

Alta tensión: experiencias de docentes en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina (2016-2017).

Katrina Alicia Salguero Myers.

Cita:

Katrina Alicia Salguero Myers (2017). *Alta tensión: experiencias de docentes en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina (2016-2017)*. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-018/4203>



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017
3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

Título: Alta tensión: experiencias de docentes en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina (2016-2017)

Autora: Katrina A. Salguero Myers

Correo electrónico: katrimyers@hotmail.com

Pertenencia Institucional: CIECS, CONICET-UNC

País: Argentina

Resumen

En el presente trabajo presentaremos los avances de nuestra tesis de Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea (CEA-UNC), en torno a las *experiencias de docentes en escuelas secundarias de una ciudad segregada*. Basándonos en el trabajo de campo llevado adelante en escuelas de la ciudad de Córdoba (Argentina) presentaremos algunas conclusiones provisorias sobre los modos en que las condiciones socio históricas que estructuran la vida social en general, organizan y se tensionan con las experiencias de trabajadores de la educación en escuelas secundarias, en este caso de una escuela pública.

La pertinencia de la pregunta por las “*experiencias*” intenta restituir la interrogación por las formas totales de vivenciar, sentir y significar la realidad social. Implica un particular lugar hermenéutico que interroga los sentidos y prácticas de los agentes sociales desde las condiciones económicas, urbanas y políticas que estructuran su presente espacio-temporal. Los insumos teóricos que confluyen en el trabajo, parten de la interrogación que planteara Raymond Williams (2000) en torno a las estructuras de experiencia como unidades de pensamiento/sentimiento, y a los modos en que se encarnan las “formas fijas” sociales y cómo “existen y son vividas específica y definitivamente dentro de formas singulares y en desarrollo” (p.152). Pero nos nutrimos además de críticas y aportes que, desde distintas disciplinas y corrientes, problematizan el concepto de “experiencia” como objeto de estudio relevante. Así recorreremos los planteos de Jorge Larrosa (2006), Stuart Hall (1994), y Joan Scott (2001).

De este modo, será desde el concepto de experiencia desde donde analizaremos las formas totales, sentidas/pensadas, de vivenciar el trabajo docente en escuelas secundarias. Esta interrogación implicará un doble ingreso en el presente trabajo: conocer, por un lado, los sentidos y prácticas de los sujetos; y conocer y comprender, por otro lado, ciertos marcos histórico-materiales en que se desarrollan y que son sus condiciones de posibilidad.

Palabras claves: educación secundaria- experiencias- estructuras del sentir

Abstract

In this presentation we offer some partial results of our Master’s thesis in Culture and Communication (CEA-UNC), which studies the *experiences of teachers and students in a segregated city*. Based on our field work developed in schools of Córdoba city (Argentina) we

present some provisional conclusions of the ways socio-historical conditions of social life, also organize and tension the experiences of education workers in high schools, in this case of a public school.

The importance of the questions concerning *experiences* lies in the attempt of restituting the interrogation about total ways of living, feeling and signifying social reality. It implies a specific hermeneutic spot that questions the meanings and practices of social agents from the economic, urban and political conditioning factors that structure their space-time. The theoretical inputs that encounter in this presentation begin with the question Raymond Williams proposed concerning *experience structures* as unities of thought/feelings, and the ways social “fixed forms” exist and are “specifically and definitively lived in singular and changing ways” (p.152). Nevertheless, we also take criticisms and contributions of other disciplines and traditions, which ponder on “experience” as a relevant topic. There for, we will go through texts of Jorge Larrosa (2006), Stuart Hall (1994), and Joan Scott (2001).

In this manner, parting from the concept of experience we will analyze the total ways in which education workers feel/think and live their daily life in high schools. This interrogation will imply a double approach: to know, on one hand, the meanings, feelings and practices of subjects; but also to understand, on the other hand, certain historical and material frames in which they develop, which are also their possibility conditions.

Keywords: high school education- experiences- feeling structures

Alta tensión: experiencias de docentes en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina (2016-2017)

Katrina A. Salguero Myers

1. Introducción

La complejidad del campo escolar motiva una inmensa maquinaria social y textual en torno a los diagnósticos y planes de acción deseables: docentes, investigadores, padres, políticos, medios masivos de información y comunicación; todos tiene algo para decir sobre cómo y por qué “pasan -o no pasan- cosas” en las escuelas. Sin embargo, parece haber una preocupación común que se enfoca en la educación escolar como campo problemático, como espacio que atrae la atención y la reflexión social.

Esta complejidad mantiene abierto y en constante transformación el campo multi y transdisciplinar de debates en torno a la educación secundaria en América Latina, y en Argentina en particular. La intención del presente trabajo, en este marco, es analizar las complejidades de las experiencias de los actores escolares en una sociedad de clases, y evidenciar las tensiones que se materializan en la escuela y en las vivencias de sus agentes, expresiones situadas, fragmentarias y específicas de las condiciones hegemónicas –culturales, económicas, sociales- de vida.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de Maestría titulado “Segregación urbana, residencial... ¿y educativa? Un estudio territorial en la Zona Este de Córdoba capital”. Para esta investigación hemos trabajado en profundidad en una escuela secundaria pública –es decir gestionada por el Estado Provincial- de barrio San Vicente (Córdoba) y una escuela secundaria privada de barrio Sarmiento (Córdoba).

En el presente texto presentamos el análisis de una dimensión estructurante y hegemónica de las experiencias escolares, condición que modela los horizontes de lo posible/deseable para los actores, en este caso principalmente de los profesores de un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) de barrio San Vicente.

Esta institución se emplaza en un barrio tradicionalmente obrero en el siglo XX, hoy fuertemente comercial y que linda con uno de los mayores polos de pobreza de la ciudad de Córdoba. De estos barrios¹ provienen la mayoría de los estudiantes de la escuela.

En el primer apartado de este trabajo vamos a presentar el concepto de “experiencia” como lugar central de lectura, para luego compartir algunos análisis del trabajo de campo, organizado éste último en dos partes: un análisis de la Ley de Educación Nacional, y en particular de la emergencia del concepto de “inclusión” como discurso hegemónico que enmarca la experiencia y condiciona el escenario histórico de la práctica; y, en segundo lugar, algunos sentidos y sentires de los docentes de esta escuela, organizados en torno a “sentimientos” recurrentes expresados y observados en el trabajo de campo. Estos dos apartados, constituyen dos dimensiones que construyen la dualidad tensiva del concepto de *experiencia*, modelada entre las condiciones histórico-sociales de existencia y las semantizaciones y sentimientos de los sujetos como lugares de inscripción/expresión.

2. Desarrollo

2.1. La experiencia como concepto central

La “experiencia” es el concepto central de esta investigación, y puede ser abordada desde entradas diferentes: desde los estudios culturales ingleses, la historiografía feminista o la tradición benjaminiana, entre otros. Cuando proponemos su centralidad, intentamos darle primacía epistemológica a la existencia efectiva e ineludible de las “formas totales de vida” de los sujetos (Williams, 2000). No por ello tomando la experiencia en su singularidad como resultado transparente, pasible de ser descripto; sino en una tensión dialéctica con las estructuras sociales, tensión productiva en la que la experiencia se ofrece como nuevo punto de partida desde el cual comprender las condiciones hegemónicas que la estructuran de formas diferentes.

Al hablar de experiencias estamos recuperando un concepto que intenta conjugar en el estudio de las subjetividades, tanto a los procesos de significación como a las prácticas (de Certeau, 2008), pero también las estructuras del sentir (Williams, 2000), las formas de organización de intereses colectivos (Thompson, 1989), así como las configuraciones de sensibilidades (Benjamin, 1994). Sin embargo, lejos de ser un “punto de llegada”, entendemos con Scott (2001) y Hall (1994) que

¹ Algunos de estos barrios son Müller, Maldonado, Campo de la Ribera, Villa Inés, Villa El Trebol, Villa Los Tinglados, etc.

la experiencia no puede ser un objeto cuya primacía epistemológica lleve a pensar que se explica a sí misma, *ex nihilo*.

Al elegir como concepto central la experiencia, intentamos conocer qué está pasando en el espacio total y vivido de los sujetos en las escuelas medias de Córdoba. Entendemos que es en las experiencias de los sujetos involucrados, en las tensiones significantes que las organizan, donde debemos investigar las modalidades presentes y situadas que la educación media asume –ya que es desde ellas también desde donde resulta posible pensar abordajes e intervenciones-.

La experiencia, como venimos presentando, es un concepto plagado de tensiones, y se pregunta por las síntesis presentes y contingentes entre pensamientos/sentimientos/prácticas que se condensan, marcan y atraviesan las subjetividades de los agentes en relaciones disímiles con procesos de determinación histórico-sociales.

El sujeto de la experiencia “es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que ‘eso que me pasa’, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida.” (Larrosa, 2006b, p. 91). El autor español Jorge Larrosa es uno de los teóricos que trabaja la experiencia desde el campo educativo. Con una de las miradas más humanistas que vamos a recorrer en esta oportunidad, el autor plantea que la experiencia refiere a una relación del sujeto con la realidad, resumida en la idea de “*eso que me pasa*”. En la propuesta de Larrosa, el sujeto es entendido como un punto de inscripción de una realidad que le es ajena, y esa inscripción es única y requiere de la significación de esa huella por parte del sujeto². Con un pensamiento de la complejidad, Larrosa entiende que la experiencia es un lugar útil desde el cual pensar la educación, que debe intentar pensar desde esa complejidad sin conjurarla.

Raymond Williams, en *Marxismo y Literatura* (2000), también se propone comprender lo social evadiendo los conceptos estancos o los objetos de estudio devenidos en parcelas de la realidad siempre pretéritas: la *experiencia* intenta comprender cómo se encarnan las “formas fijas” sociales y cómo “existen y son vividas específica y definitivamente dentro de formas singulares y en desarrollo” (Williams, 2000, p. 152). Raymond Williams sostiene que evidentemente hay formas sociales estructurantes, pero que, aunque fueran incluso inventariadas, “se convierten en

² Esta dimensión de la temática no podrá ser abordada en esta oportunidad pero resulta muy relevante para profundizar el concepto de “experiencia”: la significación que el sujeto le da a la experiencia, el sentido y su “comunicabilidad” tiene lugares diferentes en las tematizaciones de los autores, principalmente Benjamin, Larrosa, Scott y Thompson.

conciencia social sólo cuando son vividos activamente dentro de verdaderas relaciones” (Williams, 2000, p. 153).

Stuart Hall en el texto *Estudios culturales: dos paradigmas* (1994) aborda los debates sobre la experiencia en los estudios culturales, y entiende que la propuesta de Williams -así como la E. P. Thompson, que no trabajaremos en esta oportunidad- son parte del “paradigma culturalista”.

La tensión experiencial de este paradigma, y el énfasis en los agentes creativos e históricos, son los dos elementos claves en el humanismo de la posición descrita. Por consiguiente, cada uno de ellos concede a la “experiencia” un papel autenticador en cualquier análisis cultural. (...) (Hall, 1994, p. 10-11).

Stuart Hall extiende a este paradigma una crítica, que es la de obviar en esa descripción la “lucha” y sobrevalorar las capacidades individuales de los sujetos en la producción de su realidad. Hall opta, más bien, por el “paradigma estructuralista” de los estudios culturales (Hall, 1994, p. 13).

Mientras que en el “culturalismo” la experiencia fue el terreno -el ámbito de “lo vivido”- donde se intersectan conciencia y condiciones, el estructuralismo insistió en que la “experiencia” no podía ser, por definición, el terreno de nada, ya que uno sólo puede “vivir” y experimentar las propias condiciones en y a través de las categorías, las clasificaciones y los marcos de referencia de la cultura. Estas categorías, empero, no se daban a partir de o en la experiencia: más bien la experiencia era su “efecto”. (Hall, 1994, p. 14).

Vemos así que las miradas presentadas hasta el momento enfatizan como *lugar* de la “totalidad” dimensiones distintas: en un caso la experiencia *es* una totalidad que debe ser conocida en su funcionamiento, y en el otro habría una totalidad estructural de distinto orden, de la cual la experiencia sería un epifenómeno. En nuestro trabajo de investigación, sostendremos que las perspectivas propuestas por estos dos “paradigmas” que reconoce Hall pueden ser parte de una estrategia hermenéutica común que, *vía* la alternancia metodológica y conceptual, ponga en

diálogo las esferas de lo total como *presente contingente y vivo* y lo total como *estructuras de ordenamiento de la vida social y subjetiva*.

Si volvemos al planteo de Raymond Williams, éste es distinto, paradójal y, a nuestro entender, productivo para investigar en el campo educativo. Williams propone la hipótesis de una “*estructura de la experiencia*”. Si la experiencia es esa forma única y viva en que los agentes presentifican los mecanismos de ordenamiento y dominación; entonces esa singularidad y esa potencia productiva puede contener, en sí, una estructura de relaciones estables. La idea de “estructura de la experiencia” -o “estructura del sentir”- aunque a primera vista puede parecer paradójal, remite al carácter tensivo, contradictorio y no homogéneo de los fenómenos sociales. Dice Williams: “estamos interesados en los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente; y las relaciones existentes entre ellos y las creencias sistemáticas o formales” (2000:155). Y continúa definiendo su interés por los “elementos específicamente afectivos de la conciencia y las relaciones, y no sentimiento contra pensamiento, sino pensamiento tal como es sentido, y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad vivida y relacionada.” (Williams, 2000, p. 155)

De este modo, construimos el concepto de experiencia como una herramienta para la comprensión de lo social que funcionaría, así, como un lugar de lectura específico para estudiar el espacio/tiempo escolar.

2.2. Aspectos metodológicos.

La perspectiva construida implica un pensamiento de/desde la complejidad como premisa epistemológica, que encuentra en la metodología cualitativa y en la comprensión holística de los problemas, un camino ineludible. El análisis presentado en esta oportunidad supone, así un doble énfasis entre la comprensión situada de las subjetividades y el análisis de la configuración estructural de lo social como necesario marco condicionante. Dicho acercamiento dual se expresa metodológicamente en un doble ingreso: interpretativo y materialista. La estrategia de conocimiento general será, en este sentido, la construcción de una matriz de lectura que permita la alternancia metodológica (Grignon y Passeron, 1991) entre una mirada culturalista y una mirada estructuralista (*sensu* Hall, 1994).

Las estrategias de investigación elegidas, al decir de Vasilachis. (2006, p. 45) no pueden estar aisladas de presupuestos de orden filosófico, ético, teórico, político. De este modo, aquella

dualidad productiva que reconocíamos y que elegimos en el concepto de experiencia, supone la alternancia metodológica como forma de conocimiento, una alternancia que implica el reconocimiento del status epistemológico y político de lo emergente, lo subjetivo, lo biográfico; sin obturar por ello el lugar de lo hegemónico, lo socio-histórico, lo estructural.

Por ello, proponemos para el siguiente trabajo un ingreso doble: en primer lugar la descripción e interpretación de una textualidad hegemónica normativa, que construye el contexto de experiencia escolar hoy; por otro lado, un análisis de las entrevistas realizadas a los docentes del IPPEM, particularmente entorno a dimensiones comunes de sus sentidos y sentimientos.

2.3. Encuadres de la experiencia: la Ley de Educación Nacional

El concepto de experiencia, como venimos plantando, no puede escindirse de su ubicación espacio temporal, y de las relaciones de poder y conflicto que la configuran. Recuperamos, por ello, el imperativo de la situacionalidad y materialidad de las experiencias, para “dialogar con una lectura siempre incompleta de las coordenadas geopolíticas, sociales, culturales e institucionales de nuestro país y de cada región en particular” (Huergo, 2011, p. 8).

Siguiendo, entonces, con la dualidad tensiva planteada por el concepto de experiencia, proponemos analizar algunos discursos sociales que funcionan de encuadre hegemónico de las experiencias escolares de los docentes en el IPPEM. Para ello, nos nutrimos de la mirada de la Teoría de los Discursos sociales de Eliseo Verón (2013, 1997, 1993), quien afirma que: “Ningún fenómeno de sentido se determina por convenciones que aseguran univocidad de un resultado, lo que quiere decir, en suma, que el orden del sentido es irreductible al orden del hacer” (Verón, 1993, p. 91). En este sentido, el análisis de los textos propuestos no supone una importancia *en sí* del corpus como tal, sino por su relación con las experiencias estudiadas y con otros discursos sociales.

De todas las textualidades posibles, en esta oportunidad hemos elegido Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 publicada en un libro del Programa de Formación Docente “Nuestra Escuela”, a través del cual fue distribuido a cada educador del país³. Este Programa ha atravesado

³ La materialidad bajo análisis en esta oportunidad, refiere a la LEN entregada en mano por los directivos de las escuelas a cada docente del país, en una publicación con formato libro, como parte de una entrega del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, propuesto por el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación. La implementación del Programa en los años 2014 y 2015 se dio en dos modalidades

nuestro trabajo de campo, y ha organizado la temporalidad de la discusión y la formación de los docentes.

El presente apartado, como adelantamos, ofrece un breve análisis de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN), partiendo de la modalidad material en que se hizo presente masivamente a los/as educadores/as de la Argentina en 2015: a través de un libro de Normativas, de entrega gratuita a cada docente y de distribución nacional, como parte de una publicación del Programa “Nuestra Escuela”.

La LEN vino a reemplazar la Ley Federal de Educación N° 24.195 (LFE), sancionada en abril del año 1993. Estas dos leyes fueron las únicas legislaciones referidas a la organización y dirección general del sistema educativo, para la totalidad del país, sancionadas desde la Ley N°1.420 de finales del siglo XIX y la Ley Láinez (N°4.874) de 1905.

Uno de los elementos centrales para incluir en el análisis de la LEN como discurso para esta presentación, es el concepto de *inclusión*. Esta palabra y la presencia de los “jóvenes no escolarizados” como actores dentro de la LEN son marcas de un discurso hegemónico que ha puesto a la inclusión educativa –y sus tensiones y debates- como parte de la agenda central de las políticas educativas nacionales y provinciales de los últimos diez años. Ninguno de aquellos elementos se encontraba presente en la LFE.

La expresión “inclusión” se presenta por primera vez en el artículo 11° inciso e. de la LEN, referido a los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Esta idea de incluir implica, por un lado referir a “todos”, al universo total de jóvenes, pero a la vez refiere especialmente a aquellos que no están “adentro” de la educación –los “más desfavorecidos”-. Este doble énfasis del concepto, entendemos que se relaciona con dos fenómenos: uno, con la extensión de la obligatoriedad a la escuela secundaria (art. 29°) sancionada por la misma LEN;

centrales. Uno fue una serie de jornadas nacionales de debate y reflexión llevadas adelante en todas las escuelas del país. La otra modalidad del Programa, fue una entrega de dos libros. La LEN se ubicaba en el primero de esos tomos. El tomo 1 consistió es una publicación de tapa blanda a colores –principalmente celeste, azul, negro y blanco-, encabezada por las instituciones y programas que lo auspiciaban. Seguidamente, el título “Normativas” y la enumeración de las normativas que contiene: Ley de Educación Nacional; Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res CFE 188/12); Programa Nacional de Formación Permanente (Res CFE 201/13). Y abajo, el número 1, aludiendo a ser el primer tomo de la entrega. Ver: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/>

por otro lado, con los procesos de expulsión social más generalizados, y educativos en particular, que se vivían desde finales de los '70.

Decíamos además que entre los actores presentes en la LEN se incluye, a diferencia de la LFE, la existencia de jóvenes y adolescentes no escolarizados. Vuelve a referirse a la “inclusión” de estos actores en espacios no formales, como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena (art. 32°, inciso f., LEN). La figura de los jóvenes no escolarizados está presente también en el capítulo sobre políticas de formación docente y los objetivos de la igualdad educativa (art. 82°).

Al analizar el contexto e indagar en las huellas que podrían relacionarse con el concepto de “inclusión” y con la importancia de “los que están afuera”, encontramos que muchos índices educativos estaban en niveles notablemente altos, desde la crisis del 2001 y el proceso de descomposición social que llevó a él: en 2005 la tasa de sobre edad en los primeros tres años de secundaria era del 33,58% para el total del país; y del 35,53% para los últimos tres años – Polimodal-. En 2005, el abandono escolar era de 1,50% en la educación primaria -promedio del país-, mientras que ese mismo año, el abandono escolar trepaba a 9,87% para el EGB3 y 19,44% para el Polimodal⁴.

Entendemos, por ende, que la emergencia de la idea de “inclusión” en la LEN, así como la figura de los jóvenes no escolarizados, puede ser interpretada como una huella de un proceso de abandono escolar característico del tiempo de crisis económica-social que precedió a la LEN. Pero además, la obligatoriedad del nivel Secundario, sancionado en esta misma legislación y parte de una tendencia latinoamericana, implicaba la repentina tematización de todos aquellos jóvenes que hasta el momento habían estado “por fuera del sistema”. Así, una masa de decenas de miles jóvenes debía ser incorporada y sostenidos -“incluidos”- en la educación formal. Esas mismas políticas deberán asegurar las condiciones necesarias para “la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as (...)” (art. 80°, LEN).

Como parte de un análisis más extenso, para nuestros fines podemos presentar que aparece la inclusión y los jóvenes no escolarizado en el discurso de la LEN en el 2006, y luego en 2016 como parte de un programa de formación docente en todo el país. Estos emergentes delinear una

⁴ Si se quisiera profundizar en la “inclusión” educativa, los resultados de la evaluación de calidad educativa muestran, por ejemplo, para el nivel secundario del año 2005 un 53,6% de alumnos del país con bajo rendimiento en Lengua, cifra que escala al 61,7% para alumnos de escuelas de gestión estatal. Así, mostramos tres de las variables normalmente analizadas en educación: promoción, permanencia y calidad educativa. Existe informes oficiales en la Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>

de las fuerzas estructurantes de las experiencias escolares actuales: escuelas, prácticas, discursos, sentimientos tensionados por el mandato de la inclusión educativa y las inmensas complejidades –afectivas, pedagógicas, éticas, políticas- para garantizarlo.

A continuación podremos analizar cómo estos elementos, expresados en la LEN en 2006 y difundidos en 2016 como materiales de formación obligatoria para todos los docente, se vinculan directamente y refieren –o adelantaban- una realidad tensiva que los docentes viven.

2.4. Sentidos y sentires de la experiencia escolar

En el siguiente apartado vamos a profundizar en algunas dimensiones emergentes en el trabajo de campo, enfocándonos en los sentidos y sentimientos de los docentes en la escuela estudiada. Estos sentidos y sentimientos fueron expresados por los profesores en el contexto de las entrevistas en profundidad realizadas a 15 profesionales. Incluiremos aquí, como primeras aproximaciones de análisis, sólo dos dimensiones emergentes. Vale aclarar que no son dimensiones representativas de la experiencia ni explicativas de una totalidad mayor, pero sí se puede decir que son un fragmento importante de esas experiencias, y que además fueron expresados por la totalidad de los/as entrevistados/as.

“Más acá”, entonces, de las definiciones intelectuales o estatales de la situación de la educación secundaria en Argentina y del concepto de “inclusión”, en el trabajo de campo para la tesis de maestría hemos ahondado en los sentimientos, sentidos y prácticas que los docentes -y estudiantes, aunque no lo presentaremos en esta oportunidad- construyen como experiencia en la escuela, buscando tramar sus relaciones con las condiciones hegemónicas de vida y con discursos estructurantes del campo, como el que analizamos en el apartado anterior.

Así, veíamos que desde 2006 la inclusión educativa emergió como concepto ordenador de las trayectorias y esfuerzos de las instituciones y sus trabajadores. Sin embargo, en 2010, UNICEF calculaba que en la provincia de Córdoba el 20% de los jóvenes de 15 a 17 años no asistían a la escuela (UNICEF, 2011b). A pesar de que la “universalización” no es una meta conquistada, se puede ver que el único sector económico en que la tasa de escolaridad creció de manera constante es entre los grupos de menores ingresos (UNICEF, 2011b, p.5).

Así, entendemos que la política educativa, materializada en la LEN en 2006 construía un escenario de posibilidades en que, aquellos “jóvenes no escolarizados” que emergían como

actores en un discurso, con los años fueron incorporándose materialmente a las instituciones escolares. Aquella *inclusión* educativa se impuso como ordenadora de prácticas y políticas estatales e institucionales.

La pregunta para este apartado es, entonces, *qué dicen y sienten los docentes en la escuela estudiada con estas condiciones determinantes.*

2.4.1 Primera dimensión de la experiencia: la otredad

Un primer reconocimiento que emerge en los 15 entrevistados del IPEM es un sentimiento que podemos resumir como una *alteridad cultural*: los docentes sienten una fuerte otredad con los estudiantes en esta escuela pública. La mirada de los profesionales de la educación se construye desde la distancia vivencial con las condiciones de vida, rasgos culturales, comportamientos, vestimentas, gustos, y valores de sus estudiantes de sectores económicos empobrecidos. Esta escuela, ubicada en barrio San Vicente de la ciudad de Córdoba, tiene estudiantes que provienen de barrios aledaños, y que en general son territorios que presentan altos índices de pobreza y Necesidades Básicas Insatisfechas.

Este sentimiento de *otredad no debe confundirse con la extrañeza o el desconocimiento*: la alteridad cultural que construyen los profesores entre su cultura y la cultura de sus estudiantes erige una distancia entre los actores, pero una distancia fundada discursivamente en nociones auto-percibidas como certeras, que pueden describir y explicar “cómo son” los estudiantes.

Desde esta alteridad, los alumnos no sólo –como supone su rol escolar- *desconocen* los contenidos específicos que son experticia del docente y que deberían aprender, sino que además *tienen ciertos rasgos culturales inherentes y homogéneos que, desde la mirada de los educadores, dificultan el objetivo del aprendizaje* en general. Entendemos, en este punto, que un etnocentrismo de clase se solapa sobre el legitimismo propio y fundante de la escuela. El “otro” para los docentes, son los estudiantes. Pero no sólo ellos, sino sus familias, sus contextos, “ellos” como colectividad homogénea.

Estas ideas se expresan en las entrevistas, en expresiones como: “ellos son así, distintos”, “¿viste cómo es su cultura, ¿no?”; “la forma en la que viven, pobrecitos”; “viven en contextos de violencia constante, de violaciones”; “no tienen espacio donde estudiar en sus casas y por eso no estudian para las pruebas”; “esas familias gritan constantemente, por eso los chicos hablan así

también”⁵. Éstas frases, e innumerables más, dan cuenta de una doble operación, pertinente para pensar la mirada “miserabilista” (*sensu* Grignon y Passeron) de muchos docentes de la escuela secundaria pública estudiada: una primera operación *homogeiniza* las conductas, valores y formas de vida de los estudiantes. La segunda operación adjudica a esa cultura “otra” una *valoración negativa*. Esta valoración a la que referimos no significa que expresen desprecio *por* la diferencia, sino que se asocia a contextos y prácticas negativizadas: malos tratos, perversiones, carencias, problemas familiares y de infraestructura. Así, el miserabilismo de la mirada de los docentes iguala a sus estudiantes y da una carga negativa a los rasgos comunes que les imputan. Sin embargo, la alteridad cultural construida no es sólo una “cuestión de gustos”, sino que tiene consecuencias funcionales: en el discurso de los docentes, la otredad de los estudiantes se convierte en inadecuación o dificultad para el desarrollo escolar. Entendemos que los casos estudiados sobre los docentes de la escuela pública tropiezan con un mismo “cerco epistemológico”, que se expresa en algunas de las descripciones de los docentes sobre las condiciones de vida de sus estudiantes. Desde la hipótesis propuesta por los profesores, esas condiciones materiales de vida impactan en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, si el susurro y la voz templada y pausada son la forma correcta de comunicación desde la mirada de los docentes, entonces el grito como pauta generalizable de sus estudiantes –y sus familias- no pueden ser sino una interrupción grave; si el ambiente espacioso, luminoso y calmo es el espacio idealizado de estudio, entonces los hogares con “paredes sin revoque y casi sin ventanas por los robos” son inadecuados para ese fin; si las familias “tipo” son los modelos deseables para el desarrollo de los jóvenes –esos jóvenes “universales”-, entonces las configuraciones que se alejan de la norma establecen límites a priori a su desarrollo. Se construyen así distancias entre sujetos y roles escolares. Y esas lejanías son plurales porque no se construyen de una sola dimensión de alteridad sino de muchas, distintas y desordenadas, pero todas convergentes en alejar grupos sociales. *Aunque juntos/as, estos actores se perciben lejanos*. Las consecuencias de estas distancias radicales -construidas subjetiva y discursivamente- entre actores son diversas. Además de las ya nombradas creencias de “dificultad de aprendizaje” de ciertos estudiantes, y su anverso, el estado de excepción que generan los estudiantes de alto rendimiento; muchos profesores comprometidos con su trabajo se orienten fuertemente a *enseñar*

⁵ Incluimos para esta oportunidad sólo expresiones generales y sencillas de los entrevistados, ya que las más complejas creemos que requieren mayor análisis, relectura, preguntas y ponderación.

valores y no contenidos. Así, como profecía auto cumplida, los docentes abandonan *de hecho* los deseos homogeneizadores del modelo sarmientino de educación, y abandonan la esperanza misma de enseñar conocimientos universalmente importantes: se “conforman” con atacar otro tipo de “ignorancia”, difícilmente explicable.

Así, este primer sentimiento/sentido de otredad cultural no sólo instituye una distancia subjetiva y simbólica, sino que destituye al rol docente como especialista en un área de conocimientos, y destituye a la vez al estudiante de su continuidad o unidad cultural con los profesores. Asociado a esta primera dimensión, emergen otros sentimientos como el *desconcierto* frente a situaciones de la práctica diarias y *la frustración* ante formas de resolver problemáticas escolares. En el centro de muchos de estos sentimientos emerge, repetidamente en el discurso la *inclusión educativa* como mandato normativo, político e institucional en tensiones diversas con las experiencias de los trabajadores.

2.4.2. Segunda dimensión de la experiencia: lo inabarcable

Los docentes de la escuela pública secundaria analizada en este trabajo viven desgarrados en otra tensión: aquella que los obliga a recorrer *una* currícula de contenidos y “núcleos prioritarios” para todos los estudiantes de determinado año, reconociendo en el mismo proceso la “heterogeneidad” en las aulas.

Frente a la matriz enciclopedista con la que muchas docentes y trabajadoras se han formado, la direccionalidad estatal hoy parece reorientarse a lo que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba llama “núcleos prioritarios” y “capacidades básicas”⁶ (UNICEF, 2011a). Así, leer, escribir, expresarse oralmente, comprender y resolver problemas; son algunos de los aprendizajes más importantes que deben orientar la tarea diaria, y cada espacio curricular debe definir sus recorridos conceptuales específicos y temas prioritarios en torno a aquellas capacidades.

Esa tarea de desarrollo de capacidades y de selección de temas debe, a su vez, reconocer la *diversidad* de estudiantes que hay en las aulas, y proponer actividades que permitan distintos recorridos y velocidades según las posibilidades de los alumnos. Así, se darían en simultáneo

⁶ Se pueden encontrar numerosos artículos y guías orientativa en la página del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: www.igualdadycalidadcoba.gov.ar

“carriles” que llevarían a los jóvenes a puntos de llegada similares transitando didácticas – metodologías, recursos y tiempos- distintos.

En mayo de 2017 se realizó, por ejemplo, la segunda jornada anual de formación docente en el marco del programa “Nuestra Escuela”, en Córdoba. El tema de este encuentro –obligatorio para todos los docentes de todos los niveles de educación cordobesa, públicos y privados- fue justamente el concepto de “aulas heterogéneas”⁷. Este reconocimiento de la diversidad suena sumamente alentador en las capacitaciones escolares y en el tono esperanzado en que el Ministerio lo promueve. Sin embargo, la reacción de muchos docentes es de angustia y enojo. Este malestar lo relacionaron, en las entrevistas, explícitamente a dos dimensiones: una es la contradicción entre enseñanzas heterogéneas y evaluaciones homogéneas, como dos mandatos actuales en tensión⁸, otra es la imposibilidad de efectivamente hacer didácticas simultáneas, arguyendo razones diversas como recursos edilicios y materiales, o falta de formación específica para ello⁹.

El mandato de las aulas heterogéneas se relaciona íntimamente con la idea de inclusión educativa que reconocíamos en la LEN y que se promovía en el mismo programa de formación en 2016: no todos los jóvenes van a aprender del modo esperado por los docentes, y por ello se deben reconocer esas formas múltiples de aprendizaje.

Sumado a esto, en aquella jornada de formación se debatió en profundidad otra política, distinta pero convergente, que es la *integración educativa de jóvenes con discapacidad*. En las observaciones de campo éste fue el tema más recurrente en la jornada de formación docente, fuente de *enojo, angustia y descreimiento*. Explosiones de palabras, sensaciones y frustraciones se imprimía en esta temática, que, sin embargo, es una realidad minoritaria en la escuela estudiada.

La integración escolar parecía ser la piedra de toque, el punto máximo que expresaba la incomodidad de los docentes con esta tarea múltiple que no sienten que puedan hacer, para la

⁷ El programa oficial de las jornadas está disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Eje1/Recomendaciones/2017/2JI-Recomendaciones2017-CohorteIV.pdf>

⁸ Los/as docentes se referían a las Evaluaciones Aprender, aplicadas por primera vez ese año. Ver a respecto: <https://www.argentina.gob.ar/aprender2016>
<http://www.cba.gov.ar/evaluacion-de-la-calidad/>
<http://www.infobae.com/tendencias/2017/03/31/aprender-2016-algunas-provincias-revelaron-como-fue-su-desempeno/>

⁹ Registro de campo, 01 de junio de 2017 en el IPeM. Reunión de formación docente obligatoria: “¿cómo nos pueden evaluar con las Aprender y después decirnos esto?”; “yo no puedo en el aula con una sola didáctica, imaginate con seis distintas”.

cual creen que no fueron formados, y que además se ve imposibilitada por las condiciones materiales de enseñanza.

Frente a una realidad educativa de fuerte “segmentación” (Braslavsky, 1985) o “fragmentación” (Tiramonti, 2004), entre escuelas públicas y privadas, entre “tipos de escuelas” públicas y privadas, escuelas de barrios marginales y escuelas bilingües, entre turnos mañana y tarde; la perspectiva estatal que enfatiza en la heterogeneidad resulta, para muchos profesionales, *agobiante e imposible*. Si las aulas deben ser entendidas como heterogéneas desde la perspectiva oficial hegemónica, existirían en cada aula escuela infinitud de carriles simultáneos que los profesionales de la educación deben -primero- poder reconocer y -luego- habitar con estrategias de enseñanza diferentes. Si a esto le agregamos el otro mandato de las políticas educativas cordobesas que nombrábamos, la *integración* escolar de los jóvenes con discapacidad, podemos ver una textura solapada donde cada aula es un denso paisaje de pliegues.

Entonces, reconocemos la aporía de la curricula universal y la diversidad sin fin como dimensión que construye las experiencias escolares de los docentes en Córdoba: ¿cómo se conjura esta tensión entre la individuación y la institución universal, obligatoria e “inclusiva”, todo a la vez?

3. Conclusiones

Hemos intentado presentar, en el presente trabajo, un avance de nuestra tesis de maestría, y para ello hemos introducido el concepto central de “experiencia” como lugar de lectura e interpretación de la realidad, suponiendo la potencia de ingresar dualmente a la realidad, tanto por las condiciones estructurales de existencia –dinámicas económicas, ordenamientos urbanos, políticas estatales, discursos mediáticos- así como las maneras situadas y subjetivas de significar y sentir.

En esta línea, propusimos un análisis de un texto que es parte del encuadre histórico del presente escolar, esto es, LEN en el marco de las Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Este nos presentó dos ideas fuerza que debemos seguir profundizando: la importancia de la *inclusión* como un concepto central, que refiere tanto a la universalización de la educación secundaria como a políticas orientadas a sectores vulnerables; y la existencia de *jóvenes no escolarizados*, en el marco de la normativa escolar. Estos conceptos, y otros, de la LEN abren un espacio de lo posible, un campo específico de prácticas y conflictos.

Por otro lado, analizamos las entrevistas a docentes realizadas en el IPEM de la Ciudad de Córdoba. Allí reconocíamos distintos significados/sentimientos de la experiencia escolar: una vinculada a la alteridad cultural entre los docentes y sus estudiantes, una otredad que implicaba distancias múltiples. Por otro lado, veíamos el sentimiento de enojo y desconcierto en torno al mandato de las “aulas heterogéneas” y lo inabarcable de la tarea.

Estas dimensiones de la experiencia confluyen entre sí presentando, para los docentes, la realidad escolar como un *mosaico de fragmentos que no logran ser reunidos como totalidad no contradictoria*. Así, se yuxtapone sin costuras un mandato de diversidad superpuesto con sentidos homogeneizantes de la alteridad cultural; y se superpone el mandato de la inclusión escolar de jóvenes en situaciones de marginalidad, junto al desconcierto en las prácticas sobre cómo actuar en múltiples situaciones. En este caso, decíamos, la segunda fragmentación que se presenta en el campo de las experiencias escolares de los docentes es el mandato de reconocer la heterogeneidad entre los estudiantes, pero la inexistencia de herramientas semánticas, políticas o prácticas para no diluirse en esa individuación. Podríamos, trazar un gran ausente de estas experiencias: un escenario de unificación de sentido, de re-totalización de los fragmentos, de continuidad cultural y simbólica entre roles, actores y escenarios.

Muchos sentimientos y sentidos, más “positivos” podría decirse, también emergieron en el trabajo de campo como importantes dimensiones de la experiencia. Aunque no podamos trabajarlos, sí podemos decir que una difusa pero repetida noción de “esperanza” como dadora de sentido de la práctica docente resultó importante en los discursos. Esa esperanza se configuraba como motor de los esfuerzos presentes, como creencia en un bienestar futuro para los estudiantes, un “progreso” anhelado –un tanto “mágico”- y diferido, constituido en la experiencia escolar.

Podemos remarcar, para cerrar, que en el presente trabajo hemos intentado poner en escena los sentimientos/pensamientos de los trabajadores de la educación. Estos dos conceptos se presentan generalmente escindidos. Y se presentan especialmente escindidos en la escuela como institución del “saber”. Sin embargo, creemos que restituir su unidad puede permitirnos comprender de maneras renovadas ciertas problemáticas educativas.

Así, como Williams (2000), intentamos conciliar sentir/pensar para trabajar la noción de experiencia, reconstruyendo la unidad de lo vivido; unidad que la sociedad capitalista moderna – fundada en la escisión- ha divorciado: primero, entendiéndolos como regímenes de vinculación

del ser y la realidad distintos; segundo, como partes de un orden jerárquico, donde lo racional subordina lo emocional.

Detrás de la separación ontológica y gnoseológica entre el mundo de los sentidos y el mundo de las ideas, entre sensibilidad y razón, entre lo necesario y lo bello se oculta no solo el rechazo, sino también en alguna medida la defensa de una reprochable forma de la existencia” (Marcuse, 1977, p. 48).

4. Bibliografía

BENJAMIN, Walter (1994a) “Experiencia y pobreza”. En *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus, p.165-174.

BENJAMIN, Walter (1994b), “Experiencia (1913)”. En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires: Nueva Visión.

BOURDIEU, Pierre (1983) *Gostos de classe e estilos de vida*. En Colecao Sociología, Atica San Pablo.

BRASLAVSKY, Cecilia. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: GEL- FLACSO.

DE CERTEAU, Michel (2008) “Andar en la ciudad”. *Bifurcaciones: Revista de estudios culturales urbanos*. No.7, Julio, 2008.

DUSCHATZKY, Silvia. y COREA, Cristina. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

GRINGNON, Claude y PASSERON, Jean-Claude. (1991) *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

HALL, Stuart (2003) “Introducción: ¿Quién necesita «identidad»?”, en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, (p.13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

HALL, Stuart (1994) “Estudios culturales: dos paradigmas”. *Revista Causas y azares*, N° 1, Buenos Aires, 1994, pp.27-44.

HUERGO, Jorge. (2011) “Sentidos estratégicos de comunicación/educación”. En Da Porta (comp.) *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: Gráfica del Sur.

LARROSA, Jorge. (2006a) *Sobre la experiencia y sus lenguajes*. Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

LARROSA, Jorge. (2006b) *Sobre la experiencia*. Aloma, Universidad de Barcelona, pp. 87-112.

LARROSA, Jorge. (2004) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

LARROSA, Jorge. (2003) “Experiencia y pasión y Sobre lectura, experiencia y formación”. En Jorge Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes

SCOTT, Joan (1991) “Experience”. En Butler, J. y Scott, J. editoras, *The feminists theorize the*

political, Nueva York: Rouriedge, pp. 22-40.

SEMÁN, Pablo (2009) *Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización*. Revista Maguaré, N°23, 2009. Pp. 181-205. Disponible en: www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14978 . Consultado el 04 de julio de 2017.

THOMPSON, Edward P. (1995) *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica. Introducción, capítulos 4 y 5.

TIRAMONTI, Guillermina. (comp.) (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

UNICEF (2011a) *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Disponible en https://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf

UNICEF (2011b) *La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo*. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/spanish/cordoba.pdf>

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Disponible en

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

VERÓN, Eliseo (2013) “Materialidad del sentido” en *La semiosis social 2*. Bs. As., Paidós (págs.143-149).

VERÓN, Eliseo (1997) *Esquema para el análisis de la mediatización*, en *Diálogos de la Comunicación*, n° 48, págs. 9-16.

VERÓN, Eliseo (1993) *La semiosis social*. Gedisa, Barcelona.

WILLIAMS, Raymond (2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Documentos, leyes y Páginas web estatales:

Nuestra Escuela, Programa Nacional de Formación Permanente. Ministerios de Educación, Presidencia de la Nación Argentina. Tomo 1.

Ley de Educación Nacional N°26.206

Ley Federal de Educación N°24.195

Ley de Financiamiento Educativo N°26.075

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>
<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>