que la expansión del sistema educacional y los procesos de sindicalización docente hacia la segunda mitad del siglo XX pusieron en crisis la hegemonía del componente vocacional, aunque sin eliminarlo totalmente. La puesta en cuestión de la docencia como vocación es propia de las mutaciones en el programa institucional moderno sobre el que se fundó la escuela (Dubet, 2005), y reconoce expresiones específicas en el caso argentino que han sido analizadas por las investigaciones mencionadas. La identidad maestro o profesor se tornó así posible de ser pensada junto con otras identidades laborales, cuestión que el discurso normalista fundado en la vocación y la realización de una misión obturaba (Birgin, 1999). Desde el ámbito gremial, los sujetos docentes construyeron otras posiciones que prefiguraron elementos alternativos a las impulsadas por el discurso oficial. Asimismo, la idea de trabajo docente posibilitó analizar el modo en que las nuevas leyes y propuestas político-educativas delineadas en la región implicaron cambios en sus regulaciones, como sucedió, por ejemplo, con las iniciativas de autonomía escolar (Feldfeber, 2006; Saforcada, 2006) que, impulsadas desde algunos organismos internacionales, introdujeron nuevos significados asociados a la idea de profesión (Southwell, 2007).

Asimismo, algunos trabajos recientes han abordado la docencia como oficio, enfatizando en algunos casos los desafíos de la condición contemporánea de la escuela y de la sociedad a la tarea de enseñar (Dussel, 2006; Tenti Fanfani, 2006). Además, han señalado la conveniencia de este término para aproximarse a estos problemas (Alliaud y Antelo, 2009) destacando que la idea de oficio resulta más adecuada para dar cuenta de la tarea de enseñar que la de trabajo, profesión o vocación, en tanto sería más pertinente para dar cuenta de su especificidad. En este sentido, la noción de oficio se asocia con el saber hacer o producir algo en particular, a la vez que porta distintos significados relativos a ocupación, cargo y profesión, aglutinándolos y evitando la necesidad de recurrir a alguno de estos componentes para referirnos a la enseñanza. Uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan las docentes en su tarea de transmisión de fragmentos del mundo a las nuevas generaciones (Alliaud y Antelo, 2009), cuestión que resulta de especial relevancia para la categoría de posición docente presentada en este artículo.

Escolarización primaria y desigualdad educativa en la provincia de Buenos Aires: algunas notas sobre el discurso oficial

En tanto supone la puesta en circulación de sentidos y significados asociados al modo en que las maestras y profesores deben asumir su tarea, los problemas educacionales que deben enfrentar, los vínculos con la cultura y con los “Otros” que deben desarrollar, entre otras cuestiones, abordar algunos aspectos de la discursividad oficial supone una aproximación a una dimensión relevante para el análisis de la construcción de posiciones docentes.

La provincia de Buenos Aires tiene uno de los sistemas educativos más importantes de América Latina, reuniendo el 33% de los docentes y el 38% del total de alumnos de la Argentina. Compuesto por 21.249 instituciones educativas organizadas en 134 distritos –que se agrupan en 25 regiones educativas–, tiene una matrícula de 4.620.867 alumnos. De ese total, el 69% asiste a escuelas públicas y el 58,8% lo hace en escuelas del conurbano bonaerense⁴. Al nivel primario concurren un total de 1.666.160 alumnos, el 65,19% de los cuales (unos 1.086.212) asiste a escuelas públicas⁵. Mientras que en la República Argentina la educación de nivel primario está prácticamente universalizada (98,6%¹), en la provincia de Buenos Aires las tasas brutas de escolarización en este nivel han ascendido lentamente a partir del año 2001, alcanzando en el año 2008 un 114,1%. El hecho de que la tasa bruta⁶ supere el 100% está indicando que hay un alto porcentaje de chicos con edades superiores a la edad teórica para asistir al nivel, es decir, una gran cantidad de alumnos que ingresaron tardíamente, o repitieron algún año, o “abandonaron” y después regresaron a la escuela.

En la provincia de Buenos Aires, entre los años 2002 y 2008, la sobreedad⁷ y la repitencia⁸ se incrementaron levemente en el nivel primario y constituyeron, junto con el llamado “abandono escolar”, los problemas educacionales relativos a situaciones de desigualdad que más presencia han tenido en el discurso de las autoridades ministeriales desde 2007 al presente. Mientras que el porcentaje de alumnos con sobreedad ascendió del 15,2% al 15,9%, el porcentaje de alumnos repetidores se incrementó del 4,5% al 4,7%. El comportamiento de estos dos indicadores es significativamente diferente en los sectores público y privado. En este último, repitencia y sobreedad presentan guarismos muy bajos (1,3% y 3,6% respectivamente, en el año 2008), mientras que en el sector público, para el mismo año los valores ascienden a 6,4%

4. Fuente: Relevamiento Anual 2009, Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

5. Fuente: Relevamiento Anual 2009, Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

6. La tasa bruta de escolarización en el nivel primario es el cociente entre la matrícula del nivel primario común (independientemente de la edad de los alumnos) y la población estimada de la Provincia con la edad teórica para asistir al nivel primario (en este caso, 6 a 11 años) multiplicada por 100.

7. Alumnos con sobreedad son aquellos alumnos que tienen una edad superior a la considerada teórica para el año de estudio que están cursando. La cantidad de alumnos con sobreedad en el nivel primario se va incrementando en la medida en que se incrementa el año de estudio. Esta acumulación hace que en los últimos años sean muy elevados los porcentajes de alumnos con sobreedad.

8. La repitencia en cambio, hace referencia a aquellos alumnos que en un ciclo lectivo determinado, están cursando por segunda vez o más el mismo año de estudio que alguna vez cursaron sin aprobar. Este porcentaje entonces, suele ser menor que la sobreedad, ya que no es acumulativo, se refiere a un solo año calendario.

(repetidores) y 22,3% (alumnos con sobriedad). Aquí también es donde se ha registrado un mayor incremento del porcentaje de alumnos que repiten y particularmente que cuentan con mayor edad que la considerada ideal para el nivel⁹.

Desde el punto de vista de la discursividad oficial, la implementación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) por parte del Ministerio de Educación de la Nación a partir del año 2004¹⁰ constituyó una de las vías principales a través de la cual se redefinieron los términos en que se había planteado la relación entre educación e igualdad en las reformas de la década de los '90 en nuestro país. Dirigido al nivel primario y específicamente a sectores en condiciones de vulnerabilidad social, el PIIE presentó algunas notas distintivas respecto de las políticas focalizadas desplegadas en la mencionada década y puso a circular sentidos y significados diferentes para la escolarización y el trabajo docente. Entre ellos, cabe destacar el papel principal asignado al Estado en garantizar el derecho a la educación de las nuevas generaciones, y la apuesta a la igualdad de oportunidades educativas como una dimensión constitutiva de la igualdad social, un valor asociado al hecho de que las iniciativas pedagógicas estén orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reposicionándolos y ubicándolos en el centro de la tarea escolar cotidiana. Estas premisas son, años más tarde, retomadas por el discurso pedagógico oficial de la provincia de Buenos Aires.

En efecto, en el marco de estas producciones de sentido, y luego de la sanción de la Ley de Educación Provincial en 2007 –un año después de que se sancionara la Ley de Educación Nacional– la gestión educativa bonaerense elaboró un documento marco de la política curricular donde se afirmaba explícitamente la necesidad de establecer una propuesta educativa que apueste a la igualdad (DGCyE, 2007), un valor que, asociado a la homogeneización avasallante de las diferencias, había sido excluido de los discursos oficiales en el marco del impulso de la llamada “reforma educativa de los '90”, desarrollada bajo la hegemonía neoliberal (Tiramonti, 2001). El documento aludido destaca la tensión entre el valor de la igualdad y el “respeto a la heterogeneidad” de sujetos sociales, la cual debería procesarse –según el discurso oficial– en una perspectiva de currículum común que se fundamente en la igualdad de oportunidades y de distribución de bienes culturales y que, a su vez, atienda a las diferencias como modo de pensar en una educación justa. En este marco, esboza algunas líneas que el discurso oficial extenderá en los años siguientes, al plantear que los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la provincia de Buenos Aires son sujetos iguales en derecho y dignidad. Por ello, desde la perspectiva planteada, resultaría injusto e inviable que se enseñen menos contenidos a los grupos excluidos que, en todo caso, plantean desafíos para la enseñanza a los que ella debe intentar dar respuesta de modo cotidiano.

A partir de aquí, y a través de una serie de documentos curriculares y circulares, la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires señala la importancia de ubicar a la enseñanza en el centro del trabajo docente, situándola como uno de los ejes centrales de su propuesta y articulándola con los problemas educativos que, desde el discurso oficial, resultaba prioritario resolver. En este sentido, el Diseño Curricular para la Educación Primaria aprobado en 2008 sostiene que la universalidad ha sido uno de los pilares del nivel y que hoy se encuentra afectada por “el ausentismo y el abandono”. Señala que en el contexto de la crisis de años atrás, la escuela sobredimensionó su carácter asistencial a través de la provisión de alimentos y otras prestaciones, postergando la tarea de la enseñanza (DGCyE, 2008). La recuperación de su “centralidad” es planteado como el único camino para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas, y su “permanencia productiva” en el sistema educativo. Recorrerlo requerirá, desde el punto de vista del documento, de la reorganización de la institución escolar y de la actualización de los contenidos escolares.

9. Fuente: Relevamiento Anual 2009, Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

10. El PIIE comenzó en mil escuelas primarias de todo el país, y comprendía acciones de apoyo a las iniciativas emanadas de las comunidades educativas, para lo que ofrecía acompañamiento pedagógico y financiero a través de un subsidio, como así también de recursos e instancias de formación docente, el impulso al establecimiento entre la escuela y la comunidad, el mejoramiento de la infraestructura escolar y el reparto de recursos materiales para las escuelas

Además de estas menciones, la “centralidad de la enseñanza” conforma uno de los apartados del Diseño Curricular, lo cual parece reforzar el ya importante lugar que se le había otorgado en el discurso oficial. Esta noción aparece nuevamente asociada a la cuestión de la universalidad escolar al enfatizarse la preocupación por las situaciones que pudieran interrumpir la asistencia semanal continua por parte de los estudiantes y, a su vez, la instalación institucional de rutinas que provean a los niños de la idea de que la escuela reconoce su presencia y se interesa por sus ausencias, en el marco del cuidado del otro que, de acuerdo al Diseño Curricular, los adultos deberían promover cotidianamente. Además, se realizan alusiones al modo en que la pobreza y la desocupación han redundado en la disolución de rutinas diarias organizadas por el trabajo y, como consecuencia de ello, han impactado en las dificultades para mantener la asistencia cotidiana a la escuela. Asimismo, se señala la necesidad de que el docente no afronte de manera individual acciones diversificadas como la distribución de la merienda, el trabajo sobre situaciones de conflictividad y la enseñanza, de modo tal de propender a “recuperar” a esta última como responsabilidad principal de la escuela. Estas enunciaciones no suceden en el vacío sino que, en parte, encuentran su condición de posibilidad en la reducción del trabajo escolar y docente a una dimensión asistencial y de subsistencia alimentaria en el marco de las políticas neoliberales que se habían desplegado en los '90. En oposición a la idea de que los chicos vayan a la escuela sólo a comer o que –parafraseando al documento- la docencia comience y termine en la distribución de la merienda, es que se plantea la necesidad de consolidar un lugar central para la enseñanza. Algo similar sucede con la noción de igualdad, excluida del discurso pedagógico a favor de la equidad y la consideración y respeto a las diferencias, que en un número de ocasiones devino en su naturalización. En este sentido, en el Diseño Curricular se plantea la igualdad como horizonte sobre la base de la premisa de que todos los alumnos pueden aprender, y que la escuela debe ayudarlos a actuar como alumnos y confiar en sus posibilidades de aprendizaje.

En el marco de la articulación de significados que el discurso oficial pone a circular en torno de la centralidad de la enseñanza, la asociación entre ésta y la necesidad de “reorganizar la institución escolar” es una de las que más presencia tienen en los documentos siguientes. En 2009, la Dirección de Gestión Curricular de la provincia volvería a instar a “poner en tensión las prácticas institucionales en el trabajo educativo de producir igualdad de acceso a los bienes culturales” (Dirección de Gestión Curricular, 2009). Esta propuesta sería retomada en los comienzos del comienzo del ciclo lectivo 2010, cuando en una circular se alentaría a repensar la organización institucional a fin de aprovechar los tiempos y espacios para que el aprendizaje se convirtiera en el centro del quehacer escolar cotidiano (Dirección Provincial de Educación Primaria, 2010). El documento citado incluso convoca a revisar los rituales cotidianos para examinar si no se encuentran despojados del sentido que tuvieron en otro momento histórico y, en consecuencia, terminan quitando parte del tiempo para la enseñanza.

La idea de “centralidad de la enseñanza”, promovida desde documentos estatales nacionales desde 2003 –y también alentada por analistas del escenario pedagógico post-reforma de los '90, especialmente a través de producciones científicas y de divulgación que fueron en algunos casos incorporadas de diversos modos en los documentos ministeriales bonaerenses- parece haberse constituido en una de las organizadoras del discurso oficial de la provincia de Buenos Aires. Aquélla no sólo contiene premisas y supuestos acerca de las posiciones que las docentes deben asumir, sino también definiciones acerca de cuáles son las situaciones que pueden considerarse de “desigualdad educativa” y que es necesario combatir. La repitencia, la sobriedad y el llamado “abandono” escolar (una fórmula que suele

eludir referirse a la expulsión o la exclusión educativas) parecen formar parte de estas definiciones, como así también la supuesta baja intensidad de las actividades de enseñanza en contextos de pobreza y marginación social. Será interesante considerar si estas posiciones respecto de lo que puede ser considerado “desigualdad educativa” y lo que debe hacerse con ella desde el trabajo de enseñar son apropiadas, reformuladas o disputadas por los sujetos docentes en sus prácticas cotidianas. Me detendré ahora en ellas, a partir del análisis del caso mencionado al inicio del artículo.

La Escuela del Proyecto: posiciones docentes frente a la desigualdad educativa

La Escuela del Proyecto¹¹ está ubicada en City Bell, algo alejada de la zona céntrica y comercial de esta localidad y próxima a espacios donde las casas residenciales comienzan a mezclarse con viviendas precarias. Cerca de ella hay asentamientos de los que proviene la mayoría de los alumnos que concurren diariamente a sus aulas. Es una institución de medio siglo de existencia, con un amplio patio y aulas cuyo espacio hoy en día sobra para albergar al número de estudiantes que fue quedando luego de varios años de situaciones de repitencia, sobreedad y “abandono” escolar. Ellas habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que la rodea y de las familias que envían a sus niños al jardín de la escuela, que prefieren otras instituciones de la zona a la hora de considerar la escolarización primaria.

La matrícula escolar de la Escuela del Proyecto comenzó a experimentar una franca decadencia luego de la crisis de 2001. Una baja en las inscripciones fue acompañada de una suba en las tasas de repitencia y “abandono” por parte de los alumnos, como consecuencia de dinámicas de exclusión social que repercutieron en el campo de la educación. Sumado a ello, niños/as de clase media baja que asistían a la escuela comenzaron a migrar a otras instituciones. La población se fue tornando cada vez menos heterogénea y más parecida entre sí. Junto con el descenso matricular, la composición socioeconómica de los alumnos cambió: hoy, en su mayoría, asisten estudiantes que son hijos/as de padres desocupados o changarines, en muchos casos sin acceso a cubrir las necesidades básicas y que residen en un asentamiento cercano a la institución. En una entrevista la directora se refería al descenso de la matrícula y a la disolución de la dimensión pedagógica del trabajo escolar:

“En alguna época tuvimos muchos chicos. Pero desde el año 2001 esto se vino abajo. Fue un éxodo masivo. La escuela se convirtió en una guardería, donde los valores pedagógicos estaban totalmente desvirtuados. Además toda la política educativa de los 90 que no fue favorable para la institución. O sea si vos no tenías ese respaldo y encima se te vino lo que se te vino, lo primero en detonar fue la escuela. Nosotros pasamos a estar para cubrir baches”
(entrevista a la directora)

Junto con ello, las docentes y la directora sostienen que en los últimos años se había desarrollado una situación de “desborde institucional” que atravesaba el cotidiano escolar. Estas situaciones eran entendidas como parte del desvanecimiento del trabajo específicamente escolar en el cotidiano institucional, que había sido reducido a la contención social y se había visto desplazado por instancias en las que parecía no haber normas compartidas por todos:

11. Siguiendo los usos y costumbres en el campo de la investigación social, mantenemos en el anonimato a la escuela donde realizamos la investigación, refiriéndonos a ella como la “Escuela del Proyecto”

“Una hora de clase era una locura. Estaba la campana colgada en la galería, cualquier chico que salía a cualquier hora tocaba la campana y salían todos en manada. A cualquier hora. Acá no se daba clase. Entraban a las ocho. Ocho menos diez supuestamente era el primer recreo. En ese período habían salido más o menos cuatro veces porque alguien había pasado, había tocado la campana, ¿qué clase dábamos? Era imposible” (entrevista a una docente)

A partir de esta situación, la directora de la Escuela del Proyecto impulsó junto a algunas docentes el armado y puesta en marcha de un proyecto institucional que revirtiera este escenario. El mismo promovió cambios en aspectos de la organización escolar, tales como el tiempo, el espacio, el trabajo docente, la propuesta pedagógico-didáctica y las evaluaciones. En relación al primer aspecto, se modificó la grilla horaria de la escuela, dejando un solo recreo de media hora a media mañana. De acuerdo con las docentes, este cambio apuntó a que los estudiantes trabajaran más sostenidamente en el tiempo, ahora a lo largo de poco más de una hora y media, antes del descanso, y luego otra hora y media más. Para ellos, estas decisiones mejoraron los aprendizajes de los alumnos e instalaron una lógica de trabajo escolar que antes no existía, constituyéndose así en un modo de apropiarse y retraducir las premisas relativas a la “centralidad de la enseñanza” antes analizadas.

En relación al espacio y al trabajo docente, el proyecto plantea que las anteriores aulas pasan a ser “aulas taller” de las áreas (matemática, prácticas del lenguaje y ciencias)”, tanto para primer como para segundo ciclo, por las que los alumnos rotarían de acuerdo a la grilla horaria de cada grado. Los grupos no están entonces a cargo de maestras “de grado”, sino que las docentes son responsables de un área a lo largo de un ciclo. Así, hay maestra de matemática, maestra de prácticas del lenguaje y maestra de ciencias en 1º, 2 y 3º grado, y maestras para cada una de esas áreas para 4º, 5º y 6º. Esta definición también se conecta con la situación que vivía la escuela:

“Trabajamos con áreas desde el primer grado. Hay una maestra para el primer ciclo de matemática, otra de prácticas del lenguaje, otra de ciencias. Ya desde primer grado. Y los chicos son los que rotan de aula (...) Lo que a mí me motivó a hacerlo así fue el nivel de agotamiento de la maestra después de cuatro horas con el mismo grupo. Son chicos bravos. No son que vos le decís ‘sentate y trabajá’ y listo. Tenemos grupos reducidos pero cada chico te vale por cuatro. Les cuesta ubicarse en la escuela con ciertas reglas” (entrevista a la directora)

Respecto de la propuesta pedagógico-didáctica, las docentes comenzaron a trabajar por proyectos en los talleres de las áreas, con la intención de articular interdisciplinariamente las diferentes asignaturas del nivel primario. Por ejemplo, en el aula del taller de ciencias se desarrolla un proyecto de óptica y luminosidad que incorpora contenidos de matemática, lengua, ciencias naturales, inglés, dibujo, en torno de un producto final a ser alcanzado. La directora argumenta que esta propuesta les permite a los alumnos ponerse a pensar en producir algo, darle sentido a lo que aprenden, y sentirse orgullosos de aquello que hacen en la escuela. Esta modalidad también redefine algunas coordenadas del trabajo docente en la Escuela del Proyecto, al requerir mayores niveles de conversación e intercambio horizontal entre pares y también con la directora. En cuanto a las pruebas de evaluación, éstas han sido reemplazadas por registros donde las maestras hacen consideraciones respecto del trabajo de los alumnos:

“Desterramos las pruebas de evaluación, los exámenes. Acá no se toma más examen. Acá se evalúa todos los días. Y las maestras llevan un registro

evaluativo donde hacen apreciaciones escritas, y donde guardan trabajos de los chicos que ellas consideran evaluación. Si puedo darles un trabajo hoy de cualquier tema y en el momento en que lo corrijo, en vez de ponerle “muy bien”, le pongo la nota. Al sacar la presión del examen escrito, el chico hace la tarea como todos los días, pero quizás se lleva un nueve. Eso te estimula...”
(entrevista a una docente)

Las posiciones docentes en torno del trabajo con las nuevas generaciones no son homogéneas, sino que reconocen diferentes inscripciones. Mientras que en algunos casos se desarrolla un trabajo que considera las particularidades de los alumnos y lo que éstos tienen para aportar a las situaciones de enseñanza/aprendizaje, en otros se desarrolla una noción de lo común que privilegia iniciativas que hemos denominado de “enseñanza obstinada” en torno de la transmisión del conocimiento escolar, considerado de mayor valor frente a los saberes y experiencias que portan los estudiantes. Asimismo, estas expresiones conviven –en algunos casos paradójicamente- con asunciones y prejuicios respecto del medio familiar y cultural del que provienen los alumnos. Algunos docentes sostienen supuestos respecto de lo “inconveniente” de la composición de las familias de los estudiantes y el modo en que ello implica un obstáculo para la enseñanza. En algunos casos éste es considerado casi como insalvable, en el contexto de miradas deterministas sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, de las que se derivan posiciones de resignación o bien de “contención”. En otros casos, se desarrollan posiciones que procuran elaborar comprensiones respecto del contexto social y cultural de los estudiantes, aunque prevalece –de todos modos- la idea de que la escuela está para cubrir esa “falta” y para darles aquéllos que no tienen debido a las familias de las que provienen.

Asimismo, las posiciones docentes en torno de la afectividad tampoco son homogéneas. Mientras que en algunos casos enseñanza y afecto conviven superponiéndose –siendo, a veces, el segundo una estrategia para llegar a desarrollar la primera (lo que hemos denominado “afectividad estratégica” y “afectividad habilitante”)–, en otros –los menos- se desarrollan posiciones que se asientan en la idea de que el afecto es lo primero, o lo único, que se les debe brindar a estos alumnos debido a que ser docente implica “quererlos” y a que en sus hogares “están faltos de cariño”. Estas disposiciones que aquí estamos analizando, tanto aquellas relativas a que la escuela debe transmitir una “cultura superior” que los alumnos “no tienen”, como aquellas que se sustentan más en un accionar moralizante –y en algunos casos, militante–, son también parte de la construcción histórica del trabajo docente en nuestro país.

De acuerdo a lo que señalan las maestras, la modalidad de trabajo adoptada parece haber tenido una doble repercusión. Por un lado, contribuyó a instalar a la enseñanza como centro del trabajo docente, que antes se veía desplazado únicamente a la tarea de “contención”, logrando hacer a un lado el anterior escenario de una institución reducida a la mera asistencia o el mero padecimiento de escenas de violencia escolar. La preocupación por los aprendizajes de los alumnos se tornó así una premisa central. Independientemente de que ello haya acontecido o no, resulta importante destacar el modo en que los discursos docentes expresan una apropiación de algunos sentidos y significados puestos a circular por la discursividad oficial –en particular, la necesidad de reposicionar a la enseñanza en el centro de la actividad escolar y de dejar atrás un pasado de mera contención social.

Asimismo, en la institución la tarea de “contención” parece haberse resignificado prefigurando otros vínculos entre los alumnos y las docentes y entre ellos y la escuela. De acuerdo con lo manifestado por las maestras y la directora, un número

importante de problemas relativos a la exclusión social, la violencia familiar, la salud, las condiciones de vivienda y otras situaciones complejas que atraviesan la cotidianeidad de los alumnos comenzaron a ser socializadas por ellos en la escuela y con las docentes. La institución se convirtió así en un espacio de visibilización de dichas problemáticas, en el que los alumnos comenzaron a confiar paulatinamente, y en particular luego de observar lo que sucedía con otros estudiantes que acercaban sus situaciones a las docentes y la directora. De alguna manera, la experiencia analizada da cuenta de un escenario en donde confluyen la sobreexigencia para las docentes, debido a situaciones inéditas que deben enfrentar y que se fundan en viejas y nuevas problemáticas sociales, y los bajos recursos para hacerlo. Al mismo tiempo, y como han analizado algunos trabajos (Alliaud y Antelo, 2009; Tenti Fanfani, 2006) las docentes parecen verse en la necesidad de asumir tareas propias de otros profesionales en su trabajo cotidiano, como los trabajadores sociales y los psicólogos, a lo que se suma un esfuerzo personal de construcción de autoridad frente a los alumnos y sus familias.

En el modo en que estos docentes viven el ser profesionales se introducen disputas en torno de la profesionalidad docente. En el caso de la escuela analizada parece ponerse en juego una noción de compromiso con la tarea y de responsabilidad con un proyecto que sitúe a la enseñanza en el centro que desplaza algunos elementos y recupera otras significaciones asociadas a la denostada idea de “vocación”. Además, el proyecto analizado parece ensayar alternativas a lo que para algunos estudios supone un desfase entre el conocimiento de las docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases (Tenti Fanfani, 2006). El desarrollo del proyecto institucional prefigura una tensión no resuelta –o siempre por resolverse– entre sostener un ideal igualitario para los alumnos que instale algo del orden de lo común –y de la necesidad de “no bajar el nivel– con la preocupación por la consideración de las situaciones pedagógicas y sociales particulares de los estudiantes.

Asimismo, la alteración en algunos rasgos importantes del formato escolar, como la organización de tiempos, espacios y evaluaciones, parece perseguir, fundamentalmente, la instalación de una lógica de trabajo más escolar. Tal como señalan Vincent, Lahire y Thin (2001), las modificaciones en las formas de lo escolar suelen sustentarse en razonamientos específicamente escolares. En el caso de la Escuela del Proyecto, la fundamentación para implementar dichos cambios y articularlos a la realización del derecho a la educación reside en considerar que una mayor cantidad de tiempo y constancia dedicados al estudio por parte de los alumnos es deseable, que resulta necesario instalar ciertas normas de comportamiento escolar compartidas, que es imperioso que los estudiantes se vinculen con aquellos elementos que integran el conocimiento a transmitir. En efecto, el proyecto institucional aquí analizado no se propone “barrer con la escuela” para instalar otra institución sino hacerla más escolar, aún cuando algunos de los parámetros del formato escolar hegemónico resulten modificados.

Por último, la propuesta que aquí he abordado parece desmentir que las condiciones de precariedad en las que se desarrolla el trabajo docente sean un obstáculo irresoluble para que ellos puedan desarrollar iniciativas tendientes a promover una mayor vigencia del derecho a la educación por parte de los niños, niñas y jóvenes. Por el contrario, las maestras de la Escuela del Proyecto dan cuenta de un proyecto surgida “desde abajo” en la que se plantean reposicionar a la enseñanza en el centro de la escena pedagógica y, así, habilitar otros horizontes para las nuevas generaciones con las que diariamente construyen encuentros. El trabajo de campo que llevé adelante para estudiar dicha iniciativa también advierte respecto de afirmar con demasiada contundencia que la enseñanza no acontece en escuelas en contextos de

pobreza y/o que se ve totalmente avasallada por la contención, como así también que la afectividad es lo único que ha quedado del oficio docente.

A modo de cierre y de apertura

La experiencia analizada da cuenta de una serie de significados para el trabajo docente que, en este caso, se expresan en parte en la configuración y desarrollo de un proyecto institucional. Éste se vincula a los modos en que en la escuela se construyen posiciones docentes frente a situaciones que se entienden como de desigualdad educativa. La necesidad de recolocar a la enseñanza en el centro de la escena pedagógica, el combate a la “deserción” y la repitencia escolar, el hacer de la escuela un lugar convocante para los alumnos en tanto tales, el tornar el devenir escolar menos atravesado por situaciones de violencia son algunos de los elementos que se articulan en torno de las posiciones docentes que se configuran en la institución, que como he intentado mostrar poseen inscripciones híbridas y, en algunos casos, contradictorias y paradójicas respecto del lugar de la enseñanza, la afectividad y lo común en el trabajo cotidiano.

Resulta de interés destacar que, pese a la relación de distancia con el Estado al que se refieren las docentes y la directora, y al carácter local e institucional de la elaboración del proyecto, las preocupaciones y problemas en torno de los cuales éste se elabora y las premisas que éste contiene en cuanto a las posiciones que las docentes deben asumir poseen varios puntos en común con el discurso oficial. Como hemos analizado, en este último “la centralidad de la enseñanza” se encuentra asociada discursivamente a la reorganización institucional, la asistencia continua, la condición de alumna sostenida, el combate a la repitencia y el “abandono” escolar, entre otras. En consecuencia, si bien el proyecto ha tenido su origen en propuestas de la directora y de algunas docentes, tal como ellas mismas señalan, la presencia de algunos significados que se encontraban en las propuestas oficiales y en producciones del campo pedagógico parece dar cuenta de la circulación de sentidos de las que muchas veces los sujetos no somos conscientes. Para decirlo de otro modo: poco importa aquí cuestionar la veracidad de las afirmaciones de las docentes y la directora cuando aluden a la autoría del proyecto. Interesa, más bien, dar cuenta de cómo resulta posible, deseable y esperable hablar de cierto modo acerca del trabajo docente en un determinado contexto y cómo ello hubiera resultado quizás imposible tiempo atrás. Al mismo tiempo, importa resaltar el modo en que ciertas nociones –como la “centralidad de la enseñanza”, la importancia de sostener la condición de alumno como modo de combatir la “deserción” y la repitencia, la apertura a cambios institucionales que permitan sostener algo de la lógica del trabajo escolar, entre otras- parecen haberse tornado tendencialmente hegemónicas en términos de los sentidos que circulan acerca del trabajo docente y de cómo éste debe vincularse con aquellas situaciones que son entendidas como de desigualdad educativa. La imposibilidad de cierre y de fijación total de las posiciones docentes no sólo permite tornar visible su carácter dinámico y relacional sino también el modo en que se introducen disputas por el sentido de la docencia en las prácticas cotidianas de los sujetos.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Vassiliades, Alejandro. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de la regulaciones del trabajo de enseñar en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 77-92).

Bibliografía

- » Alliaud, A. (1993) *Las maestras y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”, en Profesorado. Revista de currículum, formación del profesorado. Vol. 13. Nº 1.
- » Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- » Cherryholmes, C. (1999) *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- » Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- » Dirección Provincial de Educación Primaria (2010) *El inicio del ciclo...Una nueva oportunidad*. Documento de Trabajo Nº 1. Dirección General de Cultura y Educación. Marzo de 2010. La Plata.
- » Dirección de Gestión Curricular (2009) *Prácticas democráticas en la escuela primaria*. Documento curricular Nº 2. Dirección General de Cultura y Educación. Octubre de 2009. La Plata.
- » Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Segundo Ciclo. Volumen 1. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.
- » Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. La Plata.
- » Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- » 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.
- » Feldfeber, M. (2006) “Reforma educativa y regulación estatal. Las docentes y las paradojas de la autonomía impulsada ‘por decreto’”, en: Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Geertz, C. (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- » Giddens, A. (1997) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- » Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- » Palti, E. (1998) *Giro lingüístico e historia cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Pineau, P. (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO – Oficina de Publicaciones del CBC.
- » Popkewitz, T. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- » Saforcada, F. (2006) “Las docentes en las propuestas de autonomía escolar de los ’90: los organismos internacionales y el Estado argentino. En *VI Seminário da REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente*, Anales Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), Río de Janeiro.
- » Southwell, M. (2007) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales”, en *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires: Prometeo.

- » 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.
- » Suárez, D. (1995) “Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas”, en *Revista del IICE*, N°7, Año IV- Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.
- » Tenti Fanfani, E. (2006) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) op. cit.
- » Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO/Temas.
- » Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001) “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, en *Educacao em Revista*. Belo Horizonte.
- » Williams, R. (2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

