
Tesis de Maestría

Docencia e inclusión

**Una relación tensa, compleja y
contradictoria**

Maestría en Comunicación Educación

César Medina



Facultad de periodismo y comunicación social

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Docencia e inclusión

Una relación tensa, compleja y contradictoria

Director: Dario Martinez
Codirector: Dario G Artiguenave

Agradecimientos

A Lidia y a Santiago, mi familia.

A los compañeros y compañeras de Ensenada.

A los compañeros de la Dirección general de Escuelas y cultura de la provincia de Buenos Aires

A María Belén Fernández, por su invaluable guía y generosidad constante.

A Dario Artiguenave por su disposición a la escucha y su acompañamiento.

A Dario Martinez por su paciencia, su constancia y sus orientaciones para la escritura.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP por todos los espacios de encuentro..

A los profesores y profesoras, así como a los compañeros y compañeras de la Maestría en Comunicación y Educación, en especial a los de nuestra primer cohorte, por abrir senderos cargados de deseos de transformación.

A Jorge Huergo por mostrarnos horizontes plenos de vitalidad y alegría.

Índice

1. Introducción	8
- Comunicación educación como experiencia vital	8
- Sobre la construcción del tema	12
2. El discurso de los infames	24
- Infamias y mentiras en la escuela	27
- ¿Qué es la infamia?	32
- Los sentidos de la infamia	33
- Zonceras en la escuela	38
- Pequeñas historias de gentes sin fama	43
3. Un barrio pequeño que nunca creció	49
- Los terrenos que Evata entregó	49
- La élite de los profesores	55
- Por el honor de la madre y la hermana	59
- Es una orden de arriba	63
4. “ Significados de la inclusión ”	70
- Análisis político del discurso docente	70
- La comunidad educativa	75
- El docente no se encuentra con esa realidad	83
- La inclusión y la disolución de la autoridad docente	90
- Historizando la inclusión	92
- La inclusión como política de estado	98

5. Un muro en la 43	106
- Suplicar hasta la humillación	106
- Se trata de familias cuyos miembros nunca pisaron una escuela	110
- La 43 no es una frontera. Es una calle	112
- Los establecidos	115
- Resistencia a la inclusión	118
- Mercenarios de la educación	124
- El significado de la mentira	131
- El derecho a contar la propia historia	137
6. Los delfines no son docentes	142
- Docente, un significante en disputa	142
- El lugar donde reposa la virtud	144
- La búsqueda de certidumbre	150
- Ser como los oligarcas	153
- “Gordo, sucio de mierda, asqueroso”	163
- La danza de los delfines	168
7. Un elemento perturbador y distractor	181
- “Las usan para estar en el caralibro”	181
- La usan solo para jugar	185
- Con la educación no se debe hacer política	189
- “Las rompen”, “las tiran”, “las venden”.	196
- Docentes, internet y transformaciones del mundo del trabajo	201
8. Conclusión	209
9. Bibliografía	216
10. Anexo	221

1. Introducción

Comunicación educación como experiencia vital

El presente trabajo se propone como un proceso de recuperación de una experiencia profesional desde el campo comunicación/educación. Es el resultado de una práctica docente. También es el resultado de una serie de reflexiones académicas producidas por la necesidad de encontrar respuestas a eventos que sucedieron en mi ámbito laboral. Las escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires. Situaciones de conflicto que no eran las que pensaba como posibles en la escuela, para las cuales no tenía respuestas, pero tampoco la institución y el sistema¹.

No es que los conflictos en las escuelas fueran novedosos, pero comienzan a aparecer asociados a elementos nuevos que reconfiguran los conflictos y le dan otra dimensión. A saber el uso masivo de redes sociales entre estudiantes y docentes, la transmisión de los conflictos escolares por las cadenas televisivas, la inclusión como política de estado y la transformación de la concepción que el mundo adulto tiene sobre niños y jóvenes como sujetos de derechos. Era necesario pensar y pensar en ese escenario conflictivo para el cual no existían recetas.

¹ En el año 2011, dictaba clases de historia en el tercer año de la escuela secundaria de Mosconi. Mosconi, es un barrio de Ensenada. Un distrito industrial pegado a La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, separado solo por una calle. La Avenida 122. Un barrio obrero rodeado de la enorme destilería de YPF. Enormes chimeneas ventean permanentemente al aire los gases que las torres de enfriamiento no logran condensar. En el mes de junio del 2011, veo que la directora y la preceptora sostenían la puerta tratando de evitar que un chico ingresara a la escuela. No entendí el significado de aquella situación en aquel momento. Las mujeres lograron su cometido de impedir que el chico ingresara. Pero él encontró la manera de hacerles saber su desacuerdo. Las orino a través del ojo de la cerradura. Este fue el comienzo de una serie de episodios dramáticos que pusieron en duda la continuidad de la escuela. Este es el primer episodio que yo registro, pero sobrevinieron otros en los meses siguientes. Enfrentamientos con los docentes, ataques a los autos de los docentes, destrucción del mobiliario escolar y su infraestructura y enfrentamiento con la policía. Docentes que denunciaban a sus estudiantes, que manifestaban miedo. No faltó quien reclamará mano dura para restaurar el orden.

En este contexto complejo, una mañana del 2011 miro por la ventana de la dirección de la escuela y veo una señora que con un grupo de jóvenes miraban las inscripciones que los estudiantes hacen en las paredes de la escuela como si estuvieran por descubrir la tabla de los mandamientos. Por aquellos días muchas agencias estatales, gremiales, políticas, venían a proponer explicaciones y soluciones. Algunas venían a tratar de hacer encajar su teoría a la realidad, otros proponían soluciones aparentemente tan pragmáticas que no reparaban en la legalidad, en la ética y en los derechos humanos.

En su afán por encontrarle un cauce a los conflictos de la escuela, la entonces Jefa distrital de Ensenada, Mónica Gómez solicitaba ayuda a todos los que pudieran aportar alguna idea. Aquella señora que resultó ser Belén Fernández se presentó como parte de un taller cuyo nombre en aquel momento era incomprensible: TACIE². Dijo que era de una cátedra de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Comenzó así una relación de amistad, de conocimiento y de respeto que perdura hasta el día de hoy, aunque aquello haya quedado en el tiempo. No me aportaron soluciones como quien trae un paquete tecnológico para resolver problemas, me aportaron una mirada para analizar la institución educativa que utilicé, rudimentariamente en un comienzo para gestionar una situación escolar y social conflictiva. Esa mirada es la mirada de comunicación/educación. Esto implicó para mí una deconstrucción, una transformación epistémica. En Historia (que es mi formación de grado) los documentos y los hechos tienen un peso determinante. Esa mirada hubo que dejarla para darle lugar a los signos, los significados, la cultura, los lenguajes, etc.

Estas personas, sin saberlo, me re vincularon con la universidad y con la reflexión académica que había abandonado a fines de los años 90. En el 2013 comencé la Maestría en Comunicación y Educación, en la que fue la primera cohorte de la FPyCS-UNLP, dirigida inicialmente por Jorge Huergo, y continuada por María

² Taller de análisis de la comunicación en instituciones educativas. El TACIE se inscribe en el Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), abriendo la intervención profesional del futuro comunicador, al ámbito de las instituciones educativas, entendidas éstas en sentido amplio, tanto en el análisis comunicacional como en el desarrollo de estrategias comunicacionales.

Belén Fernández, tras el fallecimiento de Jorge. La maestría fue el ámbito de ricos encuentros y largas discusiones con los compañeros y compañeras (dentro y fuera de los espacios del posgrado), así como lo trabajado colectivamente en reuniones, seminarios, congresos y trabajos de docencia en diversos espacios.

En el año 2014 tuve que discontinuar las cursadas por cuestiones de salud. Se me diagnosticó osteoma de coroides, una enfermedad que produce degeneración macular bilateral. En ese momento creí que era el final de la aventura académica porque la enfermedad me dejaba una discapacidad permanente. Tenía que procesar personalmente lo sucedido. Comencé un largo tratamiento que evitó la ceguera, pero no logró recuperar la visión. Para una persona que siempre tuvo una visión perfecta esto era una tragedia.

Era difícil no sentirse mal, había que aceptar la nueva realidad y reconocerse en ella. En ese momento muy triste, un compañero de trabajo, de la Dirección de Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y estudiante de filosofía, Facundo Mena me mostró un programa que hacía que la PC me leyera los textos. Ese pequeño gesto prendió una luz de esperanza. Los compañeros siguieron investigando. Llamaron a un ingeniero que estaba desarrollando unas lupas electrónicas que permiten ampliar las letras de los textos para que pudiera leerlos con mi escasa visión. Se pusieron en contacto con mi compañera de vida Lidia Fernández y organizaron una colecta para comprar la lupa, que no sé cuánto costó pero no debe haber sido poco. Además de Mena, estuvieron en esta deliciosa conspiración Inés Rodríguez, Mariana Ripoll, Rita Faustino, Costanza Lauro, Tomas Fabian, Julia Pérez Spina. Seguramente me estoy olvidando de algunos. Para todos ellos no tengo más que una enorme gratitud.

Nunca perdí contacto con la Maestría de Comunicación y Educación. En parte porque desde la misma tenían una política de invitar a todos los estudiantes a eventos formales, académicos o no, con un asado, una fiesta de recibida o simplemente mandando un correo electrónico. Por otro lado, yo siempre que podía pasaba por el edificio de avenida 44. Era la oportunidad de cruzarme para trabajar, para charlar, para producir, para discutir, para consultar, con los compañeros y compañeras.

Aquí encontré un espacio profundamente formativo, pero también de contención donde compartir lo que me sucedía, lo que me pasaba por el cuerpo. Dario Artiguenave siempre estaba en el Centro de Comunicación y Educación. En una de esas pasadas, él me hizo un aporte fundamental. Me comentó que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social contaba con un espacio de comunicación y discapacidad. Me tenía que poner en contacto con “el Tibu”. Así lo hice.

Comenzó un proceso de formación paralelo, que pasó imperceptible para la mayoría. Pero fue como haber aprendido a leer de nuevo. Fueron dos o tres años de una formación paralela. De pronto comunicación/educación, tuvo para mí, además de los contenidos de los espacios académicos, los contenidos de este currículum oculto, o no tanto, que la vida me impuso. A veces siento que Huergo desde algún lugar está diciendo: de eso se trata, la educación no es algo separado de la vida. Es la vida misma.

Los compañeros de la cátedra de discapacidad visual me enseñaron a usar lectores de pantallas, me facilitaron los programas e hicieron el soporte técnico con las computadoras. Santiago (mi hijo) también se ocupó de investigar los celulares. Descubrí que los celulares hablaban. Estudio los celulares y me enseñó que los celulares pueden leer. Descubrí que podía seguir comunicándome con el mundo, que podía hacer un montón de cosas con el celular.

Me queda solamente recordar una contribución de este proceso formativo. Los compañeros de la escuela secundaria del partido de Ensenada, especialmente Andrea Chamorro que me puso en contacto con la escuela de Ciegos de La Plata quienes también me aportaron herramientas tecnológicas, pero sobre todo un apoyo emocional y psicológico fundamental. Comunicación/educación tiene para mí estas mediaciones insoslayables, y al mismo tiempo son las condiciones materiales desde las que hago esta producción académica, que no creo que sean ni peor ni mejores que otras. Solo quiere decir que son las mías. Esta producción intelectual, está teñida de esta experiencia, de estas circunstancias.

También me aferre al espacio de la maestría, porque quien fuera el fundador de la Maestría, Jorge Huergo, me hizo partícipe pleno de este espacio, de esta

comunidad de pensamiento que es comunicación/educación. Me hizo sentir en casa en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP para la que tengo enorme gratitud, afecto y compromiso. Huergo, escuchó mucho, compartió libros, mates, lecturas, asados, vinos, canciones de Silvio Rodríguez y poemas de Ernesto Cardenal.

Sobre la construcción del tema

El tema de este trabajo ha tenido varias marchas y contramarchas. Inicialmente la preocupación giraba alrededor de la identidad docente. Pero esto desembocaba con mucha facilidad en esencialismos que consagraban a la docencia y a los docentes como sujetos absolutamente idealizados. Planteada de esta manera podía resultar una acumulación de opiniones bien intencionadas o de frases políticamente correctas. Emilce Moler³, sobreviviente de la *Noche de los lápices* sostiene que una docente puede recordar el 16 de septiembre y al mismo tiempo no tenderle la mano a ese chico que llega a la escuela porque sus padres cobraron la Asignación Universal por Hijo sin que se perciba la paradoja. Los discursos docentes están llenos de estas paradojas. Se puede defender la escuela pública pero estar en contra de que paraguayos y bolivianos lleguen a ella. Se puede ser un ferviente lector de *Pedagogía del Oprimido*, y al mismo tiempo sostener que hay algunos individuos a los que no les da la cabeza.

A raíz de esto, tuve que hacer una primera transformación del problema. Pasó de la identidad, al problema de indagar la subjetividad docente. Este nuevo problema tenía una ventaja en relación al primero. Permitían abordar a los sujetos que asumen ser docentes con las propias construcciones, aspiraciones y deseos. Abría la posibilidad de adentrarse en aspectos que forman subjetivamente a la profesión. Sin embargo tiene una tendencia a la psicologización desplazando los aspectos políticos, culturales, comunicacionales.

³ Entrevista hecha en el programa Marca de Radio, de Eduardo Aliverti, en Radio La Red AM 910 el 19 de septiembre del 2020, con motivo de un nuevo aniversario de la Noche de los Lápices y la presentación de su libro “ La larga noche de los lápices”

Así se encontraba la definición del problema hasta que el director de la tesis Darío Martínez sugirió no centrarse en buscar identidad, no buscar subjetividades exclusivamente, sino buscar los factores que contribuyen, favorecen o condicionan la formación de esta subjetividad. Como dice E.P. Thompson, (1989) atender a *la formación* como un proceso activo, que se debe tanto a la acción de los sujetos como al condicionamiento. Un fenómeno histórico, que unifica fenómenos dispares, aparentemente desconectados, tanto por lo que se refiere a la experiencia como a la conciencia. La docencia como una relación histórica, encarnada en gente real, en un contexto real. El planteo de Thompson además de entender la formación como un proceso histórico, también tiene la ventaja de que entiende la formación de manera amplia. Para el caso, la formación docente se daría no solo en la universidad o el instituto de formación docente, sino que habría una multitud de situaciones sociales y lugares que contribuyen a esa formación.

Pero no quería ocuparme de cómo se produjo la formación docente ni siquiera cómo fue el proceso de formación docente en términos históricos. Mi problema tiene en este sentido más bien rasgos sociológicos, porque sigue aconteciendo. La intención era hacer una tesis que pudiera dar cuenta de una serie de discursos sobre la inclusión enunciados por docentes. No podía ser una mirada de una sobre la otra, como si se tratara de una lente. Para desentrañar los significados que emergen hay que poner en relación, hay que vincular las dos categorías. Cuando se ponen en relación estas dos categorías en un territorio en el pasado reciente, emergen discursos y prácticas que tienen poco que ver con visiones románticas o edulcoradas.

Huergo (2001) define al campo de comunicación/educación como un campo *vincular* que permite observar una amplia gama de problemáticas y estrategias de abordaje. Al hablar de comunicación/educación se hace referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. El objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. Esta articulación tiene dos caras:

La primera de ellas es que los equipamientos culturales producen disposiciones subjetivas. Históricamente considerado cada nuevo equipamiento, produce en el marco de una cultura, modificaciones en las disposiciones prácticas, las competencias y las percepciones de los sujetos.

La segunda cara es la que nos permite visualizar la articulación entre interpelaciones y reconocimientos (o no reconocimientos). Existen “invitaciones” a ser de determinadas maneras, que funcionan como interpelaciones o “modelos de identificación” (sostenidos por los medios, por las escuelas, por grupos generacionales, políticos, sexuales, etc.), frente a los cuales los sujetos nos reconocemos (las asumimos, las hacemos propias, queremos ser lo que se nos invita a ser, las incorporamos, incluso las llevamos a la práctica) o no.

El último giro tiene que ver con el campo de comunicación/educación. Dicho de otra manera. El problema de esta tesis no será ya la docencia, la identidad, la subjetividad o la formación por sí sola. Tampoco será la inclusión como política pública, sino que será el resultado de vincular estas dos categorías. Docente/inclusión. El tema es la tensión que esta vinculación produce en un contexto histórico particular donde la inclusión está instalada como aspiración política de un gobierno, pero también de una sociedad que se movilizó por la educación como derecho social. En esos momentos la voluntad política de inclusión educativa fue acompañada por políticas que proveyeron equipamientos tecnológicos. Esto también fue parte de las aspiraciones de inclusión e igualdad. También es el momento histórico en que se generalizó el uso de las redes sociales y el ingreso masivo del celular en las escuelas.

En la segunda mitad de la primera década del siglo XXI comenzamos a vivir una primavera que duraría hasta el 2015. Vivimos un marco subjetivo de optimismo. Desde la reunión de presidentes de América en Mar Del Plata, donde Hugo Chavez pronunciara aquel “ALCA, al carajo”, se le había puesto un freno a la hegemonía política y cultural del neoliberalismo. En este contexto, la inclusión no era una *rara avis*. Existían condiciones objetivas en Argentina y en Latinoamérica que hicieron posible su implementación:

- a) Una recuperación del empleo después de la debacle económico-social del 2001 y un proceso de redistribución del ingreso a favor de las clases populares mediante políticas de estado.

- b) Un proceso de reconocimiento de derechos que en el ámbito educativo se plasmó en el reconocimiento de la educación como un derecho y la obligatoriedad del nivel secundario. Ley Nacional de Educación 26206 y Provincial de Educación 13688.
- c) Reconocimiento de jóvenes y niños y niñas como sujetos de derecho pleno. Ley Nacional 26061 y provincial 13298.

Pero paralelamente a éstos, se están produciendo transformaciones profundas que también están afectando las tradiciones y prácticas docentes y escolares. La generalización del uso de las tecnologías de la información. Pero sobre todo la aparición del *smartphone* y con él, el surgimiento de las redes sociales y la mensajería instantánea hacia finales de la primera década del siglo.

Es en este contexto, donde se produce el marco para la exploración de esta relación entre docencia e inclusión, esta intersección en un espacio temporal. Inicialmente, asumió la forma de una intervención etnográfica, pero a poco de avanzar comenzaron los problemas. Las herramientas conceptuales de la etnografía no resultaron adecuadas. En primer lugar, la categoría metodológica de “observador participante”. En la escuela que es motivo de este trabajo soy más participante que observador, desde mucho antes que supiera que en algún momento estaría en un proyecto de investigación. No era observador, o sí, pero nadie que compartiera ese espacio diría que tenía una postura de mero observador. Quizás, haya sido siempre más participante que observador, y en muchos casos el actor principal de algunos hechos. Ni yo soy Malinowsky, ni la escuela son las islas Trobriand en las costas de Nueva Guinea, ni mis compañeros son nativos en el territorio escolar.

La observación como proceso de socialización con el grupo investigado, para que sea aceptado como parte de él no era una posibilidad. No tenía la ventaja de la externalidad del antropólogo. Como ya dije más arriba, era parte del grupo mucho antes de que hubiera imaginado siquiera la posibilidad de una investigación. Yo era también parte del proceso de transformación y respondía con las herramientas que tenía a mano. No los observo, les converso, discuto, polemizo, los critico, nos peleamos, nos separamos, nos juntamos. Cuando hablo no hablo de ellos, hablo de mí, hablo de nosotros. Ese observador participante debe definir claramente dónde,

cómo y qué debe observar y escuchar. Presupone ese lugar neutral que le otorga el poder de decidir dónde y cuándo realizar la tarea y definir quienes son sus informantes. Aquí los convoco a todos y todas como sujetos políticos, portadores de discursos y posiciones políticas, como actores políticos. Con la misma jerarquía de quien escribe, aunque algunos discursivamente se construyan como apolíticos. Por último tampoco consideré adecuado tratar a la escuela y a la docencia como “subcultura”, porque la escuela en el mundo moderno es a pesar de todos los cambios y avances tecnológicos sigue siendo el lugar de “la cultura” por excelencia, excluyentemente, por eso las disputas que se dan alrededor de ella como pretendo mostrar en este trabajo. Con estos elementos la vía etnográfica para la construcción del trabajo estaba seriamente en dudas. En eso estaba la cosa cuando los intentos frustrados de entrevistas me terminaron de convencer.

Debo decir que siempre tuve miedo de que las entrevistas cayeran en los lugares comunes, en lo políticamente correcto. Porque, en general, cuando hay un micrófono encendido se dice lo que se cree que está bien decir, no lo que realmente se piensa o se siente. Pero no fue así, porque la inmensa mayoría con los que hice contacto para pedir entrevista, durante los años 2016, 2017, 2018 accedieron gentilmente, pero se mostraban esquivos al momento de poner fecha para concretar las entrevistas. Hubo olvidos, engaños, esquivadas, escondidas, mentiras y varios plantones de quienes pusieron un día y hora, pero no aparecían, o no estaban en el día y hora que me habían citado. Es decir, no llegaron a plantear los lugares comunes a los que tanto temía. Me llamó poderosamente la atención la gentileza con que me decían que sí, y las evasivas que recibía al momento de concretarlas. ¿Por qué pasaba esto? Bueno, en un principio lo atribuí al tema. Los invitaba, ciertamente a hablar de Los invitaba, ciertamente a hablar de sí mismos. Distinto sería hablar de los estudiantes, de esos otros. Solo una docente tuvo la honestidad de decirme que no una tarde de diciembre en la que cuidaba el caballo de un estudiante para que entrara a dar un examen. Dijo que no le gustaba, que la ponía muy nerviosa. Después pensé que se debía a que mi posición en los distintos espacios de la institución era muy conocida y había temor a ser juzgados.

Sin embargo, algunas entrevistas se concretaron, no en la escuela sino en bares en el centro de La Plata, los fines de semana cuando estaban en otros menesteres o en los domicilios de algunos de ellos. Esto me daba sensación de clandestinidad. Solo una

entrevista comenzó a realizarse en la escuela, un día de finales de diciembre, después de una noche de tormenta. La escuela estaba vacía cuando llegué, solo estaba una preceptora. Pensé que era la única persona que estaba. Le compartí el motivo de mi presencia. Accedió a hacer la entrevista. Me puse a grabar la conversación, ella comenzó a hablar de su historia laboral. Inesperadamente se abrió la puerta del cuarto contiguo, de ella salió la directora que la convocaba a su despacho. Puse pausa. Esperé. Al salir me dijo que no podíamos seguir con la entrevista. Inmediatamente comprendí lo que sucedía, así que no le pedí explicaciones. No te preocupes le dije, no pasa nada. Entonces me dijo que le prohibió que haga la entrevista porque “era peligroso”.

El episodio me puso en autos de un aspecto que no estaba considerando hasta ese momento. De que las autoridades estuvieran ejerciendo una presión, una acción deliberada e intencional para que las entrevistas no se pudieran realizar. Todo lo que había dicho antes no se podía descartar de plano, pero había que relativizar todo lo dicho, porque había cuestiones del orden jerárquico interno a la escuela que trabajaba para que las entrevistas no ocurrieran.

Sin la posibilidad de tener el insumo de las entrevistas, más las objeciones que yo le hacía a las herramientas de la etnografía el trabajo parecía naufragar en aguas profundas. Solo quedaba apoyarse en las notas de campo y en las experiencias. Pero requería ser una experiencia que era mucho más que una experiencia etnográfica. Una experiencia desnuda, una experiencia con otros que se construya en relación con el lenguaje, con las tradiciones que tiene que ver con lo social y con lo colectivo. Me quedaban las notas que fui haciendo. Pero me sabían a poco.

Así las cosas, tenía que encontrar un camino para esta tesis, que como venía se encaminaba al naufragio. Hice dos cosas, emprendí una relectura del texto de Huergo, comunicación/educación, ámbitos, prácticas y perspectivas y comencé a recuperar experiencias. En esta última tarea me ayudó mucho Jorge Larrosa. Para él

No hay experiencia sin la aparición de algo, un acontecimiento que es exterior a mí. que es extraño a mí, extranjero a mí que esta fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le asigno.

Recordé entonces que en el 2011 viví una situación que tenía todos estos atributos. Era muy extraña, no pertenecían al lugar y no les podía asignar un lugar. Estaba a cargo de una escuela interinamente por una situación de crisis. Una mañana de la primavera del 2011 veo que una señora que no era del lugar acompañada por tres jóvenes ingresaron al patio de la escuela y comenzaron a leer las paredes. Yo estaba en el aula que está en diagonal a la entrada. Miraban las paredes como si hubieran encontrado pinturas rupestres. Me resultó tan extraña la situación, que dedique mi atención a “los lectores de paredes” leían y anotaban. Les tomó tiempo llegar hasta donde me encontraba. Cuando llegaron donde estaba, la mujer se presentó como Belén Fernández de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La acompañaban Alina Aguirre, Facundo Montiel y Darío Artiguenave. Aquí comienza una relación de consecuencias ahora evidentes.

Recupero aquí este episodio de la experiencia porque a la luz de las dificultades que encontré en la construcción de la tesis me sirvieron para reorientar la investigación. Al leer las paredes estaban leyendo una serie de mensajes que no encontraban otro canal de expresión. Esas huellas que pasaban inadvertidas a los ojos de los que nos encontrábamos ahí. Los mensajes estaban allí. La comunicación se daba, pero no por los canales que la institución prevé. Pienso también ahora en esas paredes blancas como símbolo de la pulcritud que la docencia tiene como ideal y la escritura en esos muros, por parte de los chicos como una profanación “del templo”.

Simultáneamente, comencé una relectura de *Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas*, el texto de Jorge Huergo. Allí hay un capítulo que es de pluma de Belén Fernández, *De la arquitectura escolar, a la cartografía cultural*, al que yo prestaba especial atención por mi preocupación por los muros y las paredes y las significaciones que iba descubriendo y lecturas que iban surgiendo. En este texto encontré una de las llaves. Una cita, de un libro de Foucault, quizá no de los más renombrados, que por algún motivo que no puedo explicar llamó mi atención.

Pudo ser pura intuición, no lo sé. Me refiero a “La vida de los hombres infames”, un texto menor si se quiere en la obra de Michel Foucault, porque ni siquiera fue pensado como una obra, sino que es una recopilación de artículos que fueron publicados bajo el nombre del artículo más resonante. En sus investigaciones en los archivos, Foucault da con unos documentos del siglo XVII y XVIII, aparentemente sin importancia. Las *Lettres de Cachet*, que traducidas significan “cartas de sellos”. Dicho de este modo, para los hispanoparlantes latinoamericanos no significa nada. Pero se trata de cartas con el sello real, que los más humildes le escribían al Rey para solicitarle su intervención para resolver problemas de la vida cotidiana ya que estos no tenían acceso a la justicia. Por ejemplo una mujer engañada le escribía al rey para que trajera a casa al infiel de su marido o reclamos porque su señor había cobrado más gallinas de las que correspondían. Lo que caracteriza las letras de cachet era la brevedad del texto, y la contundencia de lo que se enuncia. Pero fundamentalmente no son textos que fueran pensados para trascender, no es un libro, no son canciones. Son textos de existencia efímera, que no buscaban trascender su tiempo. Textos que buscaban resolver con urgencia situaciones de la vida cotidiana que plantean sin eufemismos y con crudeza la percepción de sus humildes y anónimos autores.

Los mensajes de las paredes y muros de la escuela que registraban los “lectores de paredes” tienen exactamente las características que enuncia Foucault. Brevedad, contundencia y una efímera existencia, porque no son textos pensados para trascender su tiempo. A menos que un lector atento, los rescate de su destino seguro. El olvido. Ahora bien, la segunda parte de esta experiencia es el descubrimiento de que los docentes también escriben muchos mensajes efímeros o al menos pasajeros. Que pasarán inadvertidos en el transcurso del tiempo, que la desmemoria y el olvido cubrirán con su manto.

Cuadernos de disciplina, notas conceptuales, actas de las conversaciones con los padres, con los estudiantes, con los que protestan, etc. Se hacen actas de todo. Quizá como ninguna otra profesión, la vida sea objeto de registro y documentación. No son registros pensados para trascender pero ahí están. Solo falta que el ojo atento del lector se pose sobre ellos y los rescate del olvido. De una forma similar, ahora escribimos en *facebook*, en “muros”, cosas que nosotros no nos animamos a escribir

en las paredes de la escuela. Allí se vuelcan pensamientos que entre los muros de la escuela no se pueden decir. Se cree en la ilusión de libertad que las redes sociales ofrecen, se cree estar lejos de los ojos de ciertos lectores.

Es justo esta la tarea que me propuse. Una tarea de lectura de algunos de estos textos que no fueron escritos para trascender pero que están en esta relación, compleja, en esta intersección de docencia e inclusión. Pero no es cualquier lectura. Es una lectura a través de los ojos y las categorías y los autores del campo de comunicación/educación de los que he ido nombrando algunos. Pretendo utilizar, para la lectura de estos textos, el marco conceptual del análisis del discurso político de Ernesto Laclau porque me permite desarrollar el supuesto del que subyace en todo el trabajo. Que el discurso político organiza las acciones de la docencia.

Había podido definir el tema o problema, había podido elaborar una metodología para la investigación, pero quedaba un último problema por resolver, que por cierto no era menor. La escritura. ¿Cuál es la forma correcta de escribir? ¿Hay una forma correcta? En una de las charlas en la sede de la calle 44, el director de la tesis, Darío Martínez (2017), me comparte un artículo de su autoría donde propone un trayecto que reflexiona acerca de un proceso de investigación en comunicación/educación a partir de relacionar elementos de la obra de Rodolfo Walsh. Este trabajo se convirtió en una llave para encarar la escritura. Aquí sostiene que la escritura se asemeja a la costura. Coser requiere de habilidad y de conocimiento; solo con la práctica es posible llegar a confeccionar una prenda. En la expresión «hilvanar ideas [se] revela algo inherente al trabajo intelectual. Se dice que un texto está “deshilvanado” de la misma manera. No tengo la pretensión de tener la precisión de un sastre, lo que aquí hago es como los cuadritos hechos con retazos que hacen en los centros de jubilados. Cada relato es como un cuadrito de tela que por separado no tiene importancia, pero que unidos muchos cuadritos, unidos y combinados, construyen una manta, constituyen otra cosa distinta a cada uno de los cuadritos, pero que al mismo tiempo las contiene.

En este hacer propio los papeles de Walsh, Martínez sostiene que la escritura es también un modo de intervención política. Que tiene sus propias lógicas y dinámicas que son diferentes a otras prácticas, pero que en sí misma es una práctica

política. Describir una problemática, hacerse preguntas, ensayar tramas argumentales complejas es poner en funcionamiento una máquina microscópica que *hace* política.

Un modo de ser, una línea de acción que no le permite claudicar ante aquello que ve como injusto o falso.

Mi propio, “hacer propia” las apropiaciones que hace Darío Martínez de los papeles de Walsh, no pasa primariamente por la escritura como es la intención del autor. Me resultó una extraordinaria guía de lectura de Walsh. Da un giro Lacaniano, un volver a la fuentes, volver a Freud, para re-leer al “maestro” quien convirtió su propia experiencia de escritura en una pedagogía social. Sin proponérselo me llevó a hacer relecturas como método de escritura.

Dice Osvaldo Bayer sobre Walsh en el prólogo de *Operación Masacre*, que sus detractores lo califican como el “anti Borges”. “Lo califican de periodista para enviarlo al depósito de mercaderías varias. Walsh había aceptado gustoso la definición de ‘autor de novelas policiales para pobres’”.

Walsh se les escapa a los críticos establecidos -los fríos y los infibulados- que no lo pueden encasillar. Y no van a poder nunca. Esos examinadores sinodales no se atreven a aplazarlo pero no le dan el pase para ser admitido en las órdenes sagradas. Lo califican de periodista para enviarlo al depósito de mercaderías varias. Walsh -creo- habría aceptado gustoso la definición de “autor de novelas policiales para pobres”... le interesaba ser breve y claro para que lo comprendiese el lector pobre de novelas. Esto no se lo van a perdonar jamás ni la sociedad argentina establecida ni sus acólitos, que nunca quieren perder el tren del poder y se sienten cómodos en sacralizar a sus intelectuales octogenarios hundidos en el suave desencanto de la vida con la metáfora siempre elegante de la duda y el pesimismo. Rodolfo Walsh (1972:2)

Lo que el lector va a encontrar aquí, son lecturas, hechas a documentos, a mensajes dejados en las paredes, en los sanitarios, en los cuadernos de actuación profesional, cuadernos de disciplina, en actas de todo tipo, en publicaciones, muros de redes sociales, actos escolares, recortes periodísticos etc., que dan cuenta de lo

ordinario de la cultura, escolar en este caso. Pero léidas en el contexto de la enunciación. Teniendo como criterio de selección de los mensajes la vinculación de docencia e inclusión. Los retazos, los cuadritos son cada una de las notas entrevistas, comentarios. Espero que el hilvanado sea lo suficientemente bueno para disimular las imperfecciones de las costuras, pero al mismo tiempo espero que la elección de combinación de los cuadros sea estéticamente agradable a los ojos del lector.

2.El discurso de los infames

El 27 de octubre del 2019 se estaban produciendo, en la República Argentina, las elecciones nacionales donde se elegía al nuevo presidente de la Nación. Esta era la noticia excluyente. Sin embargo, este trascendente hecho no logró esconder otro suceso vinculado al acto electoral. En la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires había sido designado como presidente de la mesa 190 el joven Brian Gallo. El hecho se hizo público por redes sociales. Unl posteo desató una ola de comentarios agraviantes en las redes sociales contra el joven presidente de mesa⁴. Una parte importante de la sociedad dio rienda suelta a sus prejuicios contenidos. Muchos otros, sentimos la necesidad de solidarizarnos con el joven.

Hasta ahí, uno más de los acosos que se producen por redes sociales. Brian se presentó a presidir la mesa con ropa deportiva y visera puesta hacia atrás. Esto le pareció mal a algún votante o algún fiscal que le tomó fotos sin su consentimiento y las publicó con la consigna “*Si votas en Moreno, no lleves cosas de valor*”. El candidato que resultó electo, hizo un gesto que enmudeció los discursos racistas y de odio a los pobres. Lo invitó a charlar y reivindicó su trabajo y compromiso. En ese encuentro posó para las cámaras con la visera de Brian.



⁴Difundieron su imagen en redes sociales.La historia de Braian Gallo, el presidente de mesa discriminado al que salió a defender hasta Alberto Fernández, Clarín 29 de octubre 2019. https://www.clarin.com/sociedad/historia-braian-gallo-presidente-mesa-discriminado-salio-defender-alberto-fernandez_o_1WKcJ35z.html

Quise manifestar mi malestar con lo que se le había hecho a Brian, así que compartí un pequeño video del canal de noticias TN en mi muro personal de Facebook donde Alberto Fernández está con Brian y se pone la gorra del chico con la visera hacia atrás. Muchas personas compartieron imágenes de este hecho en redes sociales, como forma de mostrar rechazo por lo sufrido por Brian. El gesto me parecía tan contundente que no imaginaba que se pudiera contestar, sin asumir la discriminación que supone considerar a un joven presidente de mesa “ladrón” por su forma de vestir y asumirlo públicamente. Pero me equivoqué. Sí se puede contestar. Lo realmente sorprendente o llamativo, fue que la que salió al cruce del desagravio que había hecho Fernández, era una docente del distrito de Ensenada donde trabajé muchos años. Sostuvo que:

“Es todo una mentira!!!! Se conocen, pero claro ya están ahí mintiendo como siempre!!”. Ver anexo, figura 3

La docente niega la veracidad del hecho. Pone en duda la noticia aunque el informe estuviera publicado por TN que no puede ser sospechado de favorecer al chico o al candidato que se solidarizó con él. “*Se conocen*”, sentencia porque busca construir el sentido de que esto constituye un armado, una operación comunicacional. ¿Es posible que fuera parte de una operación? Si es posible. ¿pero qué sentido tiene hacer un desagravio posteriormente a la elección si con el acto se quisiera influir en el electorado, suponiendo que ese hubiera sido el sentido de la operación? Ninguno, el resultado estaba puesto. ¿Sería menos grave la discriminación si se conocieran?, ¿o quizá de a entender que el joven se autodiscriminó?. Concluye diciendo: *“pero claro, ya están ahí mintiendo como siempre”*. Invierte el sentido, la infamia no es que hayan discriminado a Brian por su origen social, la infamia sería la *“mentira”* que ustedes dicen siempre (el agregado es del que suscribe). Este episodio plantea dos problemas.

El primero es que el discurso del odio, contrariamente a lo que se supone, tiene a docentes como sostén, como productores y reproductores del sentido común dominante. Canelo (2019) afirma que ese sentido común consideró legítimo que un gobierno de herederos nos exigiera más y más sacrificios a cambio de más y más desigualdad. Aceptó que la Argentina era “un fracaso”, y que lo era por culpa de los argentinos, adictos a “vivir del Estado” y a preferir “salidas fáciles”. Toleró que el

gobierno nos sometiera a una ortopedia moral diciéndonos que debíamos consumir, o cómo debíamos votar. Alimentó la demonización del adversario político, y lo acusó de todos los males, pasados, presentes y por qué no, futuros. Creyó que los responsables del saqueo del Estado eran los empleados públicos o los beneficiarios de planes sociales. Un sentido común que consideró razonable creer que los inmigrantes eran todos delincuentes, que las mujeres pobres se embarazaban para cobrar más planes y que era posible sentirse más seguro con el “gatillo fácil” y la “doctrina Chocobar⁵”.

En segundo lugar, el episodio pone de relieve que la derrota del macrismo no supone la derrota del individualismo. Macri se va pero nos deja institucionalizada, además de una deuda usuraria, una cultura, un sentido común que vivía oculto en la sociedad, pero que ahora se expone sin máscaras ni eufemismos, entre los que tienen la tarea de construir un pensamiento crítico. Macri se va, pero las condiciones subjetivas que hicieron posible el ascenso del macrismo no.

El trabajo se propone una recuperación y reflexión de la experiencia laboral y profesional desde el campo comunicación/educación. Es el resultado de una práctica docente. También es el resultado de una serie de reflexiones académicas producidas por la necesidad de encontrar respuestas a eventos que sucedieron en mi ámbito laboral: las escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires. Situaciones de conflicto que no eran las que pensaba como posibles en la escuela, para las cuales no tenía respuestas. Con mi presencia en el lugar fui descubriendo que no era un problema individual. La institución escuela no las tenía y tampoco el sistema educativo⁶.

⁵ El 8 de diciembre de 2017, el policía Luis Chocobar estaba de civil y se dirigía de su casa en La Boca a su trabajo, en Avellaneda, cuando advirtió que Kukoc al turista estadounidense en la intersección de las calles Olavarría y Garibaldi para robarles una cámara y otras pertenencias. Chocobar comenzó la persecución y les disparó por la espalda apuntando a zonas vitales. El joven murió días después. “Nosotros vamos a cuidar a los que nos cuidan” sostuvo la ministra de Seguridad de entonces Patricia Bultrich, en ocasión de que el presidente Macri recibiera a Luis Chocobar en casa de gobierno como un héroe. “Nosotros lo vamos a ayudar en la defensa legal” sostuvo el gobierno.

⁶ En el año 2011, dictaba clases de historia en el tercer año de la escuela secundaria de Mosconi. Mosconi, es un barrio de Ensenada. Un distrito industrial pegado a La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, separado solo por una calle. La Avenida 122. Un barrio obrero rodeado de la enorme destilería de YPF. Enormes chimeneas ventean permanentemente al aire los gases que las torres de enfriamiento no logran condensar. En el mes de junio del 2011, veo que la directora y la preceptora sostenían la puerta tratando de evitar que un chico ingresara a la escuela. No entendí el significado de aquella situación en aquel momento. Las mujeres lograron su cometido de impedir que el chico ingresara. Pero él encontró la manera de hacerles saber su desacuerdo. Las orino a través del ojo de la cerradura. Este fue el comienzo de una serie de episodios

No es que los conflictos en las escuelas fueran novedosos. Los conflictos siempre existieron. Pero estos conflictos tenían y tienen elementos nuevos. El uso masivo de redes sociales entre estudiantes y docentes, la transmisión de los conflictos escolares por las cadenas televisivas, la inclusión como política de estado y la transformación de la concepción que el mundo adulto tiene sobre niños y jóvenes como sujetos de derechos. Era necesario pensar y pensarse en ese escenario conflictivo para el cual no existían recetas.

Comunicación educación no me aportó soluciones como quien trae un paquete tecnológico para resolver problemas, me aportaron una mirada para analizar la institución educativa que utilicé, rudimentariamente en un comienzo, para gestionar una situación escolar y social conflictiva. La maestría, me aportó la mirada de comunicación/educación. Esto implicó para mí una deconstrucción, una transformación epistémica. En historia (que es mi formación de grado) los documentos y los hechos tienen un peso determinante. A esa mirada hubo que dejarla en suspenso, para darle lugar a los signos, los significados, la cultura, los lenguajes, etc.

Infamias y mentiras en la escuela

No pretendo hacer aquí un tratado sobre la infamia, hay ilustres escritores que ya lo hicieron. Sin embargo este trabajo se ocupa de la infamia, pero de infamias hechas o pronunciadas por docentes. Se que es incomodo, porque no es frecuente, que los docentes aparezcan asociados a términos tan duros como la infamia, la mentira el racismo o a la zoncera. En la sociedad moderna el lugar de la docencia es el lugar de la virtud, por estar indisolublemente ligado al conocimiento, a la educación. De ellos y ellas se ha dicho que son los constructores de ciudadanía, la segunda mamá, los constructores de la nacionalidad, los defensores de la infancia y la juventud, los

dramáticos que pusieron en duda la continuidad de la escuela. Este es el primer episodio que yo registro, pero sobrevinieron otros en los meses siguientes. Enfrentamientos con los docentes, ataques a sus automóviles, destrucción del mobiliario escolar y su infraestructura, incluso enfrentamientos con la policía. Docentes que denunciaban a sus estudiantes, que manifestaban miedo. No faltó quien reclamara “mano dura” para restaurar el orden.

defensores de la escuela pública, etc. Voy a dar todas estas afirmaciones por ciertas porque no es mi intención discutir las o ponerlas en duda. Esta lista de caracterizaciones los ubica como “benefactores” de la sociedad. No digo que estas construcciones sean falsas. Digo que estas caracterizaciones son sesgadas porque se apegan al ideal romántico y al mismo tiempo son incompletas porque deja por fuera a quienes no operan de acuerdo al canon.

Quiero, antes de seguir avanzando en la idea, anticipar una de las críticas seguras a este trabajo. Este escrito no busca atacar, difamar a ningún docente ni a la docencia. No es anti docente. Tampoco es anti escuela. Muy por el contrario. Adhiero a la idea que sostiene que el mejor lugar para que esté, un chico o una chica es la escuela. Ahora también hay que decir, la escuela podría ser un lugar mucho mejor, de lo que es. Mucho más atractivo para niños y jóvenes que están encontrando en las calles o en las redes sociales un lugar más interesante para pasar el tiempo. Para que la escuela sea un lugar atractivo hay que revisar prácticas que nacieron en otro tiempo, en otro contexto para organizarla en función de los nuevos paradigmas y realidades sociales. Me propuse “desnormalizar la mirada”. Dejar de ver como naturales prácticas sociales muy arraigadas. Así surgió la idea de hurgar en las infamias escolares. Para poder explicar esto voy a referirme a mi práctica concreta.

En el 2011 fui director interino en una escuela de Ensenada, provincia de Buenos Aires donde el conflicto entre docentes y estudiantes había escalado hasta alcanzar ribetes policiales. Todos señalaban como responsable de la situación escolar a un joven que parecía no reconocer ninguna regla ni norma social. Entraba a la escuela por los techos, pateaba las puertas, entraba con prepotencia a la dirección, rompía los parabrisas de los autos de los profesores.

En fin, al momento de llegar a la dirección, esta situación tenía varios meses de desarrollo. Llegué en septiembre y el conflicto tenía su origen en las primeras semanas de clases en el mes de marzo. Sin saber cómo encarar el problema, solo atine a leer todo lo que encontrará en la escuela que me pudiera dar elementos. Informes elevados por la dirección a la jefatura distrital, entrevistas del equipo de orientación escolar, las actuaciones hechas por dirección de niñez, denuncias

policiales, presentaciones sindicales, oficios judiciales, libro de inspección, etc. En eso estaba cuando llegó a mis manos, un cuaderno donde había actas que se le hacía a los estudiantes. El mismo oficiaba de cuaderno disciplinario. En él había actas, escritos que hacían los docentes a los estudiantes que cometieron alguna infracción. En su inmensa mayoría eran cuestiones menores de convivencia en el aula. Pero no todas.

Hubo una que sobresalía por el tono y la crudeza de lo que describía. Un preceptor, sostenía que el joven en cuestión lo había penetrado con un palo de escoba en el aula. Una situación de extrema violencia que habla de un empalamiento en la escuela. Una historia semejante ganaría la portada de todos los diarios del país en un instante. Pero la docente a cargo del aula en ese momento no corrobora la versión del preceptor. Si bien reconoce un conflicto que giraba alrededor del mate cocido, no reconoce la existencia de un palo de escoba en el aula, mucho menos de un empalamiento. ¿Cómo es posible que dos personas que estaban en el mismo momento en el mismo lugar tuvieran una percepción tan distinta de lo que sucedía en el aula?. Una de las dos versiones era mentira.

Con el tiempo fui haciéndome a la idea de que el preceptor fue el que mintió. Porque si bien escribió eso, cuidó muy bien de que el hecho que denunciaba el acta no se hiciera público. El contenido del escrito afectaba también su imagen pública. No fue pensado para que fuera la comidilla de los canales de televisión o de la prensa sensacionalista que hubiera hecho con la historia un festival. ¿Pero entonces porque mentiría? Porque el hecho funcionaba como ariete, como excusa para pedir la expulsión del chico de la escuela. El episodio tiene zonas oscuras, especialmente la relación que tenían los dos.

Queda claro que el preceptor necesitaba, por motivos que no he podido desentrañar, sacar al chico de la escuela y había organizado todo para que eso fuera así, pero algo salió mal. No evaluó el fuerte impacto que estaban teniendo las políticas inclusivas. Había un gobierno que estaba produciendo un cambio normativo y también cultural profundos. Ignoró la resolución 1709/09 (convivencia escolar) y las leyes de educación 26206 y 13688 que ya no ponen el eje en la selectividad sino en la

inclusión. Ignoro un contexto político social que considera a la inclusión social y educativa como un hecho a valorar y defender.

¿Qué efecto tuvo la mentira?. Esa acta fue usada para ir separándolo de la escuela al chico, dejándolo fuera de ella. Si bien el régimen de amonestaciones ya estaba en desuso en ese momento, la selectividad sobrevivía en las prácticas y en las tradiciones institucionales. No se podía expulsar a nadie pero se lo suspendió por semanas enteras. El chico se dio cuenta de la maniobra y comenzó a hacerse presente en la escuela aunque no quisieran recibirlo y alojarlo. Al entrar por los muros o por la fuerza generaba nuevos episodios que reforzaban el pedido de separación de la escuela, reforzaba las quejas por la anarquía reinante y acrecentaba el clamor adulto por la restauración del orden perdido. Pronto nadie recordará porque se lo suspendió la primera vez. Ya no era necesario, porque en su afán por entrar el chico había dado argumentos a sus detractores para reforzar sus pedidos de expulsión.

Comprendí el accionar del chico. Nadie se ocupó de corroborar los hechos. Se dio por cierta la versión del preceptor que tendría motivos personales, que desconocía, pero logra la solidaridad corporativa para separar al joven de 14 años. Nadie duda de la palabra del preceptor. El efecto concreto, fue haber reforzado el adulto centrismo del docente, reforzar la autoridad que se apoya más en una posición social que en su autoridad pedagógica. El segundo efecto es el de haber impedido que la inclusión educativa se concretara. Es aquí donde la mentira adquiere una dimensión política. Es un acto de resistencia y de reivindicación de los valores tradicionales de la educación donde la posibilidad de la expulsión o de la exclusión pesa sobre los jóvenes e impone sus efectos disciplinantes.

Para un joven de los sectores populares que vive con sus hermanos y la madre que es el único sustento material. Que trabaja todo el día por hora limpiando casas para poder mantener a los hijos, perder la escuela no significa solo quedar fuera de la educación formal. Al perder la escuela perdía al mismo tiempo la asignación universal por hijo y la posibilidad de acceder a una netbook y a todos los beneficios que están asociados a ella. Es decir estaba excluido.

Acorralado y sin quien lo defendiera decidió hacer inviable la escuela. El chico se enfrentó a la escuela, a la corporación docente que cerró filas con el preceptor, al sistema educativo, al sistema de salud, al sistema judicial y policial. Al inmenso aparato del estado y perdió. Ciertamente no tenía ninguna posibilidad de ganar. Pero dejó expuestas, fisuras, contradicciones, discursos y luchas por el sentido de la escuela. Porque lo que de fondo está en disputa, es el sentido que tiene la escuela secundaria y quienes tienen derecho a acceder a ella.

El preceptor no pronuncia una inocente mentira. Enuncia una infamia porque tiene consecuencias que perduran en el tiempo y porque tiene efectos políticos sociales y culturales. Intenta desacreditar a un sujeto para hacerlo objeto de toda la condena social para separarlo del seno de su comunidad, para mandarlo al ostracismo. Es aquí donde se hizo necesario pensar a la docencia, no desde el ideal romántico de la virtud, sino como sujetos sociales cuyo sustrato político cultural anidan en la sociedad argentina, como lo demuestra el video de Brian Gallo. El nivel educativo y la formación no los hace especialmente conscientes ni poseedores de clarividencia que los coloque en lugar privilegiado en relación a otros actores sociales.

La infamia opera por repetición haciendo que esta produzca aceptación, adormecimiento. Tiene efectos pedagógicos y culturales. La infamia convierte en cotidiana una mentira y perpetúan sus efectos. Hay momentos donde la infamia se hace insoportable, ofensiva, agresiva, agravante y no siempre hay condiciones para la rebelión, para desnudar el dispositivo infame que enajena. Emanciparse de la infamia implica la construcción de dispositivos liberadores que no se construyen en soledad. La infamia es un dispositivo sociocultural que sostiene el accionar de los crueles, porque la crueldad necesita la complicidad impune de otros. Necesita su silencio. Pero a un dispositivo sociocultural que produce enajenación solo se lo puede enfrentar construyendo otro dispositivo sociocultural que produzca emancipación.

¿Qué es la infamia?

La infamia proviene del latín. Este concepto es fruto de la suma de tres componentes de dicha lengua: el prefijo “in-“, que es indicativo de negación; el sustantivo “fama”, que es sinónimo de “renombre o reconocimiento”; y el sufijo “-ia”, que se utiliza para expresar “cualidad”. La infamia es una maldad o vileza que afecta el honor o el crédito de una persona.

En la época de la Antigua Roma, la infamia era la degradación del honor civil, esta llevaba consigo la pérdida de los derechos políticos, y la incapacidad de *postulare*, o sea de estar en juicio como procurador y mandatario de otros y de intentar acciones populares o de interés público. La sanción la impone un *juri*, un jurado (Infamia iuris)(Serafini 1898). Este es el tipo de infamia al que fue sometido el ex presidente de Brasil Ignacio Lula Da Silva que impidió que se presentara a elecciones. Son infamias de orden público que buscan influir en la opinión pública para modificar las orientaciones políticas. No hay líder popular que en América Latina no esté sometido a esta infamia que los engloba y los resume bajo la categoría de “populismo”. Pero existe otro tipo de infamia que los romanos llamaron *factis*. Es la infamia que una vez proferida produce una sanción de hecho. Tiene efectos concretos sin que se haya producido demostración o proceso alguno. Por ejemplo “se robaron un PBI”, “se robaron todo”. Estas prácticas se parecen a la post verdad de nuestros días.

Pero de todas maneras esto era un privilegio de los ciudadanos romanos. Quienes no gozaban del privilegio del reconocimiento de la ciudadanía eran en general infames. Los romanos impusieron marcas infamantes (Moral 2018) a los esclavos, una marca como una impresión, una señal indeleble. Generalmente una letra en cierta parte del cuerpo por medio de un hierro caliente o un tajo profundo en la cara, entre la oreja y la boca, que al sanar produjera una cicatriz que indicará su condición esclava.

El uso de las marcas infamante fueron procedimientos extendidos también a lo largo de toda la edad media Europea como procedimientos jurídicos y se aplicaban a los

delincuentes, a los fugitivos, a los calumniadores. Se impuso *la pena de vergüenza* (UNAM 1999 P 511) que constituyó otra forma de pena infamante. Consiste en la “*exposición del condenado realizada de forma itinerante para humillar, maltratar o molestar al condenado*”. Este debía ser paseado por las calles con un pregonero que vociferaba el delito que motiva el castigo, herejía, bigamia, superstición, blasfemia, falso testimonio, etc.

Todas las infamias nombradas aquí, las que rescatamos de nuestra historia reciente, como las que provienen del derecho romano son enunciadas por sujetos de posiciones sociales prominentes, en altos cargos públicos contra el pueblo o en su defecto a sus representantes políticos. Por lo que es evidente una relación entre poder e infamia. Para lograr o mantener un estado de cosas, un *status quo*. La infamia tiene siempre un sentido vertical descendente. Es siempre de arriba hacia abajo. No hay infamias que partan de la parte baja o de los sectores humildes de la sociedad. No porque los sectores populares no puedan mentir, sino porque no tienen la capacidad y el poder de imponerlas al conjunto de la sociedad. No poseen la hegemonía cultural y política. No parece posible, la infamia implica complejos mecanismos políticos. En la práctica en la infamia hay siempre un interés inconfesable, moralmente inaceptable para el conjunto, que hay que esconder a los ojos de los comunes. El infame necesita esconder o disimular la infamia para no recibir la condena social o el repudio colectivo. Por eso presenta la infamia como el remedio a todos los problemas de la humanidad.

Los sentido de la infamia

La definición presenta a la infamia como la negación de la fama. Fama como renombre o persona renombrada⁷, influyente. Pero la no fama, la in-famia no es ni reconocimiento, sino repudio. En todo caso, no es *no fama*. Es mala fama. Este es el nombre de un grupo de cumbia “Mala Fama”. Cumbia villera, el ritmo de los sectores

⁷ En la cultura mediática actual la fama se ha independizado de la valoración. “Los famosos” no son reconocidos por sus virtudes ciudadanas. Ni siquiera por tener una fama negativa. Los famosos no surgen en las escuelas o universidades. Tampoco en la política o el empresariado. Surgen en la televisión. Se es famoso por tener gran exposición.

populares urbanos, marginales del conurbano bonaerense. La mala fama no proviene de la infamia o la mentira sino de la condición social. En una de las canciones, “*La motito de carlitos*” se relata el robo de la misma “al boludo de Carlitos” cuando iba a trabajar. La calificación del sujeto afectado por el robo como “boludo” puede interpretarse como descalificación de la víctima, como una infamia. Pero la misma canción se encarga de negar esa idea. Afirma que *le robaste la motito al boludo de carlitos, que todos sabemos es buenito*. Claro que se puede ser las dos cosas al mismo tiempo.

Pero más abajo no deja lugar a dudas
Por qué tanta maldad hay en esta villa,
y ahora por rastrero te van a encerrar
y encima esta canción,
y encima esta cancioon
te voy a dedicaaaaaaar

Mala fama no coincide con la infamia clásica, ni con ninguna de las comentadas hasta aquí. Mala fama es una impugnación de la infamia al despojo a personas que comparten la misma condición. Es también una sanción ética. La canción le queda dedicada al sujeto infame que robó la motito de Carlitos, para robarla nomás, porque no resuelve su situación y produce un daño incalculable al que resulta afectado. Es una condena a la maldad. Es cuidado del otro, una preocupación ética, una forma de inscripción del otro. Pero por sobre todo, los sujetos que enuncian no son sujetos encumbrados, ni pertenecientes a clases sociales dirigentes, no se escribe para defender privilegios. Hay en Mala Fama una exhortación para proteger al débil, cuando en la infamia se produce para afectar, someter al más débil para imponerle condiciones durísimas de existencia, para obligarlo a aceptar, para obligar a hacer cosas que están contra su voluntad. Puede incluir una mentira o no.

Otro tipo de infamia es la infamia borgiana. En la *Historia Universal de la Infamia*, una colección de historias cortas escritas por Jorge Luis Borges, publicada por primera vez en 1933, el autor incluye relatos basados en crímenes históricos y algunas historias reales. Excepto uno: “Hombre de la Esquina Rosada”. Es el único

cuento de este libro que tiene que ver con su propio entorno, con su propio país. En este cuento decidió romper el criterio que tuvo con el resto de los cuentos del libro. Este es un cuento que Borges escribe apelando a su propia imaginación, a sus abundantes lecturas. Allí se relata el asesinato del malevo Francisco Real, el que en la historia se presenta como del norte, entrando a un lugar de forma prepotente.

“Yo soy Francisco Real, que le dicen el Corralero. Andan por ahí unos bolaceros diciendo que en estos andurriales hay uno que tiene mentas de cuchillero y de malo, y que le dicen el Pegador. Rosendo Juárez el Pegador era de los que pisaban más fuerte. Mozo acreditao para el cuchillo.”

La infamia del cuento resulta del engaño del que Real es víctima. Rosendo actúa cno cobardía y simula retirada. No se bate a duelo con el forastero. Su propia mujer (la Lujanera) dice, — *“Déjalo a ése, que nos hizo creer que era un hombre”*. Pero es ésta la que lo asesina cuando Francisco Real cree haber ganado y desprevenido le hunde el cuchillo.

Borges no sólo se desprende del anclaje con la realidad que tienen los otros cuentos del libro *Historia universal de la infamia*, sino que construye una infamia puramente ficcional. ¿Por qué Borges, que es un lector compulsivo, construye una infamia puramente ficcional cuando la historia argentina le provee una cantidad enorme de crímenes e infamias que merecen estar en esa historia universal? Quizás porque en esa historia no existe un sujeto popular lo suficientemente infame como para producir el impacto esperado. La obsesión por los malevos y los guapos en la narrativa borgiana, estos seres que moran en los arrabales porteños, generalmente inmundos, son también productos de una realidad social y política que Borges no explicita. Pero si se piensa en las condiciones de producción de estos relatos no puede pasar por alto que fueron escritos en la década que en la historia argentina se conoce como la *década infame*. Ahora bien ¿Borges construye esa realidad o es la realidad que encuentra en Borges un canal de expresión? Bueno, ni una cosa ni la otra. Es una construcción de lo popular que hace Borges, para resaltar estos aspectos de lo popular. Aquí hay una decisión política del autor. Construya a lo popular como peligroso disoluto, sin código y propensos al cuchillo a la muerte. Lo popular como

un lugar donde no existe posibilidad de solidaridad, donde predomina la ley del más fuerte. Sujetos de los cuales no se puede esperar ningún tipo de lealtad.

“Hombre de la esquina rosada” es una infamia refinada. Está destinada a los sectores populares a los que estigmatiza. Es un cuento que por los abundantes recursos lingüísticos y literarios es catalogada como “costumbrista” tiene un poder performativo porque las formas culturales que construye Borges en el cuento, moldean el imaginario de lo popular que tienen amplias capas de la población argentina, aunque nunca hayan leído la “Historia universal de la infamia”. Instituye la forma de existencia de lo popular para las clases medias y altas.

La crítica a la imagen borgiana de lo popular la produjo la parodia del programa de televisión que se emitió por canal 13 entre 1961 y 1971 “Viendo a Biondi”. José “Pepe” Biondi fue el tercero de ocho hermanos de una familia italiana en el barrio de Barracas, Buenos Aires, del que tras una breve estadía, se mudaron a Remedios de Escalada (Lanús), por entonces partido de Avellaneda. Pepe Biondi se incorporó a los siete años como aprendiz de acrobata en el circo criollo⁸ de donde obtiene formación actoral y también una mirada sobre lo popular. En su trayectoria actoral y televisiva construye personajes que parodian a los Malevos y los guapos que son tan caros en la construcción narrativa Borgiana. Personajes como “Pepe Galleta unico guapo en camiseta”, “Pepe machuca gente” , “Pepe Malevaje”, “El guapo del 900” fueron sketch que atrapaban la atención de la audiencia de la naciente televisión argentina.

Pero Borges publicaría su verdadera infamia en 1955, poco antes del golpe que derrocó a Juan Domingo Perón. En Montevideo escribe junto a Adolfo Bioy Casares bajo el seudónimo de Honorio Bustos Domecq, “*La fiesta del Monstruo*”. En él un militante peronista le cuenta a Nely como es una movilización del primero de mayo a la que convoca Perón. La fiesta es la concentración, el monstruo es Perón. El cuento relata como militantes peronistas matan a un judío (El sinagoga) a pedrazos: tantos

⁸ Circo Ancelmi. Juan Bonamorte, un payaso negro de origen brasileño al que todos conocían por el apodo de Chocolate. Cansado de las tantas palizas que le propinaba el payaso Chocolate, un día decidió escaparse del circo. Regresó a su casa. La Nacion, 4 de octubre de 1997
<https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/el-hombre-de-la-risa-nid78093>

piedrazos habría recibido que ya no sentía. La infamia borgiana aquí deja asociado a los seguidores y al mismo Perón al antisemitismo.

La infamia borgiana construye sentido político, se constituye como pedagogía de la infamia en tanto enseña una manera de ver el mundo, construido y transmitido a las nuevas generaciones. La denominada “Revolución libertadora” pretendió destruir la memoria destruyendo libros, imágenes, monumentos, casas, instrumentos, herramientas o cualquier cosa que remitiera a la memoria de aquel período de gobierno popular. Se prohibió el uso de cualquier símbolo que remitiera a Perón, al peronismo o a su señora esposa Eva Duarte. Como premio a los servicios prestados en la construcción de la infamia, Borges fue nombrado por los golpistas, Director de la Biblioteca Nacional, puesto en el que estuvo hasta el retorno de Perón en 1974. Claro, nadie dijo de Borges que fuera “grasa militante”, aunque militara abiertamente. Ahora bien ¿qué hizo Borges en su gestión al frente de la biblioteca? Nadie se ha preguntado eso. ¿Por qué? En la Biblioteca Nacional hizo lo que hizo toda su vida. Leer libros. Pero a partir de 1955, pagado por el Estado. ¿Sería grasa militante Borges? De cualquier trabajador del Estado que se pone, o se pusiera, a leer libros por el mero placer de la lectura, no digamos en un cargo de director, sino como un empleado de la más baja categoría, los infames dirán de él, que es un *ñoqui*. Nadie dijo de Borges semejante cosa. ¿Por qué? Porque es parte del *dispositivo sociocultural de la infamia*. Es una pedagogía colonial. No se enseña como una asignatura. Está dispersamente introducida en la trama general de la vida, naturalizada en la vida social y en las instituciones. Borges nunca fue tratado de *ñoqui* porque la oligarquía lo reconoció, siempre como uno de los suyos. *Ñoquis* no son los que viven del Estado, porque la derecha argentina creció al amparo del Estado, *ñoquis* son los pobres que dependen de su subsistencia del trabajo Estatal.

Borges es un icono en la cultura Argentina. La figura de Borges logra la admiración, la adhesión, la condescendencia y hasta la obsecuencia de la clase a la que pertenece. Pero también el reconocimiento de las clases subalternas. Sectores militantes de izquierda y progresistas alaban y ensalzan su obra literaria y lo reconocen como icono de la nacionalidad. ¿Pero cuál es el proyecto de nación al que tributa Borges?. Se dice descendiente de Juan de Garay, descendiente de

conquistadores y de una estirpe guerrera. Al ser consultado en 1976 por la democracia, sostuvo que:

“La democracia es un abuso de la estadística, nada más. No creo en la posibilidad de una democracia argentina”.

Se le preguntó entonces cuál sería la solución. Respondió:

“Yo no tengo ninguna solución, yo no soy político. La única solución sería postergar las elecciones 300 o 400 años porque fuera de eso no se me ocurre ninguna otra solución”⁹

Este es el proyecto de país que defiende Borges. El que defiende y milita a pesar de su negación de la política. Y la niega porque se considera a sí mismo como de un linaje que ejerce el poder por derecho divino. Descendiente de los fundadores de la patria. Es un patricio. Por eso se ofende cuando el peronismo (los plebeyos) lo quitaron de la biblioteca y lo nombraron inspector de huevos y aves de corral. No es un cargo indigno para un escritor, sino para su linaje y una amenaza al orden social de la nación conservadora cuyos valores encarnan.

Zonceras en la escuela

La admiración por Borges y su literatura es extendida en la Argentina. Corresponde a una época donde la hegemonía económica se correspondía con la hegemonía político cultural, es decir que ambas coincidían en el mismo sector social o de clase. Borges en este sentido hace un extraordinario aporte a la legitimidad cultural de esa clase dominante. Logra poner como universales los gustos y sus mentiras como cuestiones naturales que no necesitan explicación. Simplemente son. Sus verdades son incuestionables.

⁹ Entrevista de Joaquín Soler Serrano al escritor argentino Jorge Luis Borges emitida en el programa "A Fondo" el 12 de septiembre de 1976 Minuto 35 a 37 [.https://www.youtube.com/watch?v=Tst6vLOqfao&t=914s](https://www.youtube.com/watch?v=Tst6vLOqfao&t=914s)

A esta legitimidad que logra la infamia borgiana, Arturo Jauretche la denomina “zoncera”. Es la aceptación pasiva e incuestionada por parte del sometido de los discursos infames del colonizador. La fuerza de la *Zoncera* no depende de ninguna argumentación, sino más bien de la ausencia de argumentación. Simplemente excluyen la argumentación. Las zonceras consisten en principios introducidos en nuestra formación intelectual desde la más tierna infancia.

Una zoncera es una infamia que opera a nivel de la cultura, que es reconocida como parte del orden de las cosas, que posee un reconocimiento y aceptación que ya no es necesario utilizar medios violentos para hacer valer un determinado orden de las cosas y las personas, que se transmite como parte de los usos y costumbres. La infamia logra su realización cuando es incuestionada, cuando se transforma en una zoncera. Es decir en la naturalización de un orden de cosas. Una Zoncera es una infamia *institucionalizada*. Ya sea porque logró aceptación o resignación masiva, o porque pasó a formar parte de las instituciones. Esta metamorfosis de la infamia en Zoncera no se logró sin un poderoso dispositivo pedagógico. Eso no se logra sin la concurrencia de la escuela en la construcción de dispositivos culturales.

La narrativa borgiana encuentra en Rodolfo Walsh su anverso más acabado. A una narrativa ficcional, barroca recargada de detalles que busca resaltar la erudición del autor, Walsh le opone una literatura comprometida en lo real. No son sólo modelos opuestos en estilos literarios, sino en posiciones políticas. En el golpe del '55 Borges es nombrado director de la Biblioteca Nacional y Walsh un año después comienza a escribir *Operación Masacre*¹⁰.

¹⁰ Operación Masacre fue siendo escrita al hilo de una investigación que Walsh inicia de manera inesperada. Los capítulos del libro aparecieron antes como artículos periodísticos y luego como folletín. El texto fue cambiando en sucesivas ediciones, al compás de desmentidas, réplicas, apéndices, corolarios y la propia evolución política y militante de Walsh. Cuatro son las ediciones que registran los cambios en la construcción del libro, la de 1957, la de 1964, la tercera de 1969, y la cuarta y definitiva edición del libro en 1972.

No hay una construcción puramente imaginaria en Walsh, es una literatura que se forma a partir de los datos que salen de la realidad. Hay en la narrativa de Walsh un peso central la búsqueda de la verdad que en Borges es completamente ignorada. Es un gran refutador de infamias. *Operación Masacre* es una literatura que se construye a partir de la realidad y opera sobre la realidad transformándola. Su trabajo transformó la imagen que la dictadura de la “Revolución libertadora” en “Revolución fusiladora” destruyendo la infamia que contra los trabajadores pretendió instalar la dictadura que derrocó a Perón. Walsh quien más consecuentemente luchó contra la infamia, sin medias tintas, sin ambigüedades. Escribe en *Carta abierta a la junta militar*: “Lo que ustedes llaman aciertos son errores, los que reconocen como errores son crímenes y lo que omiten son calamidades” (Walsh,1977:pag 8).

De esto trata este trabajo. De cómo algunas infamias devenidas en zonceras subsisten en la escuela. Es una de las instituciones más importantes en esto de transformar la infamia en Zoncera. Puede ser productora de zonzos o de avivados en cosas individuales. Aunque no es justo decir que la escuela es únicamente reproductora del orden social injusto. En realidad es al mismo tiempo la posibilidad de emancipación de los sujetos, de distribución del conocimiento socialmente construido y también un mecanismo de reproducción social del orden. Son verdad ambos opuestos aunque no excluyentes porque conviven.

La escuela está en disputa, lo mismo que la institución docente. De aquí su polisemia, concepto que puede ser traducido como productores de zonzos o azonzados o creadora de emancipación, de mujeres y hombres libres y críticos. La escuela también está sometida a los vaivenes de la política. No se le puede hacer cargo a la escuela de los problemas del conjunto de la sociedad, pero quizá sí se le puede pedir que tenga alerta los reflejos, para cuando aparezcan los infames a ofrecer espejos de colores.

La idea de hurgar en las infamias de las instituciones escolares surgió, como ya mencione en la introducción, de la relectura del trabajo de María Belén Fernández (2002), donde sostiene que las prácticas de comunicación/educación en el ámbito escolar están condicionadas por la arquitectura, que puede efectivamente

determinar las prácticas comunicacionales y educativas. Según Fernández, el espacio tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico. La escuela resulta, como todo espacio habitado, un campo social destacado, un producto histórico definido por un mandato social fundante, que se expresa en el currículum prescripto. Esto es cierto pero no da cuenta de las transformaciones de las dos primeras décadas del siglo XXI. Los cambios que se produjeron en la consideración de jóvenes y niños como sujetos de derecho y la masificación de las nuevas tecnologías de la comunicación modificaron de manera radical los efectos que sobre la comunicación y la educación tenía la arquitectura escolar. La arquitectura escolar responde a un mandato de selectividad donde básicamente no se consideraba la posibilidad de reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derecho. Los espacios escolares fueron pensados para niños y jóvenes que eran objetos de tutelas, ciudadanos potenciales que no tenían derechos de reclamar nada hasta cumplir la mayoría de edad. Era el panoptismo que dominó como forma de control y comunicación en las instituciones educativas.

En pleno auge de las políticas neoliberales, se producen dos declaraciones que tienen efectos sociales políticos y culturales que marcan la primera mitad del siglo XXI. La convención internacional de los derechos de niños niñas y adolescentes (1989) y la Declaración de Jomtien Tailandia. Conferencia Mundial de la Educación para Todos UNESCO (1990). La primera supone considerar a niños y niñas como sujetos de derechos plenos y consecuentemente el abandono del paradigma tutelar. La segunda declaración asume que todos tienen derecho a la educación. Se rompe con el paradigma selectivo que consideraba a la educación como un privilegio.

El reconocimiento de jóvenes y niños como sujetos de derechos, demolió la solidez de los fundamentos del edificio de la escuela moderna y produjo una inadecuación de las estructuras de la arquitectura escolar nacida al calor del paradigma del control. Se produce un anacronismo, entre edificios escolares que fueron pensados para que los habitaran jóvenes y niños pasivos, sujetos de tutela y control y los jóvenes actuales sujetos de derechos. Esta arquitectura produce efectos sobre los jóvenes actuales distintos a los jóvenes del pasado. Al decir de Kaplan (2016:125) la subjetividad ha experimentado mutaciones profundas. No hay reglas de

comportamiento social estables ni predeterminadas. Los sujetos que saben que tienen derechos no se muestran propensos a reconocer viejas estructuras jerárquicas.

También el desarrollo de las tecnologías de la comunicación modificaron el peso que la arquitectura impone a la comunicación en las instituciones educativas. Se debe señalar que esto que viene sucediendo en la escuela también se observa en otros ámbitos como en las universidades, hospitales, comisarías, cárceles. Dussel-Quevedo (2010:9) destacan la inadecuación de los marcos institucionales actuales para dar rápida respuesta a los desafíos de las nuevas tecnologías. Estas producen transformaciones del espacio y del tiempo que imponen una reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula. La escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad nacidas en el positivismo del siglo XIX. Las nuevas tecnologías parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción, el compromiso personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y “tiempos” de la enseñanza-aprendizaje de la escuela.

Paralelamente a su desarrollo, expansión y difusión se produce la concentración de la propiedad de los medios de comunicación. Darío Martínez (2015:10) afirma que la concentración de las industrias de medios de comunicación funcionan como plataforma discursiva para la instalación de iniciativas, proclives a los intereses de los sectores económicos más poderosos. Las industrias mediáticas operan como instituciones políticas que desafían los mandatos populares y expresan los anhelos de las élites neoconservadoras. Las preocupaciones por la comunicación y la cultura mediática son ineludibles en los análisis político-culturales que se realicen en torno de los contextos del capitalismo posindustrial.

En este contexto el discurso escolar es un discurso que puja hoy por preservar su lugar, entre una multiplicidad de discursos que circulan en el ámbito escolar instalados por los monopolios de comunicación y las redes sociales. La arquitectura escolar no da cuenta de estos cambios tan profundos. Estas transformaciones vertiginosas son motivo de tensiones y conflictos entre quienes acompañan e impulsan los cambios cuyo sentido no son siempre claros y los que perciben en estas transformaciones una amenaza a un orden moral, social u económico por lo que se

inclinan por ver en la restauración de las condiciones del pasado la solución a todos los problemas de la educación. Esta nueva situación histórica produce en las instituciones educativas la emergencia de nuevas prácticas educativas y comunicacionales en donde conviven viejos mandatos fundacionales y nuevas expectativas sociales en la acción educativa. Muchas de estas se conocen, se fomentan las buenas prácticas, las prácticas innovadoras los que apuestan a la inclusión, a la diversidad, a la participación de los estudiantes.

Esta situación produce la emergencia de discursos que no siempre se visibilizan. Junto a los discursos oficiales subsisten otros, que resisten, que ven en la obligatoriedad de la escuela secundaria (por ejemplo) la causa de la degradación y decadencia. Estos discursos no se expresan abiertamente. No aparecen en los documentos oficiales, tampoco en las declaraciones públicas ni en los actos escolares. Pero constituyen verdaderos sistemas de creencias. Hay que leer entre líneas, en espacios particulares a veces no institucionales y específicos, pero también en acciones. Son muchas veces posiciones vergonzantes porque no encuentran legitimidad social. Se dice en voz baja o en espacios muy íntimos o protegidos. Se suelen decir cuando se cree tener la certeza de que el interlocutor comulga con ese pensamiento. Pero en ocasiones encuentran cauce y emergen con mucha potencia y se pronuncian con mucho odio.

Pequeñas historias de gentes sin fama

En la lectura de Fernández encontré una cita de un texto de Michel Foucault. *La vida de los hombres infames*. No es de los más conocidos y renombrados de sus textos. El mismo podría tener otro nombre, porque es una compilación de artículos con una variedad de temas. No es un libro que haya sido pensado como libro. El capítulo o apartado que le da nombre al libro, tiene solamente 10 páginas. Allí previene al lector que es inútil buscar otra cosa en el libro que la búsqueda de su propio goce personal, su placer, una emoción, la risa, la sorpresa. Foucault (1996:79). En sus momentos de placer, en sus recreos lee pequeñas historias, breves relatos que fuesen relatos oscuros. *Es decir*, que no estuviesen destinados a ningún tipo de gloria, que no estuviesen dotados de ninguna de esas grandezas instituidas valoraciones-nacimiento, fortuna, santidad, heroísmo o genialidad. Cosas que

generalmente se consideran dignas de ser narradas. “Puede que estas vidas hayan estado animadas por la violencia, la energía y el exceso en la maldad, la villanía, la bajeza, la obstinación y la desventura, cualidades todas que les proporcionaban a los ojos de sus conocidos, y en contraste mismo con su mediocridad, una especie de grandeza escalofriante o deplorable” (Foucault, 1996: 81). Sostiene que para que esas vidas llegarán hasta nosotros fue necesario que fuera tocado por un haz de luz que les venía de afuera. Esas historias que estaban condenadas al olvido o a la oscuridad le deben su supervivencia a que el poder haya posado aunque más no fuera por un instante la mirada sobre ella. Estos textos tienen la mayor relación posible con la realidad: no solamente que se refieran a ella, sino que la produzcan, que sean una pieza de la dramaturgia de lo real, que constituyan el instrumento de la venganza, el arma del rencor, un episodio de una batalla, el gesto de la desesperanza o de la envidia, una súplica o una orden. El requisito es que sean pequeñas historias de gente *sin fama, in-fames*. Las fuentes de estas historias son archivos de encierro, archivos policiales, órdenes reales y *lettres de cachet*.

El sentido que le da Foucault es el de rescatar relatos de personas que fueran desconocidas, que no tienen fama. De esta situación se desprende el sentido de infame. Que no implica ningún sentido moral. No se desprende de lo infame necesariamente algo éticamente reprochable, aunque con frecuencia aparecen situaciones aberrantes. Pero los textos deben tener características precisas.

- a. Los textos deben tratar de personajes que hubiesen existido realmente. Es decir que, no deben ser personajes creados por la imaginación literaria o científica. Que no tengan pretensión de trascendencia ninguna.
- b. Que sus existencias hubiesen sido a la vez oscuras e infortunadas. Oscuro como falto o carente de brillo social.
- c. Que esas existencias fuesen contadas en pocas páginas o, mejor, en pocas frases, de la forma más sucinta.

- d. Que esos relatos no contuviesen simplemente extrañas anécdotas, sino formasen parte realmente de la minúscula historia de esas vidas, de su infortunio, de su rabia o de su incierta locura.
- e. Que del choque producido entre esos relatos y esas vidas, surgiese para nosotros todavía hoy un extraño efecto mezcla de belleza y de espanto.

Para esta tesis voy a hacer uso de este esquema. Voy a rescatar pequeñas narraciones que producen docentes en las escuelas de Ensenada. Pero no de docentes reconocidos o afamados. No de docentes que publican estudios en espacios académicos o son reconocidos socialmente. Tampoco de docentes que tengan reconocimiento por su participación política o gremial. Este no es un texto, una tesis que se ocupe de mártires ni de personalidades renombradas en la educación. No busca ocuparse de Carlos Fuentealba, Baradel o Yasky. Tampoco de Rubén o Sandra Calamano. Mucho menos del maestro tucumano Isauro Arancibia al que los sicarios le robaron sus zapatos la noche del 24 de marzo de 1976, cuando un grupo de tareas irrumpió en el local de sindicato¹¹ y lo asesinaron de 124 disparos. No porque no merezcan, sino porque en algunos casos la desidia del Estado hizo que la muerte los encontrara en la tarea de enseñar y ganaran notoriedad por su compromiso como Sandra y Rubén. O como Fuentealba o Isauro Arancibia que se convirtieron en banderas de lucha. Tampoco de los que por su accionar político en defensa de la educación pública o por sus actividades gremiales abandonaron el abismo del anonimato. No son infames en el sentido que propone Foucault. Pero tampoco va a ocuparse este trabajo del profesor de literatura Néstor Beroch, quien fue acusado por organismos de derechos humanos de integrar un grupo de tareas durante la última dictadura militar. Aunque alguien debería ocuparse de explicar cómo es que una persona con semejante biografía estuvo tanto tiempo compartiendo con todos, los mismos espacios escolares. El docente quedó vinculado al secuestro y desaparición de estudiantes secundarios de La Plata, cuando en 1996 en el marco de los *Juicios por la Verdad*, fuera vinculado por Pablo Díaz sobreviviente de los secuestros, torturas y desapariciones del 16 de septiembre de 1976 conocida como *La noche de los lápices*. Beroch continuó dando clases hasta marzo de 2004 cuando la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires lo exoneró del

¹¹ ATEP: Agreriaci3n tucumana de educadores provinciales

cargo¹². Pero lejos está de ser el único. En el año 2010 Cristina Fernández de Kirchner eliminó mediante el decreto 4/2010 las restricciones al acceso a información calificada como "secreto de Estado"¹³. Los nombres del Personal Civil de Inteligencia (PCI). Sus nombres fueron inaccesibles durante más de 20 años. Se hizo pública la nómina de los 4300 agentes de inteligencia, entre civiles y militares, que reportaron durante la dictadura al Batallón 601 del Ejército. La publicidad de este listado, permitió en muchas partes del país desenmascarar a ciudadanos comunes y corrientes. Pero también periodistas y docentes. Como consecuencia de la publicación de estos documentos, mediante el decreto 1271/13 el gobierno neuquino¹⁴ exoneró a tres docentes que aún se desempeñaban en escuelas. Hay ejemplos de esto en todo el país. Tampoco va a tratar esta tesis de ellos. No son *infames* en el sentido de no tener reconocimiento. Ahora sus infamias son conocidas. Son figuras sobre las cuales hay controversias públicas, son repudiadas, son recordadas, reivindicadas o homenajeadas, o son causa de la indignación, o el estupor y la condena. Si acaso aparecieran en la construcción de esta tesis será porque aparecen en las narraciones de los docentes.

Este es un problema metodológico central para la investigación. En principio el trabajo iba a hacerse exclusivamente sobre entrevistas hechas a docentes en el campo. Pero a poco de iniciar aparecieron las dificultades. En general encontré renuencia entre los docentes a responder entrevistas en el espacio escolar. Hay quienes dijeron abiertamente que no harían o que no les gustan las entrevistas. Otros afirmaron no tener problemas pero no concretaron, no pactaron un tiempo y un espacio para efectivizar la entrevista. Algunos otros pactaron un momento pero no asistían a los encuentros pactados, algunos simplemente no venían, otros planteaban excusas absurdas para no concretar la entrevista. No faltó quien para evitar el compromiso que había asumido voluntariamente, adujo que no iba a estar por

¹² Exoneran al profesor Beroch acusado de represor en la dictadura. Diario El Día, La Plata. 3 de marzo del 2004.

¹³Exclusivo: la lista de los agentes del Batallón 601 de Inteligencia

¹⁴ Exoneraron a tres docentes que colaboraron con la dictadura militar. 10 agosto 2013
<https://www.lmneuquen.com/exoneraron-tres-docentes-que-colaboraron-la-dictadura-militar-n196501>

problemas de salud, pero cuando asisto a la escuela en el día y hora donde supuestamente tenía los controles médicos, la encuentro sentada compartiendo mates en preceptoría. Era inevitable ¿preguntarse por qué mentiría? ¡Qué sentido tiene la mentira aquí? ¿por qué lo hace, porque simplemente no dice que no quiere hacer la entrevista?

En diciembre del 2017 llegué a la escuela y encontré a una preceptora de la escuela muy distendida, habían terminado las clases y terminado los exámenes. Le propuse hacer una entrevista a la que accedió de buen grado. Parecía que se rompía la imposibilidad de hacer entrevistas en la escuela. Nos pusimos a hablar. Ella había comenzado su biografía laboral como trabajadora empleada de una compañía que prestaba servicios para la petrolera estatal YPF. En eso estaba, cuando de improvviso irrumpe la directora, la llamó a la dirección. Cuando sale me dice que “no puede seguir con la entrevista”. Comprendí inmediatamente el sentido de la intervención. No hay problemas, contesté y salí al patio. Pocos minutos después me alcanzó y me dijo que la directora le prohibía dar entrevistas porque “es peligroso”. Lo más importante de la corta entrevista que no alcanzaba a iniciarse, no fue el desarrollo de la entrevista, sino lo que la entrevista generó. El sentido de “peligrosidad” que le otorgaba la directora explicaba las actitudes evasivas de las que había sido testigo. Pone en blanco un temor que hay que indagar. En cualquier caso dice que las mentiras, los ocultamientos, los temores reconocidos están todos alineados en el mismo sentido de silenciar. Pero ¿silenciar u ocultar qué? Resulta de estos episodios una primera conclusión preliminar. No es fácil hacer entrevistas en la escuela. En tiempos de clase, porque es difícil encontrar tiempos para hablar con los docentes sin distraerlos de la atención de los estudiantes.

También resulta claro que cuando el problema no es el tiempo hay una vigilancia atenta sobre lo que se dice o lo que se puede decir o a quién decírselo. Sin embargo, algunas entrevistas pudieron hacerse, aunque no en el espacio escolar. Las entrevistas fueron pactadas y realizadas en parques, en domicilios de algunos docentes, o en bares de Ensenada y La Plata. Un aspecto que rápidamente resultó notoriamente visible es que las respuestas son, en general, políticamente correctas. Es decir, que las respuestas no se apartan de lo que las normas, o lo

esperable en el ámbito escolar. No se apartan de lo esperable, o de lo que los discursos oficiales pregonan.

Esto contrasta con las opiniones que circulan en los grupos de whatsapp, en las redes sociales. ¿Cuáles son las verdaderas opiniones? ¿las que se publican en redes sociales o las que se dicen en las entrevistas? ¿Cuál es verdadera, cuál es falsa? ¿Qué lugar juega la verdad y la mentira en los discursos docentes?. Sobre todo, cuales son los efectos de estos discursos sobre los estudiantes. Serán como el discurso borgeano que dice no saber de política pero al mismo tiempo afirma que las urnas tendrían que estar guardadas unos 300 o 400 años, o serán más bien discursos que se repiten por tradición, por costumbre como los zonzos, o serán discursos anclados en la realidad al estilo de Rodolfo Walsh.

3. Un barrio pequeño que nunca creció

Los terrenos que Evita entregó

El Dique debe su nombre al canal que se construyó desde el Río de La Plata hasta donde se encuentra hoy. El objetivo era dotar a la naciente capital de la provincia de Buenos Aires, de medios de transporte de cargas baratos a finales del siglo XIX. De hecho, aunque los barcos llegan en la actualidad a Ensenada o Berisso se lo llama Puerto La Plata. El proyecto de la construcción de la "Ciudad del Futuro", (así la llamó Pedro Benoit en la Exposición Mundial de París de 1889) incluía comunicación fluvial como la manera más ágil de comunicar a la naciente capital con el mundo. Se imaginó que a través de los tres canales que se proyectaron perpendiculares al río llegarían hasta las puertas mismas de la naciente ciudad capital mercancías y personas. De los tres canales proyectados, sólo se terminó uno de ellos. El que llega hasta la calle 126 y 50 y que da nombre al barrio que en este trabajo me ocupa.

No hay unanimidad sobre la fecha de inicio de las obras de los canales del puerto. La administración del puerto La Plata, la ubica en simultáneo a la fundación de la ciudad de La Plata en 1882. El gobernador Dardo Rocha le habría encargado la obra al ingeniero hidráulico holandés Juan Abel Waldorp¹⁵. Otros autores sostienen que el sistema de canales y diques del puerto La Plata fue abierto a pico y pala a partir del año 1870¹⁶, bajo la dirección del ingeniero Van Rees, según el proyecto del mítico ingeniero holandés Juan Waldorp, que había sido convocado por Sarmiento por su experiencia en temas hidráulicos.

¹⁵ Fundación Nuestro mar puerto
<https://www.nuestromar.org/antiguas/el-puerto-la-plata-celebra-sus-117-anos-e-inaugura-escollera/>
) comenzó a operar en 1890.

¹⁶ Ariel Tuozzo, Dique N°1. Barrio Espejo de Agua 2015.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47332>

Lo cierto es que, La Ensenada de Barragán constituía desde mucho antes un puerto natural¹⁷. Desde mucho antes el lugar concitó la atención de las autoridades coloniales primero y de las nacionales después. El estratégico lugar determinó la instalación de baterías de defensa precarias en 1736 para evitar el contrabando de lusitanos e ingleses y la fuga de plata proveniente del Alto Perú. En 1801, en coincidencia con la fundación de la ciudad de Ensenada, la fortificación quedó consolidada. Pero la importancia estratégica del lugar se verá durante las invasiones inglesas. El 28 de junio de 1807 la flota naval al mando de John Whitelocke zarpa de Montevideo, donde la corona británica lo había designado como gobernador de América del Sur, y desembarca en la Ensenada de Barragán con una fuerza de 11.800 hombres.

En 1822 Bernardino Rivadavia envió al ingeniero hidráulico Santiago Bevans a levantar un plano del pueblo y de su puerto. El informe fue categórico: "Ensenada es el verdadero puerto de la provincia". Geográficamente, la zona presentaba muchas ventajas porque estaba resguardada de temporales y permitía a los buques operar con gran seguridad, sin riesgos de avería y pérdidas de cargas, cosa que no ocurría en la rada de Buenos Aires.

Todos estos detalles sobre la historia del puerto La Plata, ubicado entre los actuales partidos de Berisso y Ensenada son importantes porque son el motivo del surgimiento del barrio El Dique que es donde está la escuela de la que trata este trabajo. El primer dato que existe sobre la formación del barrio corresponde al 27 de julio de 1885. Se trata de una zona loteada por decreto del Gobernador D'amico, sucesor de Dardo Rocha. 199 Lotes entre las calles 122 a 126 y de 51 a 46¹⁸.

Estos lotes estaban destinados a una creciente masa de obreros y sus familias que llegaban para trabajar en las obras de la nueva capital y para la realización del puerto que requería mano de obra intensiva, porque el canal se realizaba con picos,

¹⁷Museo Fuerte Ensenada de Barragán - <http://aehg-laplata.org.ar/museo-fuerte-ensenada-de-barragan/>

¹⁸ Cristina Espinosa, historia del barrio El Dique. En <https://radiounicalaplata.com/noticias/la-historia-del-barrio-el-dique/>

palas y carretillas como únicos elementos tecnológicos. Pero al terminar la obra se quedaban en el lugar. Es posible que los recién llegados hayan sido agricultores atraídos a la Argentina con la promesa de acceso a la tierra, porque las campañas que fomentaban la inmigración prometían eso.

Pero la única tierra que encontraron es ésta, la de un lote que había que pagar que no servía para la agricultura. Como quiera que haya sido, esta es la fecha que se conoce como fundación del Dique. Es el punto de inicio de la construcción de un territorio nuevo que construye su identidad social y cultural alrededor de una obra (monumental para la época), que es subsidiaria a otra mayor que es la construcción de la nueva capital de la provincia de Buenos Aires, porque su capital histórica fue nacionalizada y transformada en la sede del gobierno nacional.

Hasta aquí, he hablado del surgimiento del barrio con algunos datos comprobables. Paralelamente a estos datos hay otras construcciones. En comunicación/educación nos interesan las construcciones culturales, los sentidos que se construyen en los territorios y que define la manera de habitar ese espacio. Eso se fue formando en el marco material y simbólico que fue dando la cristalización de la Argentina moderna, bajo la hegemonía política de la oligarquía agroexportadora. En términos de Walter Benjamin, es la elaboración de un *sensorium*. El marco donde se inscribe la experiencia vital, eso que construye la identidad cultural. Lo que lo hace formar parte al individuo de un colectivo. Benjamin sostiene que para analizar a la cultura de masas es necesario comprender ante todo el nuevo modo de percepción de la realidad y de experiencia de lo social que con ésta se origina.

El Dique fue un nuevo modo de percepción de la realidad. Para analizar brevemente la *cultura del Dique* y su *sensorium* me voy a valer del testimonio de Hebe de Bonafini, Madre de Plaza de Mayo y originaria de El Dique y por Ignacio Estébanez Trancón, también vecino de El Dique que se propone la tarea de construir una memoria de su barrio. El Dique fue para los que llegaron a habitarlo, un nuevo modo de percepción de la realidad y por lo tanto una nueva construcción de la memoria. Una *ideación* del pasado y del presente, y una imaginación de futuro.

Durkheim plantea el término *ideación*¹⁹ para subrayar el papel activo de la memoria, ya que ésta no se limita a registrar o reproducir mecánicamente el pasado, sino que realiza un verdadero trabajo de selección, de reconstrucción. La memoria o los recuerdos colectivos ya sean públicos, privados o familiares, convierten a un pueblo, un barrio o una ciudad en lugares en los que la vida se ha sedimentado, lo cual hace precisamente que estos lugares sean habitables; lo que permite que se establezca una retroalimentación entre el grupo y la persona.

La memoria del barrio El Dique tiene por lo menos dos expresiones que comparten elementos del espacio, pero son diferentes construcciones narrativas. Diferentes experiencias del espacio. A la primera de ellas accedí por el trabajo de Ariel Tuozzo, "*Dique N°1. Barrio Espejo de Agua, la memoria e identidad histórica del lugar*", donde cuenta el recorrido realizado para lograr la edición de un libro de poesías y cuentos cortos del autor Ignacio Estébanez Trancón, "Pétalos de mi barrio" (1981).

Tuozzo afirma que el libro recupera la historia y el presente del barrio. Nos dice que el libro de Ignacio Estébanez Trancón expone lo que fueron las épocas de mayor brillo del barrio, sus instituciones, sus rincones más pintorescos, lo que le otorga condimentos propios que dan forma a este lugar.

El otro relato es una entrevista a Hebe María Pastor de Bonafini realizada por la Cátedra de trabajo social III, de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Allí Hebe de Bonafini no pretende hacer una historia del barrio ni hablar del dique, sino más bien es consultada sobre su infancia. Pero al hacerlo, construye y transmite otra idea del Dique.

Tuozzo presenta los relatos de Trancón, poesías, anécdotas, fotografías y experiencia como "la memoria del Barrio", estableciéndose como experiencia única. Su legitimidad vendría porque perteneció a una "*época donde había mucha actividad social*". ¿Acaso las generaciones posteriores no tuvieron actividad social?

¹⁹ Nocera, Pablo. La memoria y las leyes de la ideación colectiva. Maurice Halbwachs y la actualización del programa sociológico Durkheim. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.
<https://www.aacademica.org/000-089/260.pdf>

Se crea desde el relato una época dorada, una belle époque donde se construye una identidad, una identidad refugiada en la nostalgia.

Según este relato la población de El Dique “*es de origen español e italiano*”. Esto es cierto sólo en parte. Deja afuera a otros que también estuvieron en Ensenada y en el Dique. Los caboverdianos desde mediados del Siglo XIX²⁰ están en Ensenada y no cabe dudas de que en las obras del puerto también. Suponiendo que esto no fuera cierto, es improbable que no hubiera nadie que fuera originario de América. Lo de son todos españoles e italianos obedece más a las influencias en la cultura dominante que a un dato de la realidad.

Juan Bautista Alberdi escribió en 1845 en el diario *El Mercurio* de Santiago de Chile: "Cada europeo que viene nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica a estos países, que el mejor libro de filosofía. El más instructivo catecismo es un hombre laborioso". Trancón el autor del libro utiliza la misma categoría para definir a la población iniciática de El Dique. Dice: “*La población inicial fue de gente laboriosa, así como también lo fueron sus hijos y nietos*” (p11). Nadie duda de que eran personas muy trabajadoras. Pero no usa la categoría “trabajador”. No define al barrio como un barrio de clase obrera.

Lo define como laboriosa, a la manera de Alberdi. No dice que se inscribe en una tradición política, esta no aparece mencionada, pero el uso del lenguaje lo inscribe. ¿No había anarquistas socialistas y comunistas en El Dique? ¿Todos los inmigrantes italianos y españoles que se instalaron allí son devotos de la santísima virgen? ¿Eran solamente laboriosos cristianos? No lo tenemos documentado, no lo sabemos. Pero por la época de que se trata, es muy probable. Lo podemos suponer con la misma autoridad que el autor supone la mansedumbre de los laboriosos inmigrantes.

En la construcción de las memorias que hace Trancón, intentan construir un lugar donde reina la paz, la armonía y la felicidad, donde todo es progreso y ascenso social. Se pone como un dato importante en la construcción narrativa el momento en

²⁰ Luciana Laura Contarino Sparta. sostiene que se produce una gran inmigración caboverdeana después de una prolongada sequía que se dio en el archipiélago entre 1864 y 1866. Llegaron migrantes que se distribuyeron entre Dock Sud, La Boca y Ensenada. **Identidades cruzadas: los inmigrantes caboverdianos en la Argentina frente a la población del archipiélago.** Rosario, 2005. <http://cdsa.aacademica.org/000-006/104.pdf>

que hubo un profesional, el primer profesional oriundo de El Dique, el *doctor Vicente J. Guastavino* que es un símbolo convertido en icono de ascenso social, de esfuerzo individual. A esta narrativa, se contraponen otra visión del Dique.

Dice Hebe:

“Nací en el Dique el 4 de diciembre de 1928. Era un barrio que recién se iniciaba, de tierras tomadas. Era unas tierras que estaban al borde del canal, de El Dique, que grupos de españoles -en su mayoría- fueron quienes tomaron esas tierras”. Mi papá y mi mamá habían hecho una casilla de una habitación, con una letrina y una pequeña cocinita y me cuenta mi mamá que habían puesto cajones, eso estaba relleno para que no subiera el río. Después de muchos años de pelea por la posesión de los terrenos, Eva Perón llamó a un vecino a las dos de la mañana y entregó los terrenos, porque los terrenos eran nacionales. Perteneían a la Nación al estar al lado del río , y allí ´ la tierra pasó a ser nuestra.

Los relatos de la infancia de Hebe de Bonafini contradicen la visión armnicista y ponen de manifiesto que la posesión y la tenencia de la tierra era una situación de conflicto desde el comienzo en El Dique. Los inmigrantes no sólo laboraban, sino que también se organizaban para tomar tierras y muy posiblemente también estuvieran organizados sindical y políticamente. Si vivieran en el 2020 dirían que son usurpadores que no respetan la propiedad privada. Los laboriosos obreros de hábitos civilizados que buscaba Alberdi no resultaron como esperaba. Es cierto que italianos y españoles no eran en la escala de Alberdi los más estimados. No solo esperaba personas blancas, esperaba que estas personas tuvieran una sólida ética burguesa, que tuvieran el dogma de la propiedad privada grabada de tal manera, que les impidiera tomar tierras, reclamar salarios y organizarse sindicalmente. No parecen ser los inmigrantes de El Dique los inmigrantes que esperaba Alberdi.

Tuozzo apoyado en información obtenida en la Municipalidad de Ensenada, sostiene que el 27 de julio de 1895 se solicitaba al Dpto. de ingenieros de la Universidad Nacional de La Plata que se levantarán planos de los terrenos adyacentes al Dique N°1, en construcción, dividiéndolos en manzanas y lotes para ser vendidos en remate público. Al parecer esto no sucedió nunca, o por lo menos no en

su última parte, no hubo remate ni venta en cuotas, hubo toma. Esta situación era motivo de preocupación de los habitantes, porque la posesión de la tierra fue motivo de pelea durante muchos años hasta que Eva Perón intervino para entregarles títulos de propiedad a sus ocupantes. Aquí el relato se inscribe en otra tradición política.

A diferencia de los relatos de Trancón, Hebe de Bonafini se reconoce como de clase trabajadora y reconoce el origen social de su familia.

“Mi papá fue uno de los fundadores del Club Unidos de El Dique. había dos clubes, el de los comerciantes y el Club Unidos de El Dique. Además, trabajó en la fábrica de sombreros”.

Trancón ve en cada nuevo profesional del barrio un signo de progreso, Hebe tiene una visión más bien pesimista.

“El Dique es un barrio pequeño que nunca creció a pesar de que estaba Gas del Estado, la destilería. Sin embargo, no creció. Sigue siendo un barrio muy humilde. Ahora con las Universidades, hay un cambio grande. Muy grande”.

La élite de los profesores

Así estaban las cosas, cuando en el '95 comenzaron a aplicarse las reformas al sistema educativo. El gobierno de Eduardo Duhalde comenzó a aplicar la Ley Federal de Educación 24195. La Directora General de Cultura y Educación, Graciela Giannettasio, dispuso que cada preceptor pasará a tener 3 divisiones en vez de dos. Por esa misma época, -en el año '96- las escuelas secundarias se quedaron sin los primeros años porque pasaron a ser octavos de primaria y al año siguiente se quedaron sin los segundos. Por entonces me desempeñaba como preceptor y por efecto de estas dos situaciones fui declarado *“excedente”*, y por ser provisional no tenía estabilidad ni derecho a reclamo.

Había que buscar trabajo en un contexto de ajuste y de despidos masivos. Lo que me había ocurrido a mí individualmente, le estaba pasando a una cantidad de

compañeros, en general muy jóvenes como era yo en ese momento. Cada vez más desocupados nos disputamos las cada vez menores plazas disponibles. Esto se notaba en los masivos actos públicos donde se congregaban cientos de personas intentando acceder a un cargo.

Algunos docentes decían que la docencia se había convertido en un seguro de desempleo para los profesionales que llegaban a buscar trabajo en la docencia. Había ingenieros, arquitectos, abogados, químicos, veterinarios, astrónomos, antropólogos, biólogos, comunicadores, físicos, filósofos, etc. La competencia era inmensa, la demanda cada vez más reducida. Sobre todo, en el distrito de La Plata donde los profesionales de todo tipo abundaban.

En aquel momento me faltaban dos materias para recibirme de profesor de Historia, en la Facultad de Humanidades de la UNLP. En nuestras prácticas en el Colegio Nacional se nos decía que nosotros íbamos a ser la “*élite*” de los profesores.

Eso era un halago y creo que hasta se nos inflaba el pecho de orgullo. Yo escuchaba con asombro eso porque me miraba y no encontraba nada en mi persona que indicará pertenencia a elite alguna. Se nos decía eso para ponderar o exaltar la formación de “*excelencia*” que nos daba la universidad. Pero se creaba una diferencia jerárquica, a partir de la calidad que producía un sentimiento de superioridad. Producía un sentimiento de superioridad sobre quienes no tuvieron la suerte o la posibilidad de acceder a la universidad. Se crea una subjetividad que hace ver a los otros como inferiores.

Ya no seríamos iguales a los otros, soy “*especial*” porque pertenezco a una élite universitaria. Esto operó y opera en la subjetividad, en la percepción y en la formación de los docentes, de la universidad, pero también en los docentes en general. Profesoras y profesores no querían trabajar en el tercer ciclo de lo que estaba surgiendo en ese momento. El tercer ciclo de la escuela primaria. Esto era vivido como una degradación de la profesión. Sobre todo, si a uno le dijeron en su formación que pertenecía a una élite. Estos no eran lugares apetecibles para las élites.

La situación económica de ese momento me obligó a hacer algunas reflexiones, porque la miseria estaba acechando y era imperioso encontrar trabajo. Me dije: yo no soy especial, no tengo nada especial, soy más bien ordinario, común.

No pertenezco a ninguna élite, aunque el ego y la vanidad se sientan muy a gusto con pertenecer a la elite. Ser de élite pone barreras infranqueables con los otros y fija una distancia que no se puede achicar. No ser especial; me permitía pensar y pensarme desde otro lugar.

Ser especial me imponía un formato de búsqueda de trabajo que achicaba las posibilidades y aumentaba los posibles competidores. Los que se sentían especiales buscaban trabajo en un puñado de escuelas que se estaban achicando aceleradamente. En un grupo de ex escuelas nacionales que se desfinancian y se deterioran aceleradamente. Ser elite me condena a la frustración y al hambre. Ser ordinario me acercaba a los otros.

El cambio de paradigma me hizo pensar la búsqueda de manera distinta. No del centro a la periferia como hace la elite. Es de la periferia al centro. Esto amplió el horizonte e hizo aparecer opciones que no cabían en el otro formato. El cambio de estrategia resultó. Abandoné la búsqueda en las escuelas más tradicionales de La Plata y fui a Ensenada. A los márgenes. El primer día que asistí a los actos públicos de designación a Ensenada encontré en los pasillos de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD), a la secretaria de la Escuela Primaria N° X, Z.L de El Dique, que abordaba a todos los que entraban preguntando si podían dar ciencias sociales en su escuela. Salí de ese lugar con trabajo. Esperamos la hora del acto público, pero fue un acto formal porque no había nadie más.

De este modo llegué a El Dique. Mi idea original era conseguir otro trabajo y volverme a La Plata. Pero eso nunca ocurrió. Eran días de intensa agitación gremial, social y política. Los despidos masivos que produjo la privatización de empresas públicas, sumado al comienzo del agotamiento del plan de convertibilidad “un dólar un peso” y sumado a esto la “transformación educativa” que hacía crujir la estructura de la escuela, generaron situaciones sociales dramáticas. Así, en este contexto al mes de haber llegado a la escuela había sido elegido delegado gremial. La vida tenía otros planes.

Al llegar a la escuela de El Dique, entonces primaria, se confirmaron algunos de los peores pronósticos agoreros que anunciaban catástrofes apocalípticas. La

escuela primaria no estaba preparada para recibir, adolescentes y jóvenes desde lo edilicio, lo curricular, lo organizativo, ni siquiera desde lo pedagógico. No había una infraestructura pensada para alojarlos. Los espacios no fueron pensados para alojarlos. Pasillos, patios, talleres, depósitos, lugares generalmente marginales fueron convertidos en improvisadas aulas donde se alojaban jóvenes que comenzarían a demandar además otras cosas, otra organización del espacio y el tiempo.

La extensión de la obligatoriedad se planteaba como la continuidad de la escuela primaria. No había una organización administrativa distinta. No solo había que hacer de profesor, había que tomar asistencia, cuidar baños, pasillos, aulas, atender a los padres, dar clases. Había mucha desorientación. La precariedad para dar clase era absoluta. No había un solo texto pensado para jóvenes, o por área, mucho menos disciplina o campo de conocimiento. Todo esto es cierto. Ocurrió.

Algunas cosas fueron cambiando con el tiempo y por los intensos conflictos gremiales que se sucedieron. Las y los docentes resistían estos cambios de distintas maneras, en general en defensa de derechos sectoriales adquiridos, pero no siempre en defensa de los derechos de los jóvenes o de los estudiantes. Muchas veces se manifestaba un rechazo hacia los jóvenes, que eran vistos como intrusos en espacios de la escuela primaria. Esto se hacía palpable en los constantes conflictos que existieron en el uso de los baños, patios y espacios compartidos que para regularlos fue necesario producir normativa específica²¹. La gestión, la administración de estos espacios nuevos dentro de la escuela recayeron sobre las directoras de primaria, sobre las que se depositó un plus de trabajo no reconocido, ni remunerado. Todo esto es cierto.

Pero también había en este contexto una situación que emergió silenciosamente. Algo que no se advirtió por tener la atención puesta exclusivamente en los efectos negativos de ese proceso histórico que fueron notorios y visibles. Salieron a la superficie, a la consideración pública, un grupo de jóvenes que de otro

²¹ La resolución 2150 vino a regular una situación que genera mucho conflicto. Establecer que el uso compartido de los edificios escolares será dispuesto mediante acto administrativo, por el Inspector Jefe Distrital, fundado en las necesidades de la prestación del servicio, con intervención previa del Consejo escolar y del Inspector correspondiente. Sin embargo, no pudo cambiar el trato que recibieron muchos jóvenes de ser tratados como kelpers en el espacio educativo.

modo no hubieran accedido a la escuela secundaria. Caras que no se encontraron en los espacios tradicionales de la escuela secundaria. No irían al centro de La Plata o Ensenada a la escuela secundaria.

Es la irrupción de nuevos sujetos que pronto harán sentir sus demandas políticas y sociales. Recuerdo el estupor y la sanción moral que algunos compañeros y compañeras docentes cuando comentaban que vieron por televisión a sus estudiantes participar de los saqueos del 19 y 20 de diciembre del 2001. Son los “sujetos inesperados” de los que habla Carballeda (2012) y el azoramiento que produce estos inesperados a las instituciones, en este caso a la escuela de El Dique. Estos jóvenes son el dato central. Si en el ‘97 tenían 12 años, en el 2007 tenían 22. Es una generación de chicos que creció, con la experiencia social de la pelea en la calle, en el piquete, en el reclamo de trabajo, en el corte de ruta.

Esto modifica necesariamente la relación de los estudiantes con los docentes que tendemos a buscar en los y las jóvenes blancas palomitas, no sujetos políticos que vienen a las escuelas con sus prácticas políticas y culturales. Se esperan jóvenes dóciles no sujetos empoderados. La realidad se había modificado definitivamente, pero los marcos conceptuales con los que la mayoría de las y los docentes intervenimos en la realidad escolar estaban pensados para una realidad que ya no existía.

Por el honor de las madres y las hermanas

El ámbito educativo es un espacio eminentemente femenino. No estoy diciendo que la escuela sea un espacio que haya escapado al patriarcado. De hecho son muchos menos los docentes varones y son menos en la medida en que la edad de los estudiantes sean más pequeños e implican más cuidados hasta desaparecer prácticamente en el nivel inicial. Ni hablar del maternal. Cuando Sarmiento²² piensa

²² Entre 1845-1847, Sarmiento es enviado por el gobierno de Chile a una gira por Europa para estudiar los sistemas educativos del viejo continente para implementar el modelo más adecuado a la naciente nación sudamericana. En ese momento comienza a mantener una relación epistolar con Mary Peabody Mann, esposa de Horace Mann, el padre de la educación. El chileno Santiago Arcos con quien se encontraba en Liverpool, le facilitó los fondos para viajar a los EEUU. En 1847, en East Newton, cerca de Boston. Sarmiento hace constar su asombro infinito por la obra de Mann, pero más por las mujeres que veía: “Creaba allí, a su lado, un plantel de maestras que visité con su señora, y donde no sin asombro vi mujeres que pagaban una pensión para estudiar matemáticas, química, botánica y

la docencia en la Argentina, la piensa como una tarea para mujeres blancas de clase alta. Una manera de canalizar el aburrimiento y energías de las señoras de la burguesía/oligarquía que no encontraban en el cuidado de la casa y los hijos, la adoración a Dios o en la Sociedad de Beneficencia el sentido de la existencia. Pero lo que Sarmiento veía era un enorme reservorio de mano de obra gratuita. Planteó a la docencia como una actividad altruista. Una prolongación de las funciones maternas de las damas de la alta sociedad. De ahí la idea de la maestra como la segunda mamá.

Lo que quiero decir es que la predominancia de la mujer en la escuela en particular y en el ámbito educativo en general, no es un hecho natural. No es parte de una división natural del trabajo. Por el contrario, obedece a decisiones políticas, históricamente situadas de donde surgen características sobre la manera de entender la profesión que sobreviven en la cultura y llegan hasta nosotros. Seguramente habrá más razones, históricas o de otro tipo.

La escuela de El Dique Ensenada en 1997, en este sentido, no era la excepción, solo había un profesor de plástica, y algún profesor de educación física, el resto de los cargos eran ocupados por mujeres. La mayoría de ellas eran vecinas del barrio. No venían de otro lado. Esto también irá cambiando, pero en ese momento era una forma predominante. En general tampoco eran el único ingreso de la familia, sino complemento. Los esposos o parejas trabajaban en organismos del Estado, en propulsora siderúrgica, la destilería de YPF, Astilleros Río Santiago o en organismos de seguridad. Esto también irá cambiando por efecto de la privatización de las empresas estatales y los despidos masivos que implicaban. Muchos fueron transformados de trabajadores a prestadores de servicios individuales o cooperativizados. Cualquiera fuera la situación, esto implicaba una degradación de las condiciones de vida laborales de los trabajadores. Los salarios de las docentes pasaron progresivamente de ser complementarios a ser en algunos casos el único ingreso de la familia, en otros casos el ingreso más importante y en otros el ingreso seguro.

anatomía, como ramos complementarios de su educación, debiendo pagarlo cuando se colocasen en las escuelas como maestras; y como los salarios que se pagan son subidos, el negocio era seguro y lucrativo para los prestamistas.”Estos datos se encuentran en el libro de Julio Crespo, “Las maestras de Sarmientos” donde investiga el destino de las 65 maestras importadas por Sarmiento. Soledad Vallejos. Sarmientinas. Página 12, 2 de mayo de 2008.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-4085-2008-05-02.html>

Las docentes tenían con la escuela una relación de proximidad, de vecindad. Sus propios hijos habían asistido a la escuela y al momento en que yo había llegado todavía lo hacían. Pocas, pero lo hacían. Aunque los sectores medios desde el comienzo de los años '90 habían comenzado a migrar a los colegios privados. En la actualidad es difícil encontrar que los hijos o hijas de las o los docentes compartan el mismo patio que sus alumnos.

En paralelo a esto, a raíz de la prolongada crisis económica que vivió el país desde los años ochenta comienzan a llegar migrantes de todas partes del país. Se asientan en los terrenos inundables de lo que fuera "el vivero" del Ministerio de Asuntos Agrarios en un predio que va de la calle 43 hasta la calle 38 y 124 a 129. Los recién llegados, con absolutamente nada, ni plata, ni comida, ni derechos, comenzaron a hacer sus viviendas con ramas de eucaliptos, cartones, telas y chapas. El asentamiento se llamó "San José", pero los chicos de ese tiempo no lo llamaban así. No usaban el nombre cristiano. Le decían "villa el culo", porque al barrio lo atravesaba un zanjón lleno de basura por donde circulaba agua servida. Las condiciones de vida eran tan terribles que podían hacer poner pálido al escritor británico Charles Dickens.

Así, los recién llegados aparecían a reclamar un lugar en la escuela pública del Dique. En la medida que el fenómeno se fue profundizando, comenzó otro movimiento migratorio. Las familias del viejo barrio obrero del Dique comenzaron a sacar a sus propios hijos de la escuela para llevarlos a escuelas privadas, o instituciones públicas de La Plata, para mantenerlos a distancia de los recién llegados. El viejo "aluvión zoológico" del '45 mira con desconfianza a sus nuevos vecinos y busca diferenciarse socialmente de ellos. Una profesora de la escuela lo puso en palabras en el año '98: "hay que levantar un muro en la calle 43". El muro propuesto era un deseo. Pero El Dique y los recién llegados estaban físicamente separados por un bosque de eucaliptos. El bosque interrumpía la continuación de la avenida 125. La separación física existía, aunque no fuera un muro. En 2015 el intendente de Ensenada, Mario Secco, comienza las obras de parquización del bosque del lado de los recién llegados. Se encienden todas las alarmas en el Dique. Comenzó a haber manifestaciones de oposición a la apertura de la avenida 125. Los vecinos del Dique se oponen a la apertura de la avenida que los conectaría

directamente con San José y Catella por motivos “ecológicos”. Tan noble preocupación por el medio ambiente no logró disimular el miedo a sus vecinos. La obra avanzó y finalmente quedaron unidos muy a pesar de los ecologistas.

Está claro que los recién llegados asustan a los habitantes del Dique. ¿Por qué? Bueno, antes hablé de condiciones de vida terribles. ¿Pero qué quiere decir terribles? Quiere decir que la subsistencia biológica no está asegurada. Y cuando la subsistencia no está asegurada las personas en su desesperación hacen cualquier cosa. Las estrategias de supervivencia chocan con las formas burguesas de la vida moderna. No solo se trata de carecer de vivienda, o cualquier tipo de instalación sanitaria, luz, agua, cloacas, desagües pluviales, etc. o de una insuficiente alimentación. Se vive de la prostitución, femenina masculina, infantil. Del robo y el hurto, del cartoneo y la mendicidad, de caza de pequeños animales (cuises).

El Dique no quiere salir al encuentro del otro que llega. Aparece el rechazo y se plantean levantar muros para no ver, para no cruzarse con “los condenados de la tierra”. Estas vidas chocan con la tradición normalista de la escuela, con la pulcritud, con el higienismo. Pero lo que no queremos ver, emerge también en la escuela. En el año ‘97, los chicos se peleaban muy frecuentemente. Hasta ahí no hay novedades, porque los chicos se pelean muy frecuentemente a esa edad.

El acoso, el hostigamiento o lo que desde los medios llaman ahora Bullying, eran muy frecuentes. Las peleas se daban entre varones de entre 12 y 15 años. Se peleaban por el honor de las madres y hermanas. No era una simple pelea de chicos. El conflicto surgía cuando un adolescente que no era del asentamiento le recordaba a otro chico de San José la estrategia de supervivencia de las mujeres de su familia para burlarse de él, para denigrarlo. Estos agravios producían la reacción por impotencia de los más débiles que siempre quedaban como violentos porque cuando eran llamados a explicar sus reacciones no podían poner en palabras, por vergüenza, el motivo de sus reacciones.

De este modo se le hacía notar su inferior condición, su pobreza. Se lo somete a un escarnio moral por algo de lo cual no tiene responsabilidad alguna. No se lo pueden contar al profesor o profesora por la vergüenza que le provocaba la situación.

Norbert Elias (2003:220) sostiene que los miembros de los grupos que son, en términos de poder, más fuertes que otros grupos, se conciben a sí mismo como seres humanos mejores que el resto. Se sienten como investidos de un carisma grupal, de una virtud específica compartida por todos los miembros del grupo y de la que carecen los demás. En todos los casos los “superiores” son capaces de hacer sentir a los menos poderosos su carencia de virtud, esto es, su inferioridad en términos humanos.

El conflicto en la escuela de El Dique entre los jóvenes tiene que ver con lo que describe Elias. Los jóvenes de El Dique (los establecidos), le hacían sentir a los recién llegados, (los forasteros) de San José y Catella su supuesta superioridad moral, porque las mujeres de sus familias no se prostituyen para sobrevivir. Se sienten ungidos de virtud, de una pureza moral. Estos le hacen sentir su condición de inferioridad mediante la humillación y la denigración pública. Esto sucedía en la escuela a la vista de todos y pocos docentes percibían el origen de determinados conflictos. Lo concreto es que el recordarle permanentemente al chico su condición de “superviviente” tiene el objetivo político de grabar para que no se le olvide en su cabeza la posición subordinada del recién llegado en este territorio.

En general la escuela no vio, no pudo ver, o no quiso ver una realidad social lacerante. Algunos decían “no tenemos herramientas para trabajar con estos chicos”. “A mí no me formaron para ser asistente social”. Lo que es rigurosamente cierto. Aunque no es menos cierto que hay un momento en que algunas interpelaciones no provienen de lo profesional, sino de lo humano. Dar cuenta de la situación social implicaba romper el diseño curricular y pensar otro que diera respuestas a las acuciantes necesidades de esta población, que reconociera otras realidades.

Es una orden de arriba

Sin embargo, no se puede decir que la escuela no haya ensayado respuestas. La escuela desplegó estrategias higiénico-moralizantes, estrategias asistenciales, estrategias patologizantes y estrategias para desalentar la presencia de los jóvenes

más conflictivos. No hubo estrategias punitivas, no en este caso al menos. Fueron ciertas todas las observaciones que se le hicieron a las transformaciones que propone la Ley Federal de Educación. Era toda esa reforma claramente neoliberal y flexibilizadora. Pero la emergencia del *sujeto inesperado* puso en cuestión las certezas de la centenaria escuela argentina. Puso en cuestión sus formas, su organización, sus valores y sus contenidos.

La pobreza era material, eso es indudable, pero no era la única forma de la pobreza que había entre los jóvenes estudiantes del Dique Ensenada. No solamente era necesario llenar los estómagos. Había que llenar de contenido el tercer ciclo de la escuela, aunque los cambios no nos gustaran. Todos los males del neoliberalismo eran ciertos, pero los chicos estaban ahí, de algún modo había que darle contenido y significado a lo que se había hecho, no podíamos negar la presencia de estos sujetos. En medio de la nada uno se aferra a lo que tiene a mano para crear contenido, crear significados, incluir a los estudiantes en la historia colectiva.

Con esa idea, intentaba traer a la escuela a personas del mundo político y cultural. Así invitaba a todo los que podía y a los que la ocasión permitiera. Algunos prometían, pero no venían, otros se excusaban, otros prometían, pero nunca concretaban, y así. En el año '98 me crucé con Gabriel Fernández, por entonces director del diario de las Madres de Plaza de Mayo. Le hice llegar a través de él una invitación a Hebe de Bonafini, presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo.

La verdad lo hice porque lo hacía con todos, pero me parecía que la invitada nos quedaba un poco grande, porque en ese momento Hebe era un personaje relevante de la política nacional. Hebe es una referencia en la lucha por los derechos humanos, pero en esos años era una opositora política, porque no había partido político de oposición, todo el arco político jugaba en el arco neoliberal.

Hice la invitación, pero lo hice como quien tira una botella con un mensaje al mar. Para mi sorpresa a los quince días de realizada la invitación se comunican conmigo de la Asociación Madres diciendo que Hebe estaba encantada con la invitación, que con todo gusto asistirá a la escuela porque era la escuela donde ella había hecho la primaria. Sorpresa enorme. Días después llamé y me comuniqué

directamente con Hebe y programamos la visita para dos meses más adelante. Vendría a la escuela.

Todo en ese momento era ensayo error. No sabía cómo reaccionarían las autoridades de la escuela. Le comenté lo que estaba programando a la directora. No pareció darle mayor importancia al asunto. Así las cosas, parecía todo encaminado. Pero no podía ser tan fácil. Se lo repetí al comienzo de la semana donde tenía que venir Hebe y tampoco pareció darle trascendencia. No dijo nada. El jueves al mediodía, cuando ya se habían retirado los chicos, se acercó para decirme que “ningún chico que no tuviera autorización podía quedarse a escucharla a Hebe”. Le dije que eso era como boicotear la actividad porque Hebe venía mañana y los chicos ya se habían retirado de la escuela. No había forma de que los chicos vinieran al día siguiente con autorización alguna porque nadie se las había pedido. Me dice que “es una orden de arriba”.

La actividad estaba inesperadamente naufragando por presiones de arriba. Me comunico con Madres y le informo a Hebe de lo que estaba ocurriendo. Hebe le sacó el drama que yo le estaba dando al asunto. Yo voy igual, aunque tengamos que estar solos. Yo me sentía fatal, contrariado, avergonzado y con rabia. Al día siguiente se hizo presente a las nueve de la mañana puntualmente como habíamos convenido. Nadie salió a recibirla esa mañana. Solo yo. Nos habían dejado un aula grande vacía para los dos. Ahí estábamos los dos. Yo y la invitada. Yo no tenía consuelo. Ella decía que no me preocupara. Solo atine a ofrecerle un mate. Así estuvimos como unos 15 minutos.

A los chicos les prohibieron venir donde estábamos y se los repartieron entre todas las docentes en las aulas. Hebe me consolaba. Me decía que no me preocupara, que si tuvieron que hacer esto, la actividad había sido todo un éxito. Yo no comprendía las lecturas que hacía, pero ella veía éxitos donde yo veía vacío.

De pronto llegó Carlos Palacios con su hija que era alumna de la escuela. Se enteró de la maniobra para vaciar el encuentro porque su esposa era maestra de la escuela. Decidió venir él con su hija S que era estudiante de octavo año. Detrás llegó una docente, una profesora de lengua y literatura con la que a partir de ese momento trabaríamos amistad: I A.

El efecto que produjo S sobre sus compañeros fue asombroso. Porque una cosa era mantener la prohibición de ir donde estaba esa señora si todos estaban alcanzados por la misma prohibición. Pero ella que había venido con su padre no estaba alcanzada por la misma. A partir de ese momento los chicos comenzaron a escaparse de los lugares donde los habían mandado y comenzaban a llegar. Los chicos no sabían quién era Hebe de Bonafini, pero percibían que si la prohibición era tan intensa y enérgica algo debía estar pasando con esa mujer. De a uno colmaron el aula, y la directora y las docentes que no pudieron doblegar la curiosidad de los jóvenes tuvieron que escuchar a Hebe de Bonafini. En ese momento descubrí que se estaba jugando una partida en un territorio, en un barrio en el que yo era nada más que un instrumento.

Comprendí el sentido de la maniobra de la directora y también, comprendí porque Hebe había aceptado la invitación. Era la oportunidad de decir cosas en su propio territorio. Hebe había crecido a tres cuadras de la escuela, había sido alumna de la escuela. Conocía a cada uno de los vecinos del barrio y los vecinos la conocían a ella, a su padre Paco y a su madre, y conocieron a sus hijos desaparecidos. Algunas infamias están en la prensa, pero no surgen en las redacciones. En la escuela escuche a compañeras decir que los hijos subversivos de Hebe estaban de vacaciones en Europa.

Si no era cierto que la orden de vaciar el evento había surgido de las autoridades del distrito, por lo menos era verosímil. Me parece que eso fue así, por el contexto político general. El intendente de Ensenada de ese momento, Adalberto Del Negro estaba alineado con el gobierno que otorgó el indulto a los militares de la última dictadura militar (Menem). Hebe era una de las más activas militantes contra el gobierno, y denunciaba sus políticas a nivel nacional e internacional. Visto en este contexto era creíble que las presiones de arriba existieran.

Sin embargo, lo sustancial para este trabajo no es eso. Lo realmente importante es que el episodio muestra el grado de acompañamiento que tuvieron en la escuela las políticas represivas. No es un acompañamiento total, ciertamente, aunque sí importante. Dejarla sin escucha a Hebe de Bonafini, era un objetivo que podía interesarle al intendente o al gobierno nacional de Carlos Menem porque

efectivamente los afectaba. Pero no era la política nacional lo que motivaba a las docentes.

Lo que la invitada tenía para decir era importante y no solo afectaba a las políticas nacionales sino y sobre todo al territorio. Efectivamente sucedió que cuando los chicos rompieron el cerco del silencio y se sentaron voluntariamente en ese salón Hebe habló con detalles de los policías, militares y servicios de inteligencia que vivían y viven en el Dique, dando detalles de sus lugares de trabajo, direcciones y en los secuestros y torturas en los que estaban implicados. No solo era importante, quizá también fuera insoportable, pues lo decía en primera persona ubicándolos en el espacio y en el tiempo.

Es posible que alguna docente fuera esposa, hija, o simplemente conocida de alguno de ellos. Aquí es donde juega esa trama de relaciones sociales territoriales que se hunden en el tiempo. Hebe rompió el relato edulcorado que presentaba al Dique como el barrio tranquilo de obreros e inmigrantes que vinieron a construir el canal que comunicara a La Plata con el mundo. La escuela ocupaba en este relato un lugar central. Porque si Hebe pasó por la escuela, es posible que los nombrados también fueran alumnos de la escuela.

La prohibición hizo que la actividad constituyera un interés que al principio no tenía, pero también desnudó una trama que no era visible de la cual la escuela, las y los docentes formaban parte. Eran algunas de ellas las que reproducían el discurso de que los hijos de Hebe estaban en Europa. Es posible que las mayores hasta hubiesen conocido a los hijos de Hebe. Estás hablan contra la política y se posicionan en un lugar de neutralidad. “Nosotros somos docentes, no hacemos política”.

Como conclusión del episodio podría decir: en primer lugar, el episodio muestra que la docencia como lugar neutral no existe. En El Dique todas y todos con sus actos tomamos posición. En segundo lugar, las y los docentes tiene fuerte vinculación con el territorio donde hay disputas y donde la armonía y la tranquilidad del barrio son los valores que se venden como rasgos característicos de este territorio. Tercero que disputas aparentemente solo vecinales están imbricadas con la política nacional. Cuarto se puede apreciar con bastante claridad la capilaridad del poder para movilizar a los ciudadanos-vecinos en acciones políticas. Quinto la grieta en El Dique no tiene base económica. No hay terratenientes en El Dique, socialmente

son todos del mismo origen social. Si hay un parteaguas político ideológico que tiene en los años '70 del siglo pasado un pico de conflicto muy alto.

En 2005 volvimos a invitar a Hebe. El contexto político era otro. Gobernaba Néstor Kirchner que había bajado el cuadro del dictador Videla del colegio militar. Las Madres estaban en todos los actos oficiales. De todos modos, quiso asegurarse de que nadie le hiciera vacío, porque esta vez se hizo presente con la Directora General de Cultura y Educación, Adriana Puiggrós. Esta vez no hubo vacío. Estaban todas las autoridades del distrito. La jefa distrital, las inspectoras de enseñanza, la directora, las docentes, que la vez anterior no habían estado. No creo que hayan cambiado de parecer respecto a Hebe. Pero el peso simbólico de la jerarquía tuvo una importancia fundamental para asegurar sus presencias.

4:“ Significados de la inclusión ”

Análisis político del discurso docente

El preceptor de la escuela donde trabajaba, en septiembre del 2011, hace un posteo en Facebook [Ver anexo figura 1]. Una sentencia que a partir de ese momento marcó mis preocupaciones y reflexiones, porque chocaba contra las representaciones que yo mismo tenía de los propios docentes. Un docente está siempre asociado a adjetivos como abnegado, sacrificado, comprometido, responsables. Pero lo que leí me decía otra cosa. No desmiente los adjetivos pero muestra otra construcción discursiva. Escribió: “la inclusión es una m...”. La letra “m” acompañada de puntos suspensivos podría estar queriendo significar “maravillosa”. Pero por lo que dice el texto completo que van a ver más adelante, parece improbable. Porque quien piensa que la inclusión es maravillosa, escribiría sin dudarle el término completo.

Necesita decir que la inclusión es una “mierda” pero no se atreve escribirlo porque se está protegiendo. Sabe que está haciendo una afirmación polémica. La interpretación de “mierda”, que le estoy atribuyendo a la expresión, no es escatológica. El autor no se está refiriendo a las heces, a los desechos del cuerpo humano. Lo que indica la expresión es la desaprobación del sujeto a las políticas de inclusión educativa que lleva adelante el gobierno de ese momento.

No es la imagen que de los docentes se transmite en los discursos que circulan socialmente. No es el discurso de los documentos oficiales. Tampoco de las instituciones formativas y académicas, no parece una afirmación de las organizaciones sindicales. ¿Por qué diría eso? ¿Por qué lo hace en redes sociales? ¿Cuál es la experiencia vital que lo lleva a emitir una opinión contraria a la política inclusiva?

Jacques Lacan (2011:260) dice que no importa lo que quiso decir el que expresa el texto. Lo importante es descifrarlo. Hay que romper el texto, forzar el texto, hacerle decir lo que el texto no dice, se debe buscar lo que puede estar entre líneas. ¿Para qué? Para inscribir a través del lenguaje al sujeto en una familia, en un linaje en una estructura simbólica porque de lo que se trata es ver de qué manera está determinado por esta estructura simbólica, por la lengua que nos materniza. Esta no es una tesis psicoanalítica, es una tesis de Comunicación y Educación, pero tomo aquí la idea de que el lenguaje nos inscribe en un linaje, no ya familiar, sino en tradiciones político culturales, pedagógicas.

También quiero quedarme con la idea de la preeminencia del registro simbólico por sobre lo imaginario y por sobre lo real. Porque en los discursos docentes y sobre los docentes, colocan a este en lugar de muy alta estima social. Las grandes narraciones van desde el que lo coloca como constructor de la ciudadanía, el de la docencia como vocación, como continuación de la función familiar (la segunda mamá), el docente como trabajador o el docente como el sujeto emancipador.

Este enfoque cultural toma distancia de los dos modelos que disputan la hegemonía. El modelo vocacional y el modelo de la conciencia de clase. Este debate está bien descrito en “De apóstoles a trabajadores” de Vazquez-Balduzzi (2009). La vocación supone que los individuos que ejercen la profesión nacen con los atributos y las cualidades esenciales para enseñar. Está asociada a determinados valores, como la abnegación, el sacrificio, la entrega casi religiosa a la tarea sin que importe la adversidad y la paga. Es un sujeto poseído por el espíritu absoluto de la modernidad, amante de la civilización y el progreso.

El modelo que denomino de “toma de conciencia de clase” es el resultado de largas luchas por los derechos gremiales y la construcción de una organización sindical que cristalizó en el año 1973 en la constitución de la CTERA (Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina) que desde el momento de su constitución es una referencia insoslayable en los debates sobre la educación en la Argentina. La larga lucha por los derechos sociales y sindicales, asumir la condición proletaria y de trabajadoras y trabajadores asalariados es su mayor virtud, pero al mismo tiempo su déficit. Asumir la condición de clase, no supone que estos respondan o se identifiquen con el partido de clase como suponen ciertas corrientes

marxistas. Reconocer la condición de asalariada de las y los docentes no los convierte *per se* en militantes revolucionarios. Por el contrario, se puede asumir la condición de clase pero en lo educativo rechazar la inclusión educativa o defender los valores y principios de la educación tradicional. La experiencia de Antonio Gramsci es una prueba de ello. Los consejos de fábrica en la industria automotriz de Turín no logran conducir a los trabajadores a la revolución comunista, en parte por las acciones represivas de los fascistas, pero por sobre todas las cosas, por lo que él mismo describió como la hegemonía cultural de las clases dominantes. Esos trabajadores comparten y participan de los valores y aspiraciones de esa burguesía dominante. Por eso plantea la necesidad de crear escuelas obreras. Porque en la creación de la hegemonía cultural, la educación juega un papel central junto a los medios de comunicación y la iglesia.

En la perspectiva cultural los que asumen la identidad docente se inscriben en una multiplicidad de tradiciones narrativas culturales y políticas, a una estructura lingüística. Pero a diferencia del linaje familiar donde los individuos al nacer se inscriben sin poder elegir, los docentes se inscriben en tradiciones político culturales con márgenes mucho más amplios de libertad. Esto no desmerece el encuadramiento gremial, lo complejiza sin renunciar a una perspectiva colectiva. Porque cuando se adscribe a un lenguaje, a un discurso en individuo se incorpora a un colectivo aunque este colectivo promueva discursivamente el individualismo y la salvación individual. Es colectivo, porque la práctica de la lengua y la comunicación es un hecho colectivo. No se da aisladamente.

Los discursos de docentes o sobre docentes suelen estar envueltos en una épica²³. Cuando se habla de la docencia o de los docentes se habla de entes ontológicos, que los coloca por fuera de la historia. Seres sin tiempo ni lugar. No son productos históricos. No son productos de la modernidad que desplazaron a curas monjes, monjas y frailes en la gestión de la espiritualidad y el saber, mediada ahora por la ciencia y el mercado.

Si curas y monjes en la edad media eran los mediadores de la palabra divina ante los fieles, los docentes son, en la modernidad, los mediadores de la palabra de la

²³ El primer discurso épico docente, lo instituye en la argentina Sarmiento. El maestro como continuador de la lucha contra la barbarie por otros medios. También como constructores de ciudadanos modernos. Es un docente el creador mismo de la nacionalidad.

ciencia ante los ciudadanos. Este lugar, de mediación de la palabra, que antes era la palabra divina, el dogma de la iglesia, en la modernidad es la palabra de la ciencia donde no gobierna el dogma divino sino el *logos*, la razón, un saber único y lógico. Es la palabra del docente. Una razón que busca producir más y en menos tiempo. Una razón que encontraba en los saberes locales y ancestrales, en la hechicería una amenaza a su supremacía. Martín Barbero (1990) dice que la brujería ponía en cuestión el poder masculino, racional, lógico. Mientras los hombres letrados endiosan a la razón, las brujas hacían gala de su saber mágico, de hechicería, alquimia, plantas medicinales y energías especiales que se transmitían de forma oral de generación en generación. En la Edad Media europea cuando una persona defendía su creencia en Cristo de manera militante, era considerado *un militis christi*, un soldado de Cristo, que luchaba contra los infieles (otros). En la Modernidad no vamos a encontrar soldados de la razón (aunque los hay claramente). Se plantea como la lucha de la luz del conocimiento contra la oscuridad de la ignorancia o la civilización contra la barbarie. Este soldado que no mata, lucha contra la ignorancia e ilumina los rincones oscuros del alma. Este soldado investido solamente de virtudes es un docente.

No pretendo seguir ahondando sobre estas cuestiones que ya están muy comentadas. La tarea que me propongo, como ya se dijo en la introducción, es rescatar una serie de pequeños discursos,

Textos que surgen de prácticas educativas y comunicacionales. Textos breves, encontrados al azar. Analizaré una serie de discursos docentes que fui documentando a lo largo de 25 años de trabajo como profesor en la escuela pública donde me desempeñé. La escuela secundaria del Barrio del Dique, Partido de Ensenada, provincia de Buenos Aires. Para tal objetivo usaré las categorías y conceptos que Ernesto Laclau ofrece como una caja de herramientas idónea para analizar la constitución de las identidades políticas y que denomina análisis político del discurso. Para él, el discurso es el conjunto de fenómenos que interactúan en la producción social de sentido que configuran a una sociedad. Rosa Nidia Buenfil Burgos (2019:95) dice que Laclau siempre sostuvo que él no se ocupaba de lo educativo. Contrario a su posición declarada, invariablemente estuvo dispuesto a la

interlocución con pedagogos y educadores dictando conferencias, seminarios, participando en publicaciones del ámbito educativo como la de Ideología y Postmarxismo²⁴ publicada en *Anales de la educación común* en agosto de 2006, y tuvo profundos efectos formativos en generaciones de pedagogos.

La caja de herramientas a la que me refiero se denomina “Análisis político del discurso”. Con esta concepción se le abre la puerta al análisis político que trascienden los marcos institucionales formales, lugar donde tradicionalmente se cree es el refugio de lo político. Se reduce lo político al campo electoral y representativo institucional liberal. Se propone, en cambio, un enfoque centrado en las dinámicas simbólicas por medio de las cuales se constituyen las identidades políticas.

Esto se realiza a través del análisis de las formas en las que se distribuyen y ordenan las relaciones de poder, en medio de una caracterización de lo político como un acontecimiento que trasciende lo meramente institucional o estatal. En la Teoría del discurso se diferencia entre la política y lo político: “política” es el orden sedimentado en lo institucional, “político” la reactivación a través de la cual se instituye este orden por medio de antagonismos (Mouffe, 2009:15). La importancia del discurso en la obra de Laclau radica, justamente, en que se trata del plano sobre el que se construye su concepto de “hegemonía” que, al igual que “populismo”, son los conceptos fundamentales de su propuesta.

Existen tres categorías que son centrales para el enfoque teórico de Laclau. Discurso, hegemonía y retórica (Laclau, 2009: 92). Poner en primer lugar al discurso no es un hecho casual: señala que tanto la hegemonía como la retórica se sostienen en la categoría “discurso”. *“El discurso constituye el terreno primario de la constitución de lo político. El carácter primario y constitutivo de lo discursivo es la condición de toda práctica”*. De manera que el análisis de lo social, de la sociedad y de lo político debe adoptar la perspectiva del discurso. Eso que podemos llamar “realidad social” u “objetividad” es para Laclau la consolidación política de ciertos sentidos y significados que se convierten en el locus²⁵ de formas de identificación colectiva.

24

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParalmpimir/3_laclau_st.pdf

²⁵ Un **locus** es el lugar específico del cromosoma donde está localizado un gen u otra secuencia de ADN, así como su dirección genética.

Como ya dije, analizaré aquí una serie de discursos docentes que fui documentando a lo largo de 25 años de trabajo como profesor en la escuela pública donde trabajé. Con la mirada metodológica del análisis del discurso político que formulara Ernesto Laclau en el último cuarto del siglo XX en la universidad de Essex. Aunque no voy a limitarme a ella, sino que pretendo seguir algunas tramas de relaciones que surjan de los discursos que fueron surgiendo a lo largo del tiempo, evaluando y considerándolos en los contextos en que fueron enunciados.

Es complejo e inadecuado hablar de una escuela, cualquiera como si se tratase de una isla. Considerarla sin la compleja trama de relaciones que se establecen en el territorio en el que está inserta. Como si se tratara de un enclave colonial en un territorio por conquistar. En ese territorio escolar, los docentes establecen complejas relaciones que penetran capilarmente el territorio barrial y se internan en él. Estas relaciones están mediadas por el saber y el poder. Al mismo tiempo, o paralelamente, actúan unas tramas interinstitucionales de los poderes y discursos institucionalizados, que no están en la escuela, en el territorio escolar, pero que operan sobre ella.

La comunidad educativa

Las tramas de relaciones exceden y atraviesan de múltiples maneras a las y los docentes y a la escuela. En el sistema educativo, para dar cuenta de esa trama que la excede, se habla de “comunidad educativa”. Si leemos el posteo que escribió el preceptor:

“La inclusión es una m... Y aquellos que la inventaron, para dejarnos afuera de todo reclamo y solo someternos a un sistema basura. Igual como nuestros inspectores serviles de porquería.... [Ver anexo figura 1]

Se puede afirmar sin necesidad de otros materiales que los lazos comunitarios en esta escuela, si no están rotos o disueltos, al menos están seriamente erosionados. Está claro que la inclusión modifica un contrato pre-existente que lleva a esta persona a decir que la inclusión de los jóvenes lo somete. Queda expuesta aquí una tensión entre el docente y su comunidad. La escuela, como dispositivo cultural

moderno, tuvo y tiene una relación compleja con la comunidad. Por lo general las tensiones vienen de afuera hacia adentro de la escuela. Lo particular de este mensaje es que es un docente el que plantea el conflicto con su comunidad y al mismo tiempo es un antagonismo visceral, o mejor dicho escatológico.

¿Pero cuál es el contrato, el pacto que rompió la inclusión para que el preceptor escribiera esta sentencia? Para intentar dar respuesta a este interrogante voy a problematizar la categoría de comunidad educativa. Cuando se quiere dar cuenta de relaciones que no son las relación docente-alumnos, relaciones de aprendizaje o que no tengan que ver con la vida cotidiana escolar, se habla de “comunidad educativa”. ¿Qué es la comunidad educativa? Pretendo hacer con el concepto “comunidad educativa” lo que propone Lacan. No importa lo que en apariencia quiere decir. Lo importante es descifrarlo. Hay que romper el texto, forzarlo, hacerle decir lo que no dice explícitamente, lo que guarda con mucho celo. Hay que buscar lo que puede estar entre líneas. Voy a problematizar a la “comunidad educativa”, hacerle preguntas incómodas, o por lo menos quitarle el halo de naturalidad con que cotidianamente se usa la categoría. Después de esto retomaré el análisis discursivo del preceptor que expresó sentirse sometido por la inclusión.

¿Porque no es simplemente la comunidad? ¿No es acaso la misma comunidad?. ¿Porque se adjetiva a” la comunidad” con “educativa“?. ¿Hay un doble estándar comunitario?. ¿Hay una “comunidad de los comunes” de los ordinarios como dice Raimond Willians y una “comunidad educativa“?. O tal vez la diferenciación es negarle facultades educativas a la comunidad. ¿Qué implicancias tiene esta diferenciación dentro del seno de la comunidad, de los comunes.

Todo grupo humano, persona u organización social es encuadrable desde la escuela y el sistema educativo dentro de la comunidad educativa. Es una categoría lo suficientemente amplia como para cobijar bajo sus alas a todos. Tiene fronteras muy permeables. Tiene una ventaja adicional: permite hablar de lo que está extramuros de la escuela sin decir absolutamente nada de ellos.

En una entrevista televisiva, la licenciada Mirta Goldberg hecha el 2 de octubre del 2012. Tomo esta columna por dos motivos. El primero de ellos es porque lo hace asumiendo una posición progresista y segundo porque sintetiza en tres minutos la significación dominante de la categoría n “comunidad educativa”. Hay

que decir, que al momento en que fue hecha la columna en la TV Pública, había un estado de agitación y de movilizaciones porque el gobierno del entonces alcalde de la ciudad de Buenos Aires, Mauricio Macri, intentaba modificar los planes de estudio. Como encontraron oposición entre los docentes, este decidió dejar cesantes a los opositores.

Dice Goldberg:

Pero bueno. ¿Que es una comunidad educativa? ¿Qué características tiene?

1- Lo primero que quiero señalar es que se da sobre todo en escuelas públicas, y especialmente en las escuelas públicas primarias. Por supuesto estamos hablando de todo el país.

2- A veces los padres creen que participan porque llevan a sus hijos o los van a buscar. Buenos días, buenas tardes. Firman el boletín, firman el cuaderno de comunicaciones, toman algún tipo de contacto con la cooperadora. Pero la comunidad educativa es mucho más que eso.

3- En primer lugar cuando decimos comunidad decimos sectores que tienen algo en común. En este caso sobre todo la educación y que trabajan de modo mancomunado...

4- A mi me parece que cuando hablamos de comunidad, tenemos que mencionar sobre los sectores que la integran y los lazos que se fortalecen. Tienen que ver con la solidaridad, con la cooperación, con la ayuda mutua, con la capacidad que tienen los distintos sectores de llevar iniciativas, de debatirlas, de acordar, de consensuar.

5- ¿Cuáles son los sectores que en este caso integran la comunidad educativa? Los alumnos, a veces los ex alumnos, los docentes, el personal de conducción, los padres, las organizaciones vecinales...

6- Es posible que haya comunidad, cuando la escuela abre un poco la puerta -y digo un poco para que la escuela no se diluya en sus objetivos pedagógicos- abre un poco la puerta a la participación y el intercambio.

7- Podemos concluir que: la participación no se juega solamente en los partidos políticos. También se puede jugar en la comunidad educativa, ahí en el barrio, en la escuela de la esquina.....

La conclusión tiene mi adhesión. Comparto el sentido militante de la columna. Lo dice para apoyar la lucha de los trabajadores contra las políticas del Jefe de Gobierno de CABA que ataca y amenaza indigentes y porque, es cierto, la política también se juega en la escuela, también allí se discute poder.

En el primer punto hace dos primeras aseveraciones. Primero asegura que solo hay comunidad, si la escuela es pública. Sentando la premisa de que si la gestión no es del estado, no hay comunidad, cuando las comunidades en muchos casos son preexistentes al estado. La segunda tiene que ver con la afirmación “especialmente primaria”. Es decir que los otros niveles no tienen o no forman parte de una comunidad.

Ahora bien, en el párrafo seis afirma que es posible que haya comunidad si la escuela abre un poco la puerta a la participación. Pero rápidamente pone límite a esa participación. Abrir un poco, pero no tanto. Hay que abrir a la participación, pero no demasiado. ¿Por qué? Para que la escuela no diluya sus objetivos pedagógicos.

Pero entonces existe una contradicción entre la participación comunitaria y los objetivos pedagógicos de la escuela. Una cosa conspira contra la otra. Se lee: participen, pero no tanto. Abrimos un poco porque necesitamos apoyo y movilización, pero no abramos tanto. No sea que pidan participar del proyecto educativo o participación en la gestión de la escuela o pretendan que la designación de los cargos de conducción de las escuelas tengan más que ver con proyectos y necesidades comunitarias y no tanto con la carrera docente.

El celo por regular la apertura de la escuela, esconde el temor de ser destituidos. La apertura pone en juego la posición docente. No diluye ninguna especificidad pedagógica, amenaza diluir una posición de poder, busca modificar el contrato fundacional para adecuarlo a sus nuevas necesidades y conveniencias. ¿No será mejor que el poder instituyente sea el de la comunidad? La desconfianza y el temor a la comunidad o lo comunitario por parte de la escuela argentina es una idea que arrastra desde sus orígenes. Dice Sarmiento:

“la escuela, los oficios, son imposibles en esa aglomeración de salvajes hostiles a la sociedad basada en el trabajo: la ración ha de continuar, como carga sobre el gobierno; ración improductiva de todo resultado. Los indios son unos pensionistas holgazanes (...) que no hayan raciones, ni aduares de indios. Que cada uno dependa de sí mismo, trabajando.” (El Nacional 30/11/1878) Marcelo Valko (2010:159).

Se destruye su forma de vida comunitaria, se les quita la tierra, se los traslada fuera de los territorios donde consiguen su sustento y el Estado se niega a prestarle asistencia. Sarmiento se queja enfáticamente de esto. *La ración ha de continuar, como carga sobre el gobierno.* Aboga para que las diezmadas comunidades queden libradas a su suerte, que cada uno dependa de sí mismo. No quiere que existan aduares de indios. No quiere que los sobrevivientes se reúnan a vivir en comunidad. Una comunidad que se autoabastece es incompatible con una sociedad civilizada, basada en el trabajo capitalista.

Goldberg se pregunta ¿quiénes forman parte de la comunidad educativa?. Se responde a sí misma. Los alumnos, a veces los ex alumnos, los docentes, el personal de conducción, los padres, las organizaciones vecinales. Es una respuesta que podría dar cualquier docente de la provincia de Buenos Aires. Alumnos, Padres y/o responsables de los alumnos, Ex alumnos, Docentes, Administrativos y/o auxiliar de la educación, asociaciones Cooperadoras aunque en la normativa hay una línea que podría ser interpretada como una ventana que permitirá la participación de las organizaciones de la comunidad “Otras organizaciones vinculadas a la institución educativa”²⁶ y también existe la figura de “consejo de escuela”. Los padres están a título individual, no colectivo. Como padre o madre de Pirula y Mengano, no como miembros de colectivos, económicos étnicos o culturales. No hay trabajadores, mucho menos sindicatos, no hay miembros de comunidades originarias convocados como tales en los consejos de escuelas, tampoco colectividades de inmigrantes ni paraguayos ni bolivianos ni americanos ni europeos ciertamente. Tampoco creencias religiosas. Ni católicos ni protestantes. Ni judíos ni musulmanes. Ni testigos de Jehová ni agnósticos.

²⁶ Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. Decreto 2299/11, artículo 28

La comunidad educativa es una comunidad funcional que solo tiene padres madres alumnos y ex alumnos que al mismo tiempo que los instituye, limita sus funciones y atribuciones a la de "órgano asesor". La normativa construye un modelo de comunidad estratificada. Los sujetos sociales deben calzar en el modelo. Las personas son identificadas y clasificadas por el lugar que ocupan dentro de la organización. En el Reglamento General de Instituciones Educativas (Dec 2299/11) de la provincia de Buenos Aires se dice que se asegura el ejercicio de los derechos a participar de los integrantes de la comunidad educativa, en el marco de los principios del asociativismo y la cooperación solidaria. No se dice cómo.

No se prevén espacios, tiempos ni recursos para la participación. La participación es formal. "La comunidad educativa" no participa de la toma de decisiones. Solo asesora y sus resoluciones y opiniones no son vinculantes. La toma de decisiones queda reservada a la discrecionalidad de las autoridades educativas. La máxima instancia de participación que el sistema prevé es la cooperadora. Pero como la misma categoría muestra, solamente coopera con decisiones que toman otras personas en otras instancias. La comunidad opina pero no decide.

Es cierto que la norma deja abierta una ventana a "otras organizaciones vinculadas a la institución educativa". Pero estas otras organizaciones quedan libradas a la libre interpretación política del equipo de conducción escolar y a las presiones de los medios de comunicación y factores de poder. Cierto que se aclara que en el marco del Proyecto Institucional. Pero los proyectos institucionales son rígidos o laxos según sea el miembro de la comunidad de que se trate.

Por ejemplo: en el 2012 la agrupación política juvenil, La Cándida, realizó talleres en escuelas de varios distritos. La oposición de ese momento denuncia la intromisión de la agrupación política en las aulas y califica esto como adoctrinamiento. Se le pide que renuncie a sus símbolos para ingresar al recinto sagrado de la escuela, porque estos están orientados a introducir en los chicos la propaganda política. Se sostiene que los únicos que pueden ingresar en la escuela son entidades privadas a-partidarias. La agrupación política no es encuadrable en "Otras organizaciones vinculadas a la institución educativa"

Pero las entidades privadas "a-partidarias", las ONG, al parecer están en todos los proyectos institucionales y sin discusión o cuestionamiento son fácilmente

encuadrables en “organizaciones vinculadas a la institución educativa”. Tienen libre acceso a todas las escuelas, sean de gestión privada o estatal, se presentan en las escuelas como benefactores neutrales. A nadie se le ocurre decir que esto es adoctrinamiento y nadie se cuestiona el valor educativo de sus prácticas. La fundación Cimientos²⁷ o Junior Achievement distribuyen pequeñas becas en la escuela de El Dique y en muchas otras escuelas del distrito de Ensenada, desde mucho antes que existiera “La Cámpora”.

Estas becas no resuelven el problema del chico o chica, pero sirve para ejercer un poder de fiscalización, de control sobre los estudiantes. Se le delega un poder al agente de la ONG que debería ser parte de la “especificidad pedagógica” que tiene la escuela. Instalan personal en las escuelas para esta tarea que no responde a la lógica y administración escolar, tiene sus propios objetivos y no están fijados en el diseño curricular.

Es una actividad política, pero no es presentada como tal. Contrasta la condescendencia, la complacencia que tienen las escuelas con las ONG de los grupos empresarios y el rechazo a las comunidades y organizaciones populares. El celo es solo para organizaciones populares, sindicatos, organizaciones de desocupados, cooperativas de trabajadores, o comunidades originarias.

La comunidad educativa, en tanto categoría analítica, provee a la escuela y el sistema educativo de una herramienta para identificar, etiquetar, clasificar a personas sin que se modifique la matriz pedagógica, sin ponerse en cuestión a sí misma. Crea la ficción de una participación que le permite presentarse como abierta, pero se guarda celosamente los resortes de las decisiones educativas.

En tanto nombra y clasifica lo desconocido, es un proveedor de tranquilidad. Esta categoría es imprecisa en cuanto a su extensión geográfica y social. La comunidad educativa como categoría analítica encorseta las lecturas posibles en un esquema que más que explicar, oculta. Busca ordenar el mundo circundante a la

²⁷ La Fundación Cimientos es nada más que una de tantas ONGS que están haciendo política en escuelas, financiada por Techint, Coca Cola, Adeco Agro, Banco Santander y JP Morgan. Estas son solo alguna de *“las empresas que les interesa el país”*# solo por nombrar algunas.

escuela pero encorseta. Esconde más que mostrar. Oculta las particularidades, las situaciones sociales, raciales, de género y de clase. Nos habla de las instituciones clubes, unidad sanitaria, bomberos, policía, etc., pero no nos dice nada de ellos. Nos habla de cultos religiosos pero no dice nada sobre las relaciones que establece la escuela con cada uno de ellos.

La comunidad educativa y en particular la docencia tiene un estatus distinto a los miembros de la comunidad de los comunes. Estos pueden opinar o ser consultados. Pero sus opiniones no son vinculantes. Cuando Macri²⁸ y el ex ministro de la ciudad Esteban Bullrich proponen agravar las penas para quienes ataquen docentes, intentan establecer jurídicamente las diferencias de status. Las diferencias simbólicas pasarían a ser de orden jurídico, de modo que si yo docente le pegara a cualquier mortal me juzgaran por la ley ordinaria, pero si alguno me agrediera este sería juzgado por una ley especial en virtud de mi condición de docente lo que destruye el principio de igualdad ante la ley.

El contrato que se rompió es el de la comunidad educativa donde el docente era el vértice único del sistema educativo. Pablo Freire habla de educación bancaria para describir este fenómeno. La inclusión rompe esa “comunidad educativa” tan funcional a la estructura técnica del sistema y pone al docente a discutir con la “comunidad de los comunes”. Las políticas de inclusión, fortalece a los más débiles en la relación pedagógica que abandonan el lugar pasivo o de sumisión y al hacerlo erosiona el punto de apoyo que le daba jerarquía a la posición docente. De este modo se ve que su autoridad no se apoya en el conocimiento sino en una posición de poder y discrecionalidad que tiene el docente en el sistema educativo.

Para que sea posible la bancarización pedagógica, fue necesario violentos procesos de desestructuración de los lazos comunitarios. Sometimiento de las comunidades aborígenes, desplazamientos de población a otros territorios, reparto de chinitas, entrega de jóvenes para trabajar como criados o criadas en las casas de las familias ricas con el objetivo de impedir que hablen su lengua, impedir que puedan guardar la historia colectiva. Para los inmigrantes existió la cárcel o la deportación.

²⁸ Discurso inaugural de las sesiones ordinarias del congreso, 1 de marzo 2017

La única posibilidad de vínculo comunitario que se habilita es la comunidad educativa. Pero allí la autoridad y el saber están fijados de antemano. El poder y el saber están en el docente. Es precisamente esta posición preeminente la que erosiona las políticas de inclusión educativa. No porque su objetivo haya sido ese.

Al contrario. Pero al empoderar a los más débiles dentro de una estructura social jerárquica, hace que estos comiencen a cuestionar (rara vez con buenos modos y claridad) un orden que desde hace tiempo tiene expuestas sus deficiencias. Cuando el preceptor dice que "la inclusión lo somete", está dando cuenta que los sometidos ya no responden a los tradicionales mandatos y modelos de alumnos. El orden que le daba poder discrecional se le escapa como agua entre los dedos y ve disminuida su autoridad. Ahora el sometido es él, como si se hubiera invertido la dialéctica del amo y el esclavo pero al mismo tiempo se confirmara la imposibilidad de la liberación.

El docente no se encuentra con esa realidad

Afirmar que la inclusión rompió el contrato social de una escuela a partir del comentario de un preceptor en redes sociales, es una conclusión apresurada, es cierto. Pero tiene una potencia y sonoridad muy fuerte. Lo que tiene de llamativo el posteo del preceptor, es lo frontal al identificar a la inclusión como su enemigo. No hay sutilezas como se escucharon en otros lugares. Por ejemplo se escuchaba muy frecuentemente la expresión: "la inclusión está bien, pero no de cualquier manera". Impugna de algún modo la inclusión, evita manifestarse en contra y al mismo tiempo busca condicionarla y quitarle su potencia.

Es cierto que no es concluyente, pero al menos indica que es un debate abierto. El problema es que no se trata de un solo comentario. Ni siquiera de una sola persona. *La profesora A.C. de la secundaria del Dique, argumenta en una entrevista realizada en el 2013, realizaba con motivo de rescatar la experiencia de campamentos que venía realizando, con los estudiantes, que:*

“Hay un conflicto que da origen a todos los otros conflictos. La escuela secundaria está en una nueva situación que es la de incluir. Están todos en la escuela secundaria. Hay una política que invita a incluir a todos. Esto ha sido como un choque para lo que es históricamente la escuela secundaria” “El docente no termina de entender en qué momento histórico está! Se sigue sosteniendo- muy adentro- esa visión en que el docente va a dar clase, a bajar el conocimiento, de que el pibe tome y se apropie... el docente no se encuentra con esa realidad. Te encuentras con miles de cosas dentro del aula. Con alumnos que no son los ideales y no lo van a ser. Hay un montón de cuestiones a solucionar, y desde el lugar de docente una de las primeras cosas que hay que entender es que es otra la realidad” .

Encuentra en la inclusión un motivo central de los conflictos en la escuela. Se está frente a un nuevo paradigma, que invita a incluir. Esto es una situación traumática porque el docente no comprende el momento histórico. El docente no se encuentra, en otras palabras. Está perdido en la nueva realidad planteada por la inclusión educativa, con alumnos que no son los ideales. Esto es cierto, quizá para cualquier época, es una afirmación que indica un malestar con los alumnos del presente y una mirada nostálgica, una añoranza de los alumnos del pasado y un descontento con los del presente. ¿Cómo eran los estudiantes del pasado? De todo lo que sugiere la profesora, quiero quedarme con esta idea. “Hay un conflicto que da origen a todos los otros conflictos”. “La escuela secundaria está en una nueva situación que es la de incluir”. La inclusión es puesta en debate.

En el año 2011 se vivió una situación de conflicto muy intenso en la escuela secundaria de Mosconi, escuela que está del otro lado de la destilería YPF. No es la escuela sobre la que trata el trabajo. Pero los acontecimientos que allí sucedieron, generaron un estado deliberativo en todo el distrito de Ensenada y la escuela de El Dique no fue la excepción. Genera debates, asambleas y documentos que indican a través de los discursos la toma de posición política sobre acontecimientos que se producen en el territorio. Chávez Ortiz (2018) sostiene que el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y,

sobre todo, como símbolo de pertenencia socio-territorial, como símbolo de identidad. En este caso, los sujetos (individuales y colectivos) interiorizan el espacio integrándose a su propio sistema cultural.

A diferencia de la categoría “comunidad educativa” que supone colocar a las y los docentes en el eje central de las relaciones comunitarias, el territorio permite ver a estos últimos como un actor más entre otros actores, uno en relación con otros y no como el actor excluyente, que construyen valoración subjetiva. El territorio baja del altar al docente y anula la vanidad, la pretensión de neutralidad con que lo ha ungido el sistema educativo.

El territorio, por principio, no es un espacio virgen, indiferenciado y neutral que sólo sirve como mero contenedor de la vida social y cultural, sino que se trata siempre de un espacio que ha sido valorado ya sea instrumentalmente (bajo el aspecto ecológico, económico o geopolítico), o valorado culturalmente (bajo el ángulo simbólico expresivo).

Es decir, al hablar desde un territorio donde está ubicada la escuela secundaria del Barrio El Dique, Partido de Ensenada, que está en relación con otros espacios, instituciones y personas porque forma parte de una unidad más amplia que forma parte de su identidad cultural.

No es un espacio virgen, no es un espacio neutral. Es más bien un escenario donde se ponen en juego sentidos que entran en conflicto y puján por imponer sus sentidos y significados. Están entrelazados en una trama de poder local, provincial y nacional.

Los docentes de todo el distrito estaban movilizados y sumamente preocupados. Los y las De el Dique también. El 19 de septiembre de 2011 se realizó una asamblea para apoyar a los docentes de Mosconi y se elaboró un documento en solidaridad donde se dice:

“sentimos como propio lo que les está sucediendo porque sabemos que son hechos posibles en cualquier institución”

(ver figura 2 anexo). Lleva la firma de más de 30 docentes. Hay aquí una reacción corporativa. El cuerpo docente se defiende en bloque. ¿Pero qué motiva esta reacción?

¿Qué motiva una solidaridad corporativa, la reacción del cuerpo docente de la secundaria del dique con la situación de Mosconi, qué cosa puede pasar en cualquier institución? Es este el contexto donde el preceptor de la escuela de Mosconi hace el posteo en Facebook que funciona como disparador para estas reflexiones. Publica el texto que vengo comentando:

“La inclusión es una m.... Y aquellos que la inventaron, para dejarnos afuera de todo reclamo y solo someternos a un sistema basura. Igual como nuestros inspectores serviles de porquería.... [Ver anexo figura 1]

El discurso muestra a un sujeto enojado, fuera de sí. Inicia la frase con una oración cuyo adjetivo sugiere con la inicial, pero no se atreve a escribir. Es temeroso de las consecuencias de sus dichos. Pone “m” para indicar que cree que la inclusión es una mierda. Pero no lo escribe lo da a entender. ¿Por qué “mierda”? Porque considera a la inclusión como lo que hay que descartar. Como las heces, residuos de alimentos que el organismo elimina al haber hecho la digestión. La inclusión sería un desecho del sistema. Es un sujeto sometido al sistema de inclusión educativa, pero disputa el sentido político del sistema educativo. La inclusión es “un invento”. Como si la selectividad o la exclusión no lo fueran. La denomina así para negar el derecho que jóvenes de sectores populares tienen de acceder a la escuela secundaria. Reclama restaurar un viejo pacto social que le permita reconquistar su propia posición de poder en relación con los jóvenes y recuperar así un lugar que cree que los incluidos le quitaron.

Califica a los inspectores que están aplicando la política pública de serviles. La inclusión, lo estaría inhabilitando a hacer reclamos de cualquier tipo. Lo que reclama es una política de exclusión, pero tampoco lo dice, no puede asumir públicamente los efectos de esa visión. Vive la inclusión como un hecho subversivo del orden. Él ya no somete sino que es sometido.

Es un individuo sin autoridad, impotente, sin poder ninguno frente a los estudiantes. Está de duelo por la pérdida de ese poder. Foucault (1995:15) sostiene

que el poder es enigmático, es visible e invisible a la vez está presente, pero oculto. ¿Quién lo ejerce? ¿Dónde lo ejerce? El poder no está en un lugar, se ejerce desde instancias ínfimas a través de las vigilancias, el control, las prohibiciones, las coacciones. No se sabe quién lo tiene exactamente, pero se sabe quién no lo tiene.

Esto de saber quien no lo tiene es claro en el caso aquí analizado. Es un sujeto impotente que le atribuye su desautorización al demonio maligno de la inclusión que lo somete. La inclusión funciona como un disolvente de las jerarquías sociales dentro de la institución escolar. Vuelve obsoletas la vigilancia, el control, las prohibiciones y las coacciones. De pronto ese poder invisible está parado y desnudo frente a todos. El orden simbólico está hecho trizas. En este sentido la inclusión tiene el poder de subvertir el sistema de valores que le daba estabilidad social, gobernabilidad política y legitimidad simbólica a la escuela. El texto del preceptor es un clamor para la restauración de los valores donde la autoridad la tenía él, los docentes, el mundo adulto. Es un reclamo de orden, de restauración de la civilización de las jerarquías simbólicas y políticas.

Este discurso fue enunciado como respuesta a situaciones concretas. No se puede decir que no tiene un anclaje en la realidad. Ese año un joven de 14 años dijo que no quería ir más a la escuela porque había repetido segundo año. La escuela lo fue a buscar hasta que lo sentó en segundo año. El joven comenzó una resistencia implacable, se negó a hacer la tarea, no respetaba los espacios ni los tiempos de la organización escolar, tiraba el mate cocido, pateaba los tachos de basura, impedía por todos los medios la concreción de las clases. Insultaba a sus profesores hasta hacerles perder la calma.

Se había convertido en motivo de queja del cuerpo docente. Ninguno de los supuestos de la escuela funcionaba con el joven. Las vigilancias, el control, las prohibiciones, las coacciones de la maquinaria del poder de la escuela no funcionaban. Se decidió entonces suspender y mandar actividades a casa. La escuela que lo había ido a buscar, lo mandaba a la casa. Así que cuando se dispuso, eso también lo desafió. Le cerraban la puerta, saltaba los muros de la escuela y se sentaba en el aula en la que al principio no quería estar.

“No me quieren” parecía decir, “ahora me van a tener que aguantar”. Para hacer respetar la decisión tomada por la escuela y evitar que ingresara saltando los

muros comenzaron a llamar a la policía. Pero esto solo sirvió para generalizar el descontento entre los estudiantes. Comenzó una fuga²⁹ masiva de docentes, pedidos de licencias particulares, renunciaciones y licencias por riesgo de trabajo. El 24 de noviembre de ese año el Diario La Nación publicó bajo el título “Ensenada: Alumnos amenazaron con cuchillos al director de una escuela” comentarios sobre la situación de la escuela. Dice que un grupo de cinco estudiantes que tras tomar cuchillos de la cocina amenazaron al director y a docentes de la secundaria del barrio de Mosconi "Si bien no hubo que lamentar heridos, se vivió una situación de extrema tensión". Pero las situaciones de tensión, ese año, no era una particularidad de Mosconi. Los grandes medios nacionales se encargaban de multiplicar al infinito las situaciones conflictivas al punto de crear la sensación de que las escuelas eran zonas de guerra.

Ese mismo año 2011 fue la profesora RR de El Dique la protagonista, involuntaria, de un hecho que tuvo amplia difusión en los medios nacionales en otra escuela secundaria del distrito. El 21 de marzo mientras escribía en el pizarrón un chico de 15 años le dispara a la cara con un arma calibre 22 a otro chico de la misma edad. El arma se la pasaban de mano en mano como un juguete por debajo de la mesa. hasta que al quinto joven que recibió el arma se le salió el tiro que pegó en la mandíbula del otro joven.

La información es difundida por los medios nacionales, aunque se afirma que fue accidental al mismo tiempo se habla de brote de violencia. El diario El Día de La Plata, titula “Intentan levantar una escuela con brote de violencia”³⁰. El cuerpo de la nota no tiene el mismo tono epidemiológico que el título del artículo. Por el contrario, hay voluntad de desnaturalizar. No había que levantar la escuela porque no se cayó de ningún lado. Tuvo ciertamente un episodio de arma de fuego, serio sin

²⁹ No se trata de fuga como si se tratase de escape del sistema penal. Pero si es una acción deliberada de evitar el contacto con chicos o grupos de chicos de sectores populares. Artiguenave registra el mismo fenómeno en una escuela del distrito, en un trabajo al que le puso de título la expresión de una docente. “Para qué vienen estos chicos a la escuela”. La expresión documentada por Artiguenave denota un malestar manifestado en las charlas con profesores y se traduce en una alta tasa de inasistencia de los docentes. Lo que a su vez lleva a la recarga de la tarea de los preceptores y auxiliares de la escuela. Al incrementarse el ausentismo docente, los auxiliares sobrecargados por su tarea de "niñeros" de a poco han concurrido a una práctica de hecho que consiste en no abrirles la puerta de la escuela a aquellos alumnos y alumnas a los que consideran más conflictivos

Artiguenave, Darío Gastón. ¿Para qué vienen estos chicos a la escuela?

<http://sedici.unlp.edu.ar/ha.ndle/10915/60740>

³⁰ <https://www.eldia.com/nota/2011-9-10-intentan-levantar-una-escuela-herida-por-brote-de-violencia>

duda, pero no era un lugar donde los estudiantes se estuvieran dando plomo cotidianamente. No hay ningún episodio viral de contagio. No comenzaron a venir más chicos con armas a dispararle a sus compañeros.

La violencia no es escolar, es social y no responde a causas clínicas, sino a razones sociales. La adopción del discurso médico inmunológico y su instalación en los medios es el fundamento para crear al otro peligroso portador del virus de la violencia que se contagia como la peste. Si acaso hubiera un virus ese es el del miedo, el miedo al otro diferente en cuya construcción y distribución tienen mucho más que ver los medios de comunicación que las escuelas.

El Director de la escuela lo plantea con mucha claridad. "En 2006 teníamos 56 alumnos (año en que se establece por ley la obligatoriedad de la educación secundaria) en 7 secciones. Este año lo iniciamos con 172. Luego del hecho, el enorme trabajo que se había realizado se desmoronó. Se fueron 42 alumnos y 5 docentes, la mayoría de cursos ajenos al accidente", relató³¹. Porque se fueron si no pertenecían siquiera al espacio donde sucedió el episodio. ¿A dónde se fueron? Fueron a otros establecimientos o abandonaron el sistema educativo. La difusión masiva del hecho no trajo tranquilidad, sino que expandió el miedo. 42 chicos se fueron por el miedo, quizás justificado, pero seguramente exagerado por los medios de comunicación. Se malogró el trabajo de varios años como dice el director, pero por sobre todas las cosas se desvirtuó la inclusión.

Los docentes enumeraron en ese artículo una serie de hechos preocupantes, como la falta de respeto dentro del aula, que se manifiesta en no prestar atención, en violencia verbal, pero además describieron casos de peleas entre padres y de violencia verbal de algunos padres hacia los docentes, para remarcar que los maestros admitieron que hay situaciones que "no saben cómo manejar". El arribo a la escuela secundaria produjo situaciones para las cuales los docentes no estábamos preparados, esto es cierto. ¿Las transformaciones sociales que produce la inclusión educativa generaron tensiones sociales que se manifiestan dentro de la escuela? ¿Qué lugar tienen los medios de comunicación en estos conflictos? ¿Son meros cronistas, comentaristas de las situaciones o por el contrario tienen una participación activa en estas situaciones?

³¹ Intentan levantar escuela con brote de violencia. Diario El Día, La Plata, 10 de septiembre 2011 <https://www.eldia.com/nota/2011-9-10-intentan-levantar-una-escuela-herida-por-brote-de-violencia>

La inclusión y la disolución de la autoridad docente

El diario La Nación del 30 de septiembre del 2011 publica una nota que lleva la firma de Valeria Musse³². La nota lleva por título una sentencia: “Violencia escolar e impunidad”. El disparador de la misma fue la agresión que sufriera, por parte de la madre de un estudiante, el director de la escuela secundaria 11 de Pergamino. El hecho motivó la realización de un paro provincial del sector educativo.

Indudablemente tiene gravedad, por lo menos para la comunidad a la que pertenece la escuela. Pero que se transformara en motivó, en causa suficiente de una medida de fuerza es al menos llamativo. La agresión a una persona fue transformada en una agresión al cuerpo docente de la provincia de Buenos Aires. Que Ensenada y los más de 16.000 servicios educativos de la provincia de Buenos Aires pararan de forma corporativa sólo se explica por la confluencia de factores, entre los cuales hay que incluir las tradiciones culturales de las escuelas, los cambios que está produciendo la política de inclusión educativa, la creciente influencia de las redes sociales y los medios masivos de comunicación, porque son quienes crean las condiciones subjetivas para la aceptación de mensajes que crean determinados sentidos de la realidad.

“La violencia en las aulas se ha convertido en un flagelo frente al cual las autoridades mantienen una actitud de ambivalencia que se traduce en una peligrosa aceptación”.

Se utiliza la figura de un instrumento de tortura para describir la situación en las aulas ¿Quién es el flagelado? ¿La docencia? ¿La escuela? ¿El sistema educativo? Se denuncia una actitud pasiva de un gobierno que tiene puesto su norte en la inclusión educativa y se lo acusa de aceptar una situación de violencia. La inclusión educativa produce flagelos en el cuerpo docente y esto se produce por la ruptura.

³² Violencia escolar e impunidad. La Nación, 30 de septiembre del 2011.
<https://www.lanacion.com.ar/editoriales/violencia-escolar-e-impunidad-nid1410511>

“El viejo y tácito acuerdo de padres y educadores en procura de formar a niños y jóvenes parece cada día más lábil. El respeto a la autoridad se ha desdibujado casi por completo y quienes tienen la obligación de restablecerlo están paralizados por el miedo a ser tildados de autoritarios y, consecuentemente, ser sancionados por sus superiores o mal mirados por la sociedad”.

El “viejo y tácito acuerdo” está fundado en condiciones sociales y materiales que se modificaron. Era tácito, tan informal que justificaba las arbitrariedades del mundo adulto. Era lábil pues se deslizaba con frecuencia al autoritarismo. Por otro lado, si este pacto ni siquiera requirió formalización, es porque la posición de poder a cuyo servicio estaba era demasiado ostentosa, evidente. Al comenzar a resquebrajarse esa hegemonía requiere ser discutida, (si es que acaso fue discutida alguna vez). Se enoja con quienes tienen que *restablecerlo*. Pero, ¿quién tiene que restablecerlo? Quien quiera que fuera, según la nota estaba tildado por el miedo de ser tildado de autoritario. Se alienta a retomar los discursos autoritarios muy desprestigiados desde el retorno a la democracia en 1983.

Continúa el artículo de La Nación:

“Está claro que la raíz del problema y, consecuentemente, su solución pasa por algo demasiado evidente: el resquebrajamiento del respeto al principio de autoridad del docente, la evaporación de los límites entre alumno y maestro, y entre hijos y padres”.

La idea de la existencia de una crisis de autoridad es compartida por otros sectores ideológicos. Tedesco (2009) afirma en la revista *“El Monitor de la educación”*³³ que existe una idea, universalmente difundida, según la cual vivimos una época de crisis de autoridad. Esta crisis afecta especialmente a la familia, a las instituciones políticas y por supuesto, a la escuela. Sostiene que

“Construir la autoridad docente supone un gran esfuerzo cognitivo y emocional. Nuestra tarea obliga a una implicación personal muy intensa. Pero también es una tarea colectiva, institucional y social. La construcción

³³ **La autoridad docente en cuestión.** El **Monitor de Educación Común** N°20 Marzo 2009. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf

de autoridad, en definitiva, es parte de un proceso cultural más amplio y por eso es importante que actuemos juntos”.

Si, es cierto, pero se queda corto porque supone que la construcción de la autoridad docente es solamente un problema cognitivo y emotivo. No percibe a la inclusión como parte de ese proceso cultural más amplio. La crisis de autoridad no respondería a cambios en el equilibrio de fuerzas debido a las luchas políticas. La inclusión educativa profundiza la crisis de autoridad dentro de las instituciones , porque estas se apoyan sobre la selectividad, la exclusividad, la expulsión del diferente. Erosiona la estructura comunitaria armada a medida de la escuela.

Cuando la comunidad de los comunes se fortalece o se empodera, la comunidad educativa tiene serios problemas para establecer sus prioridades como las más importantes. Los docentes y la escuela no están habituados a discutir con la comunidad de los comunes las necesidades educativas, las prioridades y las estrategias. Las instituciones están teniendo dificultades para imponer su autoridad tradicional por la presión que ejercen sobre ellas los que están afuera haciendo fuerza para ingresar.

Historizando la inclusión

La Ley Nacional de Educación 26206 consagró el derecho social a la educación, la educación para todos como declamaban los documentos internacionales. Estos reclamaban la obligatoriedad de la educación primaria. Pero la nueva Ley Nacional fue más lejos. Declara obligatorio el nivel de educación secundaria.

Esto es el resultado de las luchas y resistencias que dieron en la Argentina los docentes, sus organizaciones sindicales y el conjunto de la sociedad al neoliberalismo, encarnada en la ley federal de educación que había promulgado y aplicado Carlos Menem y que fue continuada por Fernando de la Rúa hasta que el estallido social del 2001 dejó a ese proyecto educativo huérfano y trunco, sin sus padres fundadores.

Pero también es parte de una historia particular de la Argentina. En nuestro país el nivel educativo primario ya era obligatorio desde hacía más de un siglo. Desde la ley 1420. Por lo que aplicar lo que reclamaba y proponía la UNESCO en la conferencia mundial de educación para todos realizada en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, no tenía ningún efecto social y político novedoso, más allá de la confirmación de lo que la sociedad ya reconocía como una conquista.

Había que ir por más. Había que hacer obligatoria la educación secundaria, para todos, no solo para la élite. Esto significó el reconocimiento del derecho a los sectores populares, que estaban llegando a ella masivamente pero de manera subordinada. Lo novedoso era acceder a la escuela secundaria en igualdad de derechos y condiciones que algunos sectores medios y altos de la sociedad y no como premio al esfuerzo individual o por la buena voluntad de algún benefactor.

La obligatoriedad supuso una transformación estructural profunda que todavía está sucediendo. La obligatoriedad de la educación secundaria y el hecho de que también es para todos y todas, significó una ruptura con el modelo selectivo y para pocos que dominó su existencia hasta el 2005. Desató disputas en el seno de la escuela secundaria que se manifiestan de variadas maneras, pero que operan y disputan el sentido de la inclusión, intentando eliminarla o por lo menos limitarla, vaciarla de sentido para recuperar la selectividad.

En la actualidad se entiende a la inclusión en un sentido progresista. Nadie que no esté dispuesto a pagar un alto costo político o esté dispuesto a recibir el repudio general se manifestaría en contra de la inclusión. La inclusión parece haber ganado el status de derecho irrenunciable y haberse convertido en una bandera de los sectores populares de la sociedad. Es una categoría que genera consensos. Pero paradójicamente la inclusión educativa es hija de la Guerra Fría. Solo hay que analizar el contexto político mundial de producción del documento de la UNESCO, “Educación para todos” de Jomtien de 1990 para descubrir las matrices que le dan origen.

En 1985 asumió el poder de la Unión Soviética, Mijaíl Gorbachov, que inició una serie de reformas políticas y económicas conocidas como *la Perestroika*. La URSS firmó un acuerdo de desarme con Estados Unidos y aplicó medidas de apertura económica. Lejos de reducir las tensiones sociales políticas y económicas,

estas se profundizan en las naciones del bloque socialista. En 1989 la República Democrática Alemana atraviesa una profunda crisis social y política. La población busca escapar a la crisis económica de los países socialistas y cruzar el muro que dividía la ciudad de Berlín desde el este.

El 9 de noviembre de 1989 el gobierno de la RDA afirmó en conferencia de prensa que analizaba la posibilidad de autorizar los viajes a occidente. Ese mismo día, miles de personas se agolparon en los seis puestos fronterizos de la ciudad de Berlín para poder cruzar. Las fuerzas militares fueron absolutamente sobrepasadas y se tuvieron que abrir los pasos fronterizos. Fue el fin del muro. El colapso del muro pre anunciaba la caída definitiva del bloque socialista. En septiembre de 1991, la URSS reconoció la independencia de Estonia, Letonia y Lituania. Las proclamaciones de independencia de otras repúblicas se fueron sucediendo y, junto a ello se profundiza la crisis económica. El 8 de diciembre de 1991, Gorbachov anunció la disolución de la Unión Soviética.

La convención internacional de Jomtien, Tailandia, “Educación para Todos” se llevó a cabo entre la caída del muro y el desmoronamiento del bloque socialista. Parece poco probable que en estas circunstancias, los países del bloque socialista enviaran representantes a la conferencia internacional. Tampoco parece estar representada la isla caribeña de Cuba, que era, en ese momento la única experiencia mundial, después de la revolución cultural china, donde se eliminó el analfabetismo y se universalizó el sistema educativo. No se la menciona.

Francis Fukuyama (1992) sostuvo que el liberalismo económico y político, las «ideas» de Occidente, finalmente se impusieron en el mundo. Esto sería evidente en el colapso y agotamiento del bloque socialista. Lo que creía estar presenciando Fukuyama, era el fin de la evolución ideológica en sí, y, por tanto, el fin de la historia en términos hegelianos. La inclusión es hija del neoliberalismo. Aparece como preocupación en este contexto histórico. En el documento de Jomtien no aparece la categoría “inclusión”. No se habla de ella en esos términos en el documento. Lo que sí aparece, es la idea de que la educación es para todos. Nada más hay que leer el título, para ver esto:

“Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”.

Las naciones capitalistas del mundo encabezan una campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal. Su pretensión universalista desnuda su aura iluminista y burguesa. Se propone como meta erradicar el analfabetismo de los adultos, pero no menciona la experiencia de la revolución Cubana que, para entonces hacía 30 años había resuelto ese problema. Quiere “mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas”. Lo que significa que no se busca que los niños accedan a la escuela. Garantizar la educación básica con los medios más *eficaces y baratos* no es lo mismo que garantizar el acceso a la escuela. Aunque se reconoce que “el principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria”, se muestran más inclinados a llevar adelante la pretendida universalización,

“con todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social [que] pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos. Además de los medios tradicionales, pueden mobilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos”.

La pretensión universal está destinada a sujetos individuales, no colectivos. Si bien reconoce el papel central de la escuela en la educación primaria, esta sería solamente otra forma más, no tendrá ya el lugar central que ocupó hasta entonces. A partir de ahora compartirá el espacio con los canales de comunicación e información modernos, la radio y la televisión.

Lo que llama la atención en este proyecto universalista es la ausencia de algunas categorías. Quizá sea muy pretencioso encontrar categorías como autonomía, emancipación, estado, derecho, pensamiento crítico. Pero definitivamente no es mucha osadía preguntar por qué no aparece la categoría docentes, maestros, maestras, profesores y profesoras. ¿Acaso los docentes no tienen un lugar en el proyecto universal planetario posmoderno? ¿La educación para todos ya no lo tiene como un sujeto, como lo fue en el proyecto civilizador e iluminista del siglo XIX? Ya no se trataría de formar ciudadanos, sino que los individuos adquieran

conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido.

Lewkowicz (2004) sostiene que la institución escuela se apoya en un suelo nacional y estatal. Este Estado-nación delega en sus dispositivos institucionales disciplinarios, la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. Desvanecido ese suelo, agotado el Estado-nación como metainstitución dadora de sentido, por el desguace del Estado, la privatización de sus funciones fundamentales como el estado argentino en los años noventa ¿cuál es el sentido y la función de la docencia?

El docente como trabajador del estado, como funcionario público productor de esa subjetividad disciplinaria deja de tener sentido. El ciudadano como soporte subjetivo del estado nación y la institución escuela también. Lo paradójico es que la ciudadanía, la escuela y el Estado se desvanecen en un proyecto que propone educación para todos. La idea del acceso a la educación para todos surgió en un contexto el neoliberal, pero la aspiración de inclusión era mucho más acotada y tenía otro sentido. El de ampliación de mercados de consumos y de ampliación de oferta de mano de obra que hiciera posible a las empresas evitar las regulaciones laborales y la organización sindical que disputaban los beneficios del capital en los países industriales. Las regiones del planeta sin protección social ni organización sindical ni legislación laboral se transformaron en lugares que el capital elegía para instalar sus industrias por los bajos salarios y la inexistencia de protecciones para el trabajo. Pero la relocalización de empresas necesita que esa abundante mano de obra disponible tuviera algunas capacidades para incorporarse al trabajo y para al mismo tiempo convertirse en clientes. Se hace imprescindible que todos posean una educación básica.

Se hizo imprescindible, en este contexto, reconocer a todos el derecho de acceso a la educación, al tiempo que se colocan estándares de calidad para restringir el ejercicio de los derechos. Se trata de desarrollar prácticas sociales instituidas en el mundo burgués donde todavía existen estructuras comunitarias, y en países como la Argentina donde hay una tradición de escuela como soporte de la construcción de ciudadanía, se intentó imponer las lógicas del mercado en el ámbito educativo. Hacer que aquello que era exclusivo del estado fuera colonizado por las prácticas

mercantiles. La ciudadanía no será más el soporte del estado como en tiempos disciplinarios. El ciudadano será convertido en consumidor-usuario-cliente.

El docente ya no será la voz del estado, sino un simple prestador de servicios, un empresario de sí mismo sin ligazón con un proyecto colectivo o comunitario. Duschatzky (2007:89) sostiene que en los tiempos de neoliberalismo surge un nuevo tipo de docente al que denomina “errante”. El maestro errante gestiona las condiciones para que su oficio tenga lugar. Ya no está la guía del estado disciplinario que oprime y ordena. Ahora cada quien gestiona su propia labor en condiciones de intemperie, de desamparo. Es aquí, en este contexto, donde se produce la errancia como si hubiésemos retornado a una etapa de la historia humana dominada por la trashumancia y el nomadismo, después de haber atravesado los tiempos modernos estatales. La disciplina corresponde al sedentarismo a los tiempos donde el largo brazo del estado organiza, disciplina y ordena.

La inclusión aparece, en Argentina, como respuesta a la exclusión social que produce el desmantelamiento del estado benefactor, al incremento de la desocupación y el desempleo, a la precariedad laboral, a la flexibilidad. Pero lejos de haberse convertido la escuela en “galpón” como sostiene Lewkowicz (2004:33), como un mero depósito de personas, sin más sentidos que estar a resguardo de la intemperie, la escuela fue de las pocas instituciones que sirvió como un espacio de refugio de lo público. Si acaso fuera el amparo de la intemperie la única función que cumplió, ésta también es una función importante de la escuela. Si las instituciones pierden el sentido en tiempos de intemperie, este no parece ser el caso de la escuela y las instituciones educativas en la Argentina.

El 1 de marzo de 2001 Ricardo López Murphy llegaba al Ministerio de Economía de la Nación. Anunciaba un recorte en el presupuesto nacional cuyo peso central caía sobre la educación. La reacción fue tal que el ajuste propuesto fue social y políticamente insostenible. Catorce días después se producía el retorno del padre de la convertibilidad Domingo Cavallo. El primer mandatario, Fernando De La Rúa, dijo que "el doctor Cavallo formulará una propuesta que evite afectar la educación"³⁴

³⁴ La Nación. 20 de Marzo de 2001. La crisis política: anuncio formal del Presidente a la 1.15 de hoy. Renunció López Murphy y asume Cavallo el control de la economía

Si bien tardará ocho meses más, el desmoronamiento definitivo del modelo económico social el 19 y 20 de diciembre, puede afirmarse que para la educación marzo había echado la suerte del proyecto educativo nacido al calor del ascenso neoliberal. Fueron vanos e infructuosos los intentos por restaurar la legitimidad del poder y su hegemonía. La movilización social colocará al gobierno del presidente provisional Eduardo Duhalde en la disyuntiva de hacerse eco de las demandas o reprimir las protestas.

El 26 de junio del 2002 la policía reprimió en el Puente Pueyrredón donde fueron asesinados Darío Santillán y Maximiliano Kosteki. Se intentó presentar como un enfrentamiento entre grupos que se disputaban la conducción de la movilización. Las fotos que comenzaron a circular demostraban que las balas provenían de la policía. El gobierno quedó en extrema fragilidad y debió convocar a elecciones anticipadas. La historia daría un giro de 180 grados con la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia de la nación que sorprendió a propios y extraños.

La inclusión como política de estado

El primer acto de gobierno de Néstor Kirchner, después de asumir el 25 de mayo de 2003, fue resolver el conflicto docente de la provincia de Entre Ríos que llevaba muchos meses de paro docente. Un gesto que encontrará su continuidad en la revisión de la Ley Federal de Educación (24195) y su reemplazo por otro instrumento legal. La Ley Nacional de Educación 26206 a la que le sucederán otros instrumentos legales como la Ley de Financiamiento Educativo (26075) y la Ley de Educación Técnica (26058).

La ley 26.206 propone la obligatoriedad de la educación Primaria y la hacen extensiva a la educación secundaria. Se reconoce la especificidad de la secundaria como nivel de educación para adolescentes y jóvenes y la extiende a seis años. La aprobación de estos instrumentos legales fueron precedidos por foros de participación, consultas, mesas de debates, charlas, asambleas sin precedentes en la legislación argentina, pero también de una movilización social lo largo y ancho del

país solamente comparable con la participación y movilización que precedieron a la discusión de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Con la única diferencia de que hacia el 2003 el modelo educativo implementado a través de la Ley Federal de Educación no era defendido prácticamente por nadie. Sus efectos eran desastrosos y estaban a la vista de toda la sociedad y en todos los niveles. Fue el punto más alto de una disputa social por inclusión educativa cuyo resultado fue una secundaria para todos, no solo para la élite.

Esto significó un logro para los jóvenes y muy especialmente para los jóvenes de sectores populares a los que se les reconoció el derecho a la educación y la obligación del estado a garantizarla. En 2013, el diario La Nación afirmaba lo siguiente³⁵ apoyándose en un estudio de la Universidad Católica Argentina:

“la cantidad de adolescentes y jóvenes que no estudia ni trabaja (denominada "Generación ni-ni") descendió desde entre 2003 y el 2008. A partir de 2008, la caída de los ni-ni se estabilizó sin registrar una disminución significativa. Si se observa la evolución en números absolutos con los datos de la EPH, los jóvenes que no estudian ni trabajan pasaron de ser 944 mil en 2003, a 843 mil en 2008 y a 811 mil en 2012””.

Hasta a La Nación le resultó difícil no reconocer los efectos positivos que las políticas económicas, sociales y educativas tuvieron sobre los jóvenes de la Argentina.

Sin embargo, la crítica no se hizo esperar. Tímidamente al comienzo, pero sostenida e incesante, la crítica inicial a la inclusión parecía respetar los cánones de la civilidad política institucional. Acompañada ciertamente por los medios de comunicación comenzaron a impugnar la inclusión básicamente con dos argumentos: el gasto del estado y la calidad educativa.

³⁵ La Nación, 7 de julio del 2013. La generación ni-ni y la educación pública.
<https://www.lanacion.com.ar/politica/la-generacion-ni-ni-y-la-educacion-publica-nid1598948>

En el mismo artículo Federico Sturzenegger, entonces presidente del Banco Ciudad, candidato a senador en las elecciones de medio término de ese año y presidente del Banco Central durante el gobierno de Macri sostiene que: “La Argentina pasa de gastar dos puntos del PBI en educación en los ’80 a seis ahora. La pasada es la única década en la que se fueron los chicos de los colegios públicos”. Lo que busca Sturzenegger es justificar un futuro ajuste que regrese el presupuesto educativo al 2% sugiriendo que el 6% es innecesario porque de todos modos las familias llevan a sus hijos cada vez más a colegios privados. Este es, básicamente, el núcleo argumental de los “economistas”.

Bullrich- Zinny sostuvieron en 2011³⁶ que el gasto promedio se había incrementado pero los resultados “empeoran”. Dicen que los esfuerzos por mejorar la educación por vía del incremento de los fondos a la educación dejaron de lado la importancia de “la calidad” educativa, y resultaron en desigualdad tanto en calidad como en acceso a la educación. Admitidos los logros alcanzados en términos de inclusión educativa, el debate hoy debe volverse hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. El supuesto aquí es que el mejoramiento de la educación o “la calidad educativa” se logra no sobre la base del mejoramiento de las condiciones materiales y sociales sino por medio de la competencia universal. Se utilizan parámetros internacionales como las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) que compara el desempeño de estudiantes de distintos lugares del planeta con un único instrumento con criterios armados en países centrales que responden a las necesidades de reproducción del capital y no a las necesidades de cada nación. En ese ranking la Argentina ocupaba el puesto 58 entre 65 países evaluados.

Los cuestionamientos a la inclusión nacieron con ella, pero con el “conflicto de la 125”³⁷ o lo que se conoció como el conflicto del “campo la impugnación a la

³⁶ La Nación, 9 de mayo de 2011. La calidad educativa, desafío pendiente. Esteban Bullrich y Gabriel Sánchez Zinny Para LA NACIÓN.
<https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-calidad-educativa-desafio-pendiente-nid1371671>

³⁷ La resolución 125 fue un intento de gravar las rentas extraordinarias de las exportaciones de soja. Fue el comienzo de un prolongado *lookout* empresario que contó con el apoyo de pequeños y medianos chacareros. La Sociedad Rural Argentina (SRA) que reúne a los grandes propietarios de la tierra logró hacer que los pequeños chacareros se identificaran con sus intereses estos últimos no estaban afectados por la resolución. Los terratenientes presentaron la discusión de las retenciones extraordinarias como un ataque “al campo”. Las rutas del país estuvieron cortadas un mes provocando desabastecimiento y subas en los costos de los alimentos básicos.

inclusión abandonó el campo de la racionalidad para embarrarse en el lodo de la lucha política cultural y comunicacional. Las patronales agrarias, que tras 58 días de lockout y cortes de rutas lograron movilizar a una parte importante de la sociedad bajo la consigna “*todos somos el campo*” plantearon el conflicto no sólo como una cuestión de intereses materiales (que lo era), ni solamente política como la lucha de los “republicanos” contra el populismo (que lo era). Plantearon el conflicto como una batalla cultural entre los “productores”, los que trabajan y los “vagos”, todos aquellos que reciben algún tipo de asistencia del estado.

Así se instrumentó una nueva infamia. Bajo el estigma de vago no están solamente los que reciben alguna asistencia del estado, sino también todos los que tengan relación laboral con el estado. De esta antinomia cultural nacen los estigmas de choriplaneros, ñoquis, grasa militante. A “*todos somos el campo*” la entonces presidenta Cristina Fernández enfrentó con una consigna que no ayudó a resolver el conflicto ni a apaciguar los ánimos, pero sirvió para describir con meridiana claridad la posición de los manifestantes. “Piquetes de la abundancia”. Fernández (2008) Dice:

“Recuerdo esa Argentina de los años 2003, 2002, 2001, miles de argentinos en piquetes, cortando calles, rutas porque les faltaba trabajo, porque hacía años que habían perdido su trabajo o, tal vez, en el 2001, porque se habían apropiado de los depósitos de pequeños ahorristas de la clase media. Eran los piquetes, como digo yo, de la miseria y la tragedia de los argentinos. Este último fin de semana largo nos tocó ver la contracara, lo que yo denomino los piquetes de la abundancia, los piquetes de los sectores de mayor rentabilidad”.

El conflicto se resolvió en el senado con el voto del vicepresidente Julio César “Cleto” Cobos que desempató la votación. No pudo decir que su voto era favorable a las patronales agrarias, así que cuando le tocó desempatar, temeroso y balbuceante dijo: “mi voto es no positivo³⁸”. La suerte de la distribución de la riqueza y la inclusión social y educativa parecían selladas. Para colmo de males, el 15 de

³⁸ En la dramática sesión del 17 de julio 2008 en la cámara de senadores de la república Argentina, el vicepresidente del país y presidente del senado le tocó desempatar la votación donde se intentaba legitimar retenciones móviles a las exportaciones de soja. Votó contra el gobierno y el partido que lo puso en la presidencia del senado. Dijo : “mi voto es no positivo”.

septiembre se desató la más formidable crisis financiera del capitalismo desde 1928. La caída de Lehman Brothers.

Para sorpresa de propios y extraños el 18 de marzo de 2009 Cristina Fernández presenta un proyecto de Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en el Teatro Argentino de La Plata sobre la base de los 21 puntos básicos de la Coalición por una Radiodifusión Democrática. Se iniciaron foros de discusión en todo el país y en el mes de agosto el proyecto ingresó a la cámara de diputados. Para perplejidad de los grandes medios, el 30 de octubre del mismo año se convertía en ley.

El día anterior a que el senado aprobara la ley de comunicación audiovisual, el poder ejecutivo, a través del decreto 1602/09, instrumentó la asignación universal por hijo (AUH). Una de las políticas sociales con más efectos por el número de beneficiarios y por su extensión territorial. Una asignación que se otorgaba a personas desocupadas o empleadas en negro, o cuyos ingresos estuvieran por debajo del salario mínimo vital y móvil. Se otorgaba un beneficio por cada hijo menor de 18 años e hijos con discapacidad.

De este modo se extendió el beneficio del que gozaban los trabajadores que están en relación de dependencia al conjunto de trabajadores y trabajadoras estén empleados o no. La AUH está fuertemente entrelazada con el sistema educativo. Entre los requisitos para percibir la asignación, los padres y madres deben asegurar que los chicos asistan a la escuela y se cumpla con el calendario de vacunación. La acreditación anual de escolarización y controles de salud de los niños debe hacerse mediante la presentación de libreta del ANSES y con firma de las autoridades escolares y sanitarias. Las críticas no demoraron en llegar.

La AUH provocó la indignación del senador nacional y presidente de la UCR principal partido de la oposición, Ernesto Sanz. El 10 de mayo del 2010, en un acto en Reconquista, Santa Fe, el senador sostuvo que “en el Conurbano bonaerense la asignación universal por hijo, que es buena, en términos *teóricos se está yendo por la canaleta de dos cuestiones, el juego y la droga*”. Sanz retoma aquí la fórmula que había dado buenos resultados a las patronales agrarias en su confrontación con el gobierno: la infamia. Estigmatiza y difama a los beneficiarios de las políticas sociales del estado. Ahora se transformaron en jugadores compulsivos y drogadictos. Aunque también vagos.

El diario el Tribuno³⁹ de Salta el 5 de mayo del 2013 sostiene que el pago de AUH fomenta la “vagancia de los más jóvenes”. Sostiene que en una encuesta gran parte de los consultados (mitad hombres y mitad mujeres, de entre 19 y 78 años de edad) hablaron de “conformismo” de quienes cobran la ayuda por hijo, haciendo hincapié especialmente en la franja etaria de los 18 a 21 años porque están en condiciones y ya en edad de incorporarse al mercado laboral. Aquí salta nuevamente a la vista la infamia.

Las jóvenes y los jóvenes de la franja etaria de entre 18 y 21 no son beneficiarios ni lo fueron nunca de la AUH. Ni la percibieron nunca. El motivo de que las y los jóvenes de entre 18 y 21 no son atraídos por el trabajo, no es porque “la cultura del trabajo se terminó”, sino por lo precario de los trabajos que se ofrecen (cuidando un niño o niña enfermos o ancianos, como personal doméstico, en en changas ocasionales), o por lo bajo de los salarios que se ofrecen. El tribuno se hace eco de un sector de la población cuyo proyecto de vida para los jóvenes es ese. Ser mano de obra barata. En este sentido la inclusión en general y la educativa en particular ofrece una alternativa de vida. Posibilita pensar en otro proyecto de vida que pasa por la educación, formación y la capacitación.

La AUH es la más importante de las políticas sociales de inclusión y posee una cantidad de efectos sociales. Produjo enormes impactos en las instituciones y en particular en las escuelas, porque la tiene como una de las agencias que debe certificar la escolarización, una de las condiciones que los padres deben cumplir para percibir la AUH. Esto supuso que un grupo de niños, niñas y jóvenes se volcara sobre las escuelas. Un número difícil de determinar, se volcó a las escuelas en el ciclo lectivo 2010 y generó un montón de tensiones dentro de las instituciones escolares.

Las políticas sociales, AUH, Progresar, FinEs, Conectar Igualdad llevaron a la escuela a niños y jóvenes que probablemente no tuvieran como horizonte de vida terminar la escuela secundaria, pero que por acción del estado que generó condiciones para poder acceder, entraron por derecho propio, sin tener que agradecer ni pedir favores, sino como sujetos de derechos, sin reconocimiento por la

³⁹ El Tribuno. Para muchos, la Asignación Universal por Hijo fomenta vagancia. Salta, 27 de mayo 2013 <https://www.tribuno.com/salta/nota/2013-5-27-1-41-0-para-muchos-la-asignacion-universal-por-hijo-fomenta-vagancia>

autoridad tradicional del docente. Pero también entraron sin la cultura institucional, sin los hábitos de los estudiantes. Esto chocaba con el imaginario de los alumnos que las y los docentes esperaban. Esto produjo distinto tipo de reacciones entre los docentes. Una de ellas fue la impugnación de la inclusión.

Devolviendo a la categoría inclusión sus condiciones históricas de producción se hacen visibles los múltiples sentidos con los que la categoría circula entre nosotros. El neoliberalismo necesita incluir al mayor número de sujetos en las lógicas de mercado, con el objetivo de:

“producir un sujeto nuevo, un sujeto íntegramente homogeneizado a una lógica empresarial, competitiva, comunicacional, excedida todo el tiempo por su performance. Sin la distancia simbólica que permita la elaboración política de su lugar en los dispositivos que amaestran su cuerpo y su subjetividad”⁴⁰.

La inclusión nace como resignificación de la “educación para todos” que buscaba ampliar su ejército de mano de obra de reserva a escala global que le permitiera eludir las legislaciones protectoras del trabajo y que facilitara imponer la necesidad de tener condiciones de flexibilidad laboral.

La inclusión es una reacción de rechazo a la exclusión que dominó en la argentina de los años noventa, pero también es el resultado de la lucha política y social Argentina que fue un laboratorio del neoliberalismo. La Argentina fue el conejillo de india del neoliberalismo durante los años 90 donde se pusieron a prueba todas las armas del arsenal neoliberal. Así, tempranamente el país entró en contacto con todas las ideas del paquete tecnológico social neoconservador. Pero la inclusión es también un ejercicio de memoria colectiva. En los momentos más críticos, el gigante miope invertebrado (como llama John Willian Cooke al pueblo argentino) recurre a ella -la inclusión- para evadirse del destino que le fue presentado como inevitable. Produce un 19 y 20 de diciembre del 2001 y por breves momentos recupera las riendas de su historia, se apodera de las categorías, las reinterpreta y crea una conducción política que lleva adelante el nuevo sentido.

⁴⁰ Jorge Alemán. Neoliberalismo y subjetividad. Página !2, 14 de marzo 2012
<https://docs.google.com/document/d/1zge1UyN0jcyA9v6aoMvB5lhOa6qmFcqA/edit>

5: “Un muro en la 43”

Suplicar hasta la humillación

Irving Goffman (1959) habla de “escenarios”, como una forma de circunscribir lo que sucede en algún ámbito social. El escenario educativo, bonaerense, ensenadense y del Dique está atravesado desde el 2010, sin que esto signifique una fecha exacta de inicio, por un grupo de ideas, categorías, normas y orientaciones políticas que tensionan la “forma de ser docente” y a la institución escuela. A saber: los niños y jóvenes como sujetos de derecho, la obligatoriedad de la educación secundaria, las políticas de inclusión social y educativas del estado argentino, el salto tecnológico que supuso la aparición del iphone y la generalización del uso de redes sociales. Pero el escenario donde está inserta la escuela secundaria del Dique además de estar atravesado estructuralmente por estas cuestiones legales, políticas, culturales y de mercado está atravesada por una dimensión territorial.

Como ya fue dicho, el territorio, por principio, no es un espacio virgen, indiferenciado y neutral que sólo sirve como mero contenedor de la vida social y cultural, sino que se trata siempre de un espacio que ha sido valorado ya sea instrumentalmente (bajo el aspecto ecológico, económico o geopolítico), o valorado culturalmente (bajo el ángulo simbólico expresivo) Chaves-Ortiz (2018). Es decir, se habla desde un territorio donde está ubicada la escuela secundaria del Barrio El Dique, Partido de Ensenada. Este territorio está en relación con otros espacios, instituciones y personas porque forma parte de una unidad más amplia que forma parte de su identidad cultural. Con límites precisos. No es un espacio virgen, no es un espacio neutral. Es más bien un escenario donde se ponen en juego sentidos que entran en conflicto y pujan por imponer sus sentidos y significados. Están entrelazados en una trama de poder local, provincial y nacional.

Si se quiere llegar al Dique, Ensenada desde el norte, la mejor manera de llegar es tomar la autopista Buenos Aires-La Plata y descender en la bajada de la diagonal 73 que viene desde Punta Lara en la costa del Río de la Plata. Al llegar a la rotonda tiene que girar a la izquierda hasta encontrar la avenida 32 que al cruzar la avenida 121 se transforma en camino Rivadavia. Hay que hacer dos cuadras por la 32 y doblar a la derecha para tomar 122 que es la calle que divide La Plata de Ensenada. Si viene desde el sur se llega por la ruta 11 que una vez que se llega al partido de La Plata se transforma en Avenida 122. Se tiene que pasar la avenida 60 que es el ingreso a Berisso y cruzar las vías frente al cual estaba el antiguo Batallón de Infantería de Marina 601 donde se construyeron los nuevos edificios de las facultades de Psicología y Humanidades de la Universidad de La Plata.

Se venga por el norte o por el sur, hay que doblar por calle 50 hacia el este, hacia el lado del río. Muchos utilizan como referencia el cartel del Hospital Naval. Cuatro cuadras adentro, sobre 126 está la cabecera del canal que le da nombre al barrio. Cuatro cuadras a la izquierda por la calle 126 está la escuela secundaria de la que trata este trabajo. Frente a las que fueran las oficinas de Gas del Estado y frente a unos de los accesos de la destilería de YPF donde hasta hace no tanto los camiones tanques hacían filas para cargar.

La calle 50 es la más antigua. Por allí las cargas destinadas a La Plata llegaban aquí vía fluvial a través del canal para terminar completando su traslado por medios terrestres hasta el centro de la ciudad capital, atravesando el Bosque por la calle 52. Pero como el canal nunca pudo satisfacer esas necesidades por las periódicas bajantes del río que produce largas demoras, su importancia estratégica decayó irremediablemente. A partir de 1925 el eje económico se mudó progresivamente de la calle 50 a la 43 por la que ingresa actualmente el movimiento de camiones que van a cargar gas y lubricantes a la destilería YPF, pero también ingresa todo lo destinado al Astillero Río Santiago, el puerto La Plata y circula todo el comercio de la zona franca.

Durante el gobierno de Hipólito Yrigoyen la empresa Standard Oil se negó a venderle combustible al ejército. Había estallado la Primera Guerra Mundial y los países se reservaban los suministros. Esto plantea la necesidad de lograr el autoabastecimiento como un problema de soberanía nacional. Hipólito Yrigoyen le encomienda al general Enrique Mosconi la construcción de una planta que pudiera

destilar petróleo para satisfacer la demanda creciente de combustibles. Mosconi eligió los terrenos colindantes al canal por dos razones. Porque ya tienen una estructura portuaria y por la proximidad a la ciudad de Buenos Aires, principal centro de consumo.

La destilería limitó en los hechos la expansión del barrio El Dique hacia el este y se constituyó en una “frontera” una barrera, una muralla de fuego que separó a El Dique de Ensenada. Los que llegaron a buscar oportunidades con el crecimiento de YPF, quedaron del otro lado de cara al río. El Dique quedó de espalda, mirando tierra adentro, protegida en retaguardia por la destilería, más vinculada a la Plata de la cual sólo la separaba la avenida 122. Así El Dique se mira más en el espejo de la ciudad de empleados de cuello blanco que en el viejo pueblo ribereño de Ensenada y sus barrios obreros⁴¹.

Esto tiene efectos culturales que pueden verse en la constitución de una identidad distinta a la del distrito al que pertenece. Pero la destilería también dio origen a un nuevo barrio que la empresa armó al costado del canal, después de la destilería. Barrio que al comienzo fue pensado como un barrio para el personal de la empresa petrolera, que con el tiempo fue recibiendo población de todas partes. A este nuevo barrio se lo conoce como “Mosconi” y se llega por la 43 que conecta ambos barrios atravesando la destilería pero que también oficia de frontera, física, cultural y social.

Compartía mis jornadas laborales entre El Dique y la escuela secundaria de Mosconi. La secundaria de Mosconi había nacido al igual que la de El Dique, a partir del tercer ciclo de la escuela general básica que había creado la ley federal de educación. En el año 2006 cuando el tercer ciclo de la EGB se constituyó como escuela secundaria, parte del edificio de la escuela primaria comenzó a funcionar como escuela secundaria. En la escuela de Mosconi se tiene la percepción de estar en el centro de la destilería YPF. Se oye el zumbido permanente de las calderas, el

⁴¹ Es necesario aclarar que los actuales distritos de La Plata, Berisso y Ensenada formaron hasta 1955 un solo distrito aunque cada una de las localidades tuvieran una identidad bien definida. La separación en tres distritos obedece ciertamente a razones históricas. Los distritos costeros, Berisso y Ensenada ya tenían una identidad bien definida cuando se decidió fundar la capital de la provincia en 1882. Fue sin embargo la necesidad que tenía la dictadura que se llamó a sí misma “Revolución libertadora” de evitar que el peronismo ganara las elecciones y se quedara con la ciudad capital lo que motivó que se le reconociera autonomía a Berisso y Ensenada. De este modo, por algún tiempo los conservadores se aseguraban seguir teniendo el control de la ciudad de La Plata.

ruido de los quemadores al eliminar los gases que no se pudieron condensar y el vapor que produce el agua al enfriar las cañerías.

No lograba entusiasmar a los chicos, no era ni es una tarea fácil encontrar las claves para motivar estudiantes.. A pesar de ello, los preceptores decían que estaban muy bien conmigo. Iba todos los martes y me quedaba toda la mañana. El aire está raro siempre y el ruido es intenso todo el día. La escuela está ahí, muy cerca de la puerta cuatro. Siempre me miraban como si no les llegara nada de lo que les proponía. Salvo eso, no tenía nada que decir de ellos. Yo no sabía si era yo el responsable de su aburrimiento o si ellos no entendían lo que intentaba decirles.

Un martes de abril de ese año, esperábamos con un grupo de chicos que abrieran la puerta de la escuela, muy temprano como a las siete de la mañana. El edificio de la escuela primaria y secundaria era el mismo edificio. Por algún motivo que ignoro, el o los encargados de abrir la puerta de la escuela aquel día del 2011 no llegaron. La entrada de la escuela Secundaria era por el patio. Pero la entrada de la escuela primaria está próxima. Se puede ingresar sin problemas por ese lugar. No había ningún impedimento físico. Solamente había un acuerdo entre instituciones para ordenar los espacios por temor a que los adolescentes invadieran todos los espacios de los más pequeños.

Se entendió poco conveniente que niños y adolescentes compartieran los mismos espacios. Se separaron los cuerpos de niños de primaria y de jóvenes de secundaria. La idea pretendía proteger a los más pequeños pero al mismo tiempo construía discursivamente al joven como peligroso. Cada uno accedería al edificio por puertas distintas para evitar el contacto. La mayoría de los jóvenes estudiantes, habían pasado en su historia escolar por la primaria, por lo que conocían a todas las maestras y conocían a la perfección el edificio, que era el mismo edificio.

Parados en la vereda, sin poder ingresar y sin tener adonde ir, un chico de 12 se acercó a la puerta por donde ingresaban los chiquitos de la escuela primaria y le pidió a la maestra a la que conocía que aguardaba a los chicos, pasar para poder ir al baño porque se estaba demorando la apertura de la puerta de secundaria. La maestra que cuidaba la puerta era una mujer joven de 35 años del barrio El Dique. Nada hacía pensar que hubiera en ciernes un conflicto. Pero contrariamente a lo que yo

esperaba, la maestra le negó el permiso. La mujer mostró más apego por las formas que por las necesidades orgánicas.

El chico intentó explicarle su urgencia. Le reiteró el pedido varias veces, pero la maestra se mostró intransigente. Le respondió diciendo: “vos ahora sos de la secundaria, tenés que entrar por el otro lado”. El chico insistió en su pedido con buenos modos pero la maestra sostuvo su negativa ya ostensiblemente irritada. Sorpresivamente el chico le lanzó, cual certero tiro desde fuera del área que dio en el ángulo, un escupitajo que dio pleno en el ojo izquierdo de la docente. Si hubiera planificado y ensayado no le salía. Los que esperábamos intentamos intervenir para contener al chico y mediar con la maestra pero ya era tarde.

Herida en su orgullo, visiblemente enojada la maestra le gritó frente a todos los que esperábamos: “¡Negro de mierda! ¡indio! ¡Paraguayo de Mierda!

Hasta el escupitajo esta era una escena más de las miles de situaciones conflictivas escolares. Desagradable, sin duda, para quien la sufre. Pero la reacción de la docente modificó la obra. El discurso que enuncia no se corresponde con el discurso de la inclusión. Goffman (1959) sostiene que el actor se presenta en la obra de teatro, bajo la máscara de un personaje. El niño del “pollo” hizo que la docente abandonara el libreto y se despojara de la máscara con la que se presentaba en la vida cotidiana institucional. ¿Pero qué dijo la docente para provocar la reacción del chico? No se trata solamente de lo haya dicho previo al acontecimiento, sino lo que hizo para que el chico perdiera el control. Usó el poder que le confiere la institución para hacer suplicar al chico hasta la humillación.

Se trata de familias cuyos miembros nunca pisaron una escuela

Bourdieu (1997:19) habla de habitus como principio generador unificador de elección de personas, de bienes y de prácticas. Los espacios sociales están compuestos por posiciones sociales. Las posiciones están definidas por el grado de apropiación diferencial de algún tipo de capital, en este caso de capital cultural. A cada posición le corresponde un habitus producido por los condicionantes sociales correspondientes.

Ahora bien, ¿es parte de un habitus lo que emerge en la situación en palabras de la maestra? ¿Tiene la inclusión algo que ver en la emergencia de estos sentimientos en la docente? Nadie aceptaría el contenido xenofobo y racista como parte de las disposiciones y como parte de las prácticas docentes. No abiertamente, al menos. El uso del concepto de habitus, el énfasis puesto en la potencia del habitus para crear disposiciones. Las identificaciones entre estructuras sociales y estructuras mentales no se corresponden aquí con las experiencias relevadas en este territorio. Porque ni los docentes operan según un habitus único preestablecido ni los estudiantes operan según el hábito de obediencia, sumisión y veneración hacia sus maestros. Quizá las disposiciones no sean una relación mecánica entre estructuras sociales y estructuras mentales sino que en el surgimiento de disposiciones haya además de estructuras sociales, factores históricos, políticos culturales.

Buenfil Burgos (1991) sostiene que una misma entidad (docente por caso) puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra. Lo que si se modifica es el significado que la constituye como una u otra práctica y el efecto social que conlleva. En la escuela secundaria de El Dique, la inclusión era un problema. La docente AC nos decía:

“los docentes no comprenden el nuevo momento, en que el Estado nos invita a incluir”.

Otra docente que entonces era del equipo directivo (MY) dice:

“Hubo resistencia y mucha, vos pensá que estos jóvenes nuestros ingresaban a una secundaria a la que no habían ingresado nunca. Entonces había docentes que de alguna manera resistieron eso, más allá de que yo le daba lugar. Era obligatorio, los chicos se tenían que incluir, había que darles las herramientas. Había resistencia por todos lados”.

¿Por qué hay resistencia a la inclusión? MY nos provee una señal. Se trata de familias cuyos miembros nunca pisaron una escuela secundaria. Son familias cuyos hijos son la primera generación que accede a estudios de nivel secundario. ¿De donde salieron? ¿Por qué son visibles en este momento?.

Como ya se dijo en el capítulo contextual, a raíz de la prolongada crisis económica que vivió el país desde los años ochenta comienzan a llegar migrantes de todas partes del país. Se asientan en los terrenos bajos de lo que fuera "el vivero" del Ministerio de Asuntos Agrarios, en un predio que va de la calle 43 hasta la calle 38 y 124 a la calle 129. Los recién llegados, con absolutamente nada. Ni comida, ni derechos, comenzaron a hacer sus viviendas con ramas, cartones, telas y chapas, bajo los eucaliptos. Sin agua, ni electricidad, ni caminos. El asentamiento se llamó San José, pero los chicos de ese tiempo no lo llamaban así. No usaban el nombre cristiano. Le decían "Villa El Culo", porque estaba atravesada por un zanjón lleno de basura por donde circulaba agua servida.

La 43 no es una frontera. Es una calle

La calle 43 o camino Vergara, como se lo conoce en Ensenada, separa El Barrio del Dique donde está la escuela, del bosque de eucaliptos del vivero donde se asentaron los recién llegados. El 17 de julio del 2020, en el marco de las conferencias de prensa conjuntas con el presidente de la nación y el jefe de gobierno porteño que se hacían en el marco de la pandemia de COVID Axel Kicillof dijo una frase en apariencia zonzosa, por lo evidente. Una verdad de perogrullo. Dijo que: "La avenida General Paz⁴² no es una frontera, es una avenida".

Quiso indicar que no se pueden tomar decisiones por separado porque lo que haga la Ciudad Autónoma de Buenos Aires afecta a la provincia y viceversa. Que hay que tomar decisiones pensando en el conjunto de la región metropolitana, o AMBA como se lo llama ahora. Podría decirse lo mismo de cualquier calle y eso incluye a la 43.

En el '98 una de las profesoras del tercer ciclo de la entonces primaria de El Dique de donde surge la secundaria, decía sin que esto le produjera ninguna incomodidad, frente a todos los que estábamos presentes como si fuera un inocente

⁴² La avenida General Paz, es la avenida de circunvalación de la Ciudad de Buenos Aires, capital del país y al mismo tiempo la ciudad más opulenta. Al cruzar la avenida, se está en la Provincia del mismo nombre. Provincia de Buenos Aires de donde todos los días vienen personas que cruzan la General Paz para trabajar en la capital.

comentario, que si por ella fuera “levantaría un muro en la calle 43”. No pasó más que eso. La frase fue dicha en la cocina donde nos juntábamos los profesores a la hora del recreo para tomar algún café. Pero la frase reapareció, citada muchas veces. Algunas cuestionando, las más de las veces citada como una frase de autoridad.

A diferencia de la avenida General Paz que separa la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de la provincia de Buenos Aires, la calle 43 sí es una frontera. Una frontera cultural, que de ser posible, se pretende física. Hay que reconocerle a la docente el mérito de haberse anticipado por mucho a los proyectos de Donald Trump de construir un muro en la frontera entre México y Estados Unidos o el muro que se construyó en los territorios ocupados por Israel para protegerse de los desplazados palestinos. Aunque no es una originalidad. Existió el muro de Berlín, y en estas tierras se pensó en una enorme zanja⁴³, que sería como un muro invertido, para ponerle un límite a esos “otros” tan temidos.

A partir de la llegada en los años ‘90 de migrantes de las provincias y de países limítrofes, comienza a perderse la coherencia interna del barrio El Dique. Se produce una distancia irremediable entre los hijos o nietos de aquellos inmigrantes españoles e italianos pobres que formaron el barrio, ahora de clase media, obreros que trabajaban para YPF, astilleros, propulsora siderúrgica, o que ahora trabajan en alguna dependencia del estado. Y del otro lado, la clase popular que subsiste con el cartoneo, el cirujeo, la mendicidad, la prostitución y el hurto. No hay diálogo entre la propuesta pedagógica civilizadora y el lenguaje que habla ese otro barrio hambreado y desesperado. Siguen un ritmo distinto.

Ambos están sometidos a las políticas neoliberales, pero a los que tenían empleo, la convertibilidad de un peso-un dólar les permitía veranear en Cancún o darse una vuelta por el continente europeo. De hecho había docentes que estaban más enterados de lo que ocurría en la Gran Vía, Champs Elysees u Oxford Street, que de lo que ocurría del otro lado de la calle 43. Se puede decir que es imposible generalizar porque no todos los docentes viajaron por el mundo, ni siquiera la mayoría. Esto es muy cierto. Pero no estoy intentando demostrar que esto era cuantitativamente significativo, sino más bien cualitativo. Solo es necesario un caso

⁴³ *La Zanja de Alsina fue un sistema defensivo de fosas y terraplenes con fortificaciones -compuesto de fuertes y fortines- construidos en el oeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 1876 y 1877, sobre la nueva línea de frontera de los territorios que le fueron sustraídos al control indio.*

para hacer una estratificación de las personas por el nivel de sus consumos culturales. Esto organiza las aspiraciones sociales del conjunto. Y puedo asegurar que hubo más de un caso.

La irrupción que ejercen los condenados de la tierra que depositan su humanidad en los terrenos húmedos del otro lado de la 43 produce un sentido distorsionante en el Barrio El Dique y se advierten en que las y los docentes no logran un diálogo armónico entre la propuesta que propone la escuela y las necesidades de los migrantes. El resultado es el conflicto, o lo que desde los medios masivos bautizaron como “violencia escolar”.

Rodolfo Kusch (1976:64) sostiene que el concepto de "frontera" indica el grado de ruptura de una minoría fuertemente impactada (por el neoliberalismo) y la falta de conexión con la infraestructura (pueblo). Por ejemplo, en la época de Rosas⁴⁴ era entendida aún como una posibilidad de armonía. Ya no lo es en la época de Roca⁴⁵. Rosas habla en 1823 de las “relaciones pacíficas” que él mantenía con los indios en tanto guardaba "3 mil indios de todas las edades viviendo en campos de su administración particular. En la escuela de El Dique no hay armonía, pero el conflicto no es asumido como un conflicto político.

Lo que define a los actores y escenarios educativos de frontera, es su condición de marginalidad respecto a la infraestructura en el sentido que lo plantea Kusch, pero también de la cultura de la élite dominante. Estar en los márgenes se asocia a la no participación de la producción de bienes y servicios y, por añadidura, no participación en los consumos. Los escenarios en los márgenes de frontera y los actores que se mueven en ellos tienen una movilidad incontrolada, vagabunda o trashumante, en búsqueda de oportunidades, búsqueda de suerte.

Se suele pensar a las fronteras como límites físicos, como umbrales que traspasados lo ponen, al que los traspasa, en contacto con lo otro, con la otredad. La construcción de esa otredad, de su significado y su valoración son construcciones que no hicieron solamente los ejércitos, también la hicieron los docentes como factores

⁴⁴ En el año 1829 fue gobernador de la provincia de Buenos Aires llegando a ser, entre 1835 y 1852, manejo las relaciones internacionales de las Provincia Unidas del Río de La Plata.

⁴⁵ **Presidente** de Argentina desde 1880 hasta 1886 y desde 1898 hasta 1904 . Roca es el representante más importante de la Generación del 80 y dirigió la política argentina durante más de treinta años a través del Partido Autonomista Nacional (PAN)

de orden social. Son los que construyen el orden moral y con él la frontera, en el sentido que lo plantea Emile Durkheim. El orden moral es equivalente al orden social. Este se expresa como un sistema de normas que se constituyen en instituciones. En la construcción del orden moral, el docente construye la frontera no necesariamente teniendo en cuenta un accidente geográfico. Es el que construye la frontera entre lo bárbaro y la civilización moderna en sentido cultural.

Los establecidos

En el año 2013 se publicó "Violencia en los márgenes". Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense". Un trabajo de Javier Auyero y María Fernanda Berti. La investigación fue realizada en Villa Fiorito, partido de Lomas de Zamora y Villa Itatí, partido de Quilmes. En esta publicación, queda abundantemente documentado que en los márgenes, hay violencia, violencia interpersonal, encadenamientos de violencia, violencia que tiene efectos posteriores sobre la psiquis de los niños que asisten a la escuela, violencia doméstica, abuso sexual, abuso de menores, violencia criminal.

Muy a pesar de la abundante recopilación de información etnográfica, el trabajo no aporta nada nuevo. Corroborar lo que sabían de antes de comenzar. Que en los márgenes (frontera), hay violencia. La maestra investigadora se coloca en lugar de externalidad en el escenario educativo del que forma parte. Su reacción a la situación de violencia en la que ella está vinculada, es de lástima, misericordia o compasión. No como un actor que es parte del escenario violento del cual se sustrae para pararse en el cómodo lugar del observador externo que mira a los marginales violentos. Se vincula violencia-marginalidad-pobreza como si fuera un hecho natural parte del mismo fenómeno, cuando en ello hay una construcción discursiva y política.

Se supone que las formas de violencia que se dan en zonas de márgenes, fronteras sociales fueron apareciendo en la medida que la violencia política de la década del '70 fue cediendo. No está probado que además de violencia política en esos años hubiera menos violencia interpersonal, sexual o encadenamiento que suponen los autores. La inexistencia de violencia política también es un supuesto que

no ha sido puesto de relieve. Aunque fuera ésto dado por verdadero, no se le da en el análisis un lugar a la política.

Esconden los autores sus perspectivas de clase, la visión burguesa de la docente y el sociólogo, que describen la violencia, de la barbarie en Villa Fiorito y Villa Itatí. ¿No existen acaso violencia sexual, doméstica, criminal en Palermo o Recoleta? ¿El abuso de menores o la pedofilia es exclusiva de los habitantes del sur del Riachuelo? La verdad, no. Existe en los autores la voluntad de asociar marginalidad-pobreza-violencia. Esto es una decisión política no un hecho natural. Estos docentes crean una frontera social y cultural que tienen que ver con visiones armónicas de la sociedad.

Se podría decir lo mismo de los habitantes que están del otro lado de la 43. Pero hay docentes que levantan fronteras culturales y simbólicas. Porque se deposita ahí, en el margen todos los tipos de violencia. Ya no es necesario una zanja como en otros tiempos para construir una frontera, solo es necesario una calle, la 43. La falta de conexión de las y los docentes con los que pujaron por ingresar a la escuela son claras y una parte importante de ellos tiene como opción la construcción de muros para separarlos de los indeseables. ¿Pero de dónde salieron, por qué son visibles ahora?

Son visibles ahora porque el 19 y 20 de diciembre del 2001 se hicieron visibles. Ingresaron en la historia común. En adelante no será posible ignorarlos. Algunas de las docentes del Dique comentaban con estupor que identificaban a sus alumnos en las imágenes que la televisión pasaba sobre los saqueos de supermercados que precedieron al estado de sitio y posterior renuncia de De La Rúa. Lo complicado es que ya no se conforman ahora solo con comer. En adelante reclaman derechos, entre ellos el de la escuela secundaria. Fueron tan profundos e intensos sus reclamos que el estado decidió que fuera un derecho reconocido por ley y lo convirtió en obligatorio.

Norbert Elias (2003:221) estableció a partir del estudio de la pequeña comunidad, a la que nombró con el seudónimo de Winston Parva, la existencia de dos grupos. Por un lado los “establecidos”, es decir los que llevan más de una generación en un lugar. Son estables del lugar. Por el otro lado están los “forasteros”, los recién llegados. Aquellos a los que las viejas familias consideraban como desarraigados. Los establecidos se consideran mejores, superiores en términos humanos a los forasteros

establecidos en la parte nueva de la comunidad. Los mismos recién llegados al tiempo de instalarse parecen aceptar con resignación su condición de menor virtud.

La docente de Mosconi, claramente se colocó en el lugar de “establecida” en relación al chico que la escupió. Al decirle “*paraguayo de mierda*”, lo que está diciendo es que extranjero, el extraño es él. Ella es una “establecida”, por lo tanto está embestida de la virtud, de la que carecen los seres de inferior condición como un forastero. Con una diferencia importante. Elias (2003:222) sostiene que:

No había diferencia de nacionalidad, origen étnico, color o raza entre los residentes de ambas áreas. Tampoco se diferencian en cuanto al tipo de ocupación, ingresos o nivel educativo. En suma de clase social. Las dos áreas son de clase obrera. La única diferencia es que un grupo está integrado por residentes antiguos.

En comparación con los establecidos y los residentes de Winston Parva, la docente de Mosconi, se coloca claramente en el lugar de establecida, pero la virtud no proviene en su caso de la antigüedad, no por ser solamente de ser una establecida en el sistema educativo, en el territorio escolar. Establece una supuesta superioridad nacional. Podría decirse que también racial. Pero la docente no era caucásica.

Los casos de Villa Fiorito partido de Lomas de Zamora y villa Itatí partido de Quilmes descritos en “Violencia en los márgenes” no son distintos. Javier Auyero y María Fernanda Berti autores del trabajo son “establecidos”. Se limitan a describir a decirnos que en esos territorios, existe una serie de fenómenos sociales que les producen escándalo moral. Ellos pertenecen a los residentes, a los “establecidos” virtuosos que ven con estupor la violencia de los “forasteros” que habitan esos márgenes. La docente de El Dique no quiere el más mínimo contacto con los forasteros. Propone separar físicamente a los forasteros en un contexto en el que el estado decide tenderle la mano a los forasteros. La expresión exhibe una resistencia a la inclusión.

Resistencia a la inclusión

El profesor de la escuela Secundaria de El Dique (AA) reconoce que la obligatoriedad tensiona a la escuela secundaria: *Es un cuello de botella, es un problema. Dice:*

Yo creo que la educación en el nivel medio desde que surgió no tiene claridad. Cuando surge, surge con la idea de que sea algo preparatorio para la universidad, después aparece también como escuela técnica, entonces ya más vinculado a una salida laboral, no tanto preparatoria para la universidad. Después cuando se hace obligatoria eso ya te cambia, porque antes a la escuela secundaria iba el que quería, ahora todo el mundo tiene que ir a la escuela secundaria. Entonces eso también te cambia lo que es el objetivo de la escuela secundaria, está muy tensionada la escuela secundaria.

No es extraño que esto genere resistencia. La docente MY reconoció que había resistencias. Ella las reconocía en la relación de enseñanza-aprendizaje. Dice:

Por ejemplo, creían que no era necesario dar tantos contenidos, que era darle lo básico y con eso era suficiente porque no podían aprender. En relación enseñanza aprendizaje. Esa es la más importante para mí. Y otras de las cuestiones el dar la clase, muchos no querían dar la clase, tenías que estar vigilando ¿cómo era eso? las clases eran muy básicas sin intervenciones continuas, entonces en algunas de ellas yo observaba, tenías preceptores resistentes también; no todos eran C..... con una mente bastante abierta con algunas cuestiones.

Esto es la muestra más profunda de la resistencia a la inclusión. Como ya no se puede evitar que accedan, entonces se establece de hecho un acceso diferencial al conocimiento del saber. Ya dentro de la escuela, a aquellos que más necesitan, se les retacea, reciben menos. El "no va aprender" no es tanto una cuestión de modelo

pedagógico cultural inconsciente, sino más bien una elección política consciente destinada a perpetuar las distancias sociales. El orden jerárquico.

El problema de la igualdad es que rompe los esquemas de autoridad organizados sobre el orden binario de superior-inferior social. Si todos somos iguales, se desdibuja en la sociedad quien manda y quien obedece y así como los economistas liberales justifican la existencia de pobres porque es lo que protege al capital de las exigencias de sus empleados, en el campo educativo es necesario un ejército permanente de reserva de los que ignoran porque de esto depende *los beneficios y el prestigio dentro de la sociedad. De realce a los que detentan el saber y de formar el panteón de los dioses.*

José Manuel Estévez (1987) Plantea que en la España pos franquista, gobernada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) de los años ochenta, por primera vez en la historia se había podido escolarizar a toda la población hasta 16 años. Esto produjo, sin embargo, un cambio en la tarea de enseñar. “No solamente hay que enseñar al que no sabe, sino también hay que enseñar al que no quiere” . Esta circunstancia lleva al docente a tener que resolver situaciones a las que no está acostumbrado. La falta de motivación en el alumnado es un dato nuevo. Los grupos de alumnos son cada vez más diversos en cuanto a la edad y estatus social de las familias. Estas delegan cada vez más su responsabilidad educativa, delegando sistemáticamente en la escuela, modificando de hecho la función de la escuela y quitándoles autoridad a los profesores. Esto produce angustia, estrés, falta de motivación y sería el motivo principal de baja (según el autor). Para el autor el malestar es un padecimiento psicológico de origen social. Para mitigar el malestar propone trabajar en una formación permanente, y por otro lado sería necesario, estudiar la salud emocional del docente y los beneficios que puede proporcionar el trabajo cooperativo.

En la década del ochenta, la inclusión no era un tema de agenda pública. Pero el PSOE en el gobierno español hizo una inclusión en el sistema educativo de jóvenes hasta 16 años. Los incluidos también en España, significaron una interpelación a los docentes. Dice Estevez que el docente tiene que resolver situaciones a la que no está acostumbrado.

¿Pero a qué estaban acostumbrados? Pues a la docilidad de los estudiantes. Un buen estudiante es, básicamente, un sujeto dócil. Cuando aparecen sujetos que acceden a la escuela con otros bagajes de experiencias y conocimientos, la validación de la autoridad y el conocimiento del docente no es automática como estaba acostumbrado. Esto le produce padecimiento psicológico. La inclusión de jóvenes es puesta como la causa del padecimiento de los docentes en la escuela. La escuela es un lugar de sufrimiento, y claro nadie quiere -ni debiera- ir a los lugares a sufrir. La profesora AC de la escuela secundaria de El Dique plantea una perspectiva diametralmente opuesta.

Dice:

A mí lo que me pasa cuando yo comienzo a dar clases -era bastante más chica- y venía con un imaginario bastante particular. Incluso sin saber si era lo que uno había elegido exactamente, porque uno cae en los lugares bastante de carambola, con toda una historia de uno que trae una imagen de lo que es la escuela, de lo que es enseñar, de un montón de cosas. A mí lo que me ha pasado, a través de los años y que lo veo ahora, es que me moví del lugar de ser quien va a cambiar el mundo o de querer ser la salvadora. Por esa cosa de pensar que lo que está bueno para mí es automáticamente bueno para el otro. Eso me hacía hacer también un laburo comprometido pero ponerle mucha exigencia al otro.

En la medida que ese otro no cubre las expectativas que a uno le hubiera gustado que logre, que sea y que tenga herramientas, para lo que a uno le parece que está bueno en esta sociedad y lo que va hacer pertenecer. Cuando no las cumple parece que te genera una frustración. Fui descubriendo que mi trabajo tenía que ver con generar algunas oportunidades, algunos espacios, en esta relación de enseñanza aprendizaje, en donde no esté todo centrado en las expectativas que yo le pongo al otro, sino de que sea una construcción más conjunta. De lo que a mí me liberó ésto, es de la frustración. Porque no le pongo tanta exigencia al otro. Tanto en el sentido de lo que te tiene que devolver. Es ponerte como más emparejado, más horizontal. Ese otro también me da a mí y me hace una persona diferente. Eso me llevó al disfrute, eso inevitablemente, cuando vos disfrutas

podés construir más. Eso hace también que cambie la visión de la disciplina y deje de ser un martirio dar clase.

Al planteo de padecimiento la profesora le opone el disfrute. Pero también una ruptura con las tradiciones disciplinarias y con los mandatos tradicionales. Una renuncia al papel mesiánico que se impone sobre el docente de crear ciudadanos, de ser personas útiles a la sociedad, o de construir un futuro. Renuncia al teleologismo del progreso moderno. Renunciar a lo que de teológico tiene la docencia, al dogma, para dar lugar a lo diverso. No solo sujetos diversos, sino también de sentido diversos sobre lo educativo. Pero fundamentalmente no ve en los otros que llegan a la escuela como una amenaza, sino como un distinto, por eso no hay padecimiento.

AC continúa diciendo:

“Sigue habiendo docentes - los más jóvenes, creo yo- que quieren imponer la realidad propia . Es ahí donde se produce el choque, un choque de intereses básicamente. Tal vez uno espera que el chico tenga un amor por el conocimiento, una necesidad de apropiarse del conocimiento que el chico no tiene. Ahí es donde chocan, porque son otras formas de ver el mundo. No podés ignorar. No podes seguir llorando o añorando la escuela que fue en otro momento.”

Ve a sus propios compañeros aferrados al pasado, añorando realidades que ya no existen. Reclamando el lugar que la selectividad les daba en la escuela y la sociedad. Temerosos con los estudiantes con los que tiene que trabajar.

Continúa diciendo AC:

“No son tan terribles. Ni tanto, ni tan poco. Se sobredimensionan un montón de cuestiones y ahí aparecen los medios. De plantear como víctima al docente. Aparece que el pibe es el enemigo y vos sos el pobre docente que está tratando de hacer el bien, de cambiarle el mundo. Mira que contradictorio, sos la víctima de un manipulador, de un futuro asesino, de un delincuente, te pones en el lugar del salvador en vez de decir vamos a convivir. Y vamos a ver cómo podemos acordar. Ya ni siquiera negociar”.

La profesora pone de manifiesto varios elementos sobre los sentidos que circulan. Oscila entre el docente salvador jugando un papel mesiánico, al docente

víctima. Un sujeto sumamente frágil que necesita ser protegido. Los docentes son el bien, por lo tanto los estudiantes el mal. Un sujeto "frágil", que se presenta como víctima de sus estudiantes. En realidad esto no es totalmente cierto. No se presentan como víctimas de todos los estudiantes, sino solamente de aquellos que provienen de sectores populares. Solo de aquellos que no creen en su papel de redención. No es un simple malestar psicológico, es una perspectiva de clase. Es una perspectiva política. El sentimiento de orfandad que manifiestan los docentes encontró eco en la dirigencia política. Días antes de la primera vuelta electoral de 2015 en la Argentina, el entonces ministro de Educación Porteño Esteban Bulrich⁴⁶ presentó un proyecto para agravar las penas para quienes agredan a docentes. El funcionario porteño dijo que:

"decir maestro' antes era un elogio. Hoy los chicos reemplazaron la palabra maestro por la palabra "capo".

No fue el único. El mismísimo Mauricio Macri⁴⁷ se ocupó del tema en el discurso de inicio de las sesiones ordinarias del congreso 2017.

Dijo Mauricio Macri:

"Necesitamos docentes formados, motivados y reconocidos. Enseñen donde enseñen, tienen que poder realizarse en sus vocaciones y tener un salario digno. Tenemos que apoyarlos en su tarea, especialmente cuando son víctimas de agresiones, como es el caso de Mónica y Raquel, en Rosario de la Frontera, Salta, que cuando quisieron no pasar a una chica de año fueron agredidas por su madre delante de las demás alumnas. O María Marta, que por querer tomar un examen fue amenazada con una bala. Para cuidar a los docentes, que no creo que Baradel necesite que nadie lo cuide, les pido que sancionen una ley que agrava las penas a quienes los agreden.

⁴⁶ Proponen agravar penas a quienes agredan docentes. INFOBAE, 10 de octubre 2015.
<https://www.infobae.com/2015/10/14/1762296-proponen-agravar-penas-quienes-agredan-docentes/>

⁴⁷ Discurso completo de Macri ante el congreso. 1 de marzo 2017.
<https://www.cronista.com/economiapolitica/El-discurso-completo-de-Macri-ante-el-Congreso-2017-0301-0087.html>

Se propone como el gran protector de los docentes. Excluye expresamente a Roberto Baradel de la necesidad de protección -no creo que Baradel necesite que lo cuiden-. Lo hace porque abona la concepción de que docente es aquel que no está sindicalizado. En su concepción el docente es solitario e individual. Si es sindicalista, o está sindicalizado no es docente. Docentes son para Mauricio Macri, Mónica y Raquel de Rosario de la Frontera, individualmente presentadas (que se encontraban en los palcos) como sujetos desvalidos e indefensos, que habrían sido atacadas por sus alumnos por haber sido desaprobados.

Las contrapone en el discurso con el Secretario general del SUTEBA que estaba encabezando una durísima negociación salarial en la provincia de Buenos Aires. Docentes son aquellos o aquellas que se presentan como desvalidos a los que proteger. Para lograr este objetivo propone hacerlos diferentes ante la ley. La solución propuesta apela a la vieja receta punitivista. Agravar las penas para quienes ataquen a los docentes, que es como querer apagar el fuego con kerosene.

Baradel no importa en este análisis en sí mismo, sino como expresión de lo colectivo. Con él no puede proponer su paternalismo protector. Por eso todas las operaciones mediáticas intentan instalarlo como "sindicalista" no como docente. En la lógica macrista, si se está empoderado no se puede ser docente. Baradel es expresión de los empoderados que le reclaman paritarias libres. El presidente les habla a los individuos desvalidos a los que él va a proteger. Un *farmer* educativo que en soledad lucha contra la barbarie y construye la nación. Un héroe individual que lucha contra la ignorancia. No era original en esto pues el senador Esteban Bullrich ya había anticipado que el proyecto educativo sería como una "nueva campaña al desierto", pero con educación.

Bullrich sostiene, citando a Macri en el artículo mencionado, que:

"El proyecto lo que busca es empezar a marcar el problema que tenemos. Y, como dice Mauricio, tener maestros más cuidados, respetados y bien pagos, obviamente, pero sobre todo respetados y cuidados en todas las escuelas del país".

Mercenarios de la educación

Bullrich acentúa y remarca que quiere que sean “respetados” y “cuidados”, pero deja de lado lo de bien pagos. Lo de “bien pagos” marca la condición de clase de las y los docentes y el necesita reforzar el carácter redentor de la docencia, el apostolado o sacerdocio vocacional

La cuestión salarial es uno de los motivos de malestar de las y los docentes y en general de todos los trabajadores asalariados. El discurso del senador elige recostarse sobre “la seguridad”, sobre la supuesta protección que brindan a los indefensos docentes. El problema salarial surge en las conversaciones de la escuela de El Dique. El profesor EO de El Dique lo enfatiza. Dice:

“Yo tengo que laburar, a ver, yo soy muy crítico de mi tarea como docente y yo la evaluo y digo es un desastre lo que estamos haciendo, pero es lo que puedo hacer, porque tengo que laburar ocho millones de horas para tener más o menos un salario digno. Yo a veces quisiera laburar ocho horas y poder planificar cómo se tienen que planificar las clases, separar las cosas, pero hay muchas veces que no se puede porque no tenés tiempo, no te da el tiempo. Y que los pibes ahora están igual que cuando yo iba a la escuela secundaria. No dimos clase nunca, pero la pregunta es ¿por qué el chico no tiene clase? Y porque los docentes siguen reclamando lo que se reclamaba dieciocho años atrás, no se ha mejorado en nada, es muy poco lo que se ha mejorado. Entonces nuestro reclamo está recontra fundado, tenes que laburar como un hijo de puta para tener un salario más o menos digno llevando a tu trabajo en convertirlo en, nada, un mercenario de la educación, claro papá, no te importa la calidad o lo que enseñas sino lo que te importa es el sueldo; somos todos mercenarios de la educación, el que me diga que no es un mercenario de la educación me está mintiendo, me está mintiendo. Y así está el sistema, es una cagada y a nadie le importa, yo quisiera ser ministro de educación y tener poder una semana”.

La insatisfacción de los asalariados es una constante. Que no alcanza el dinero es una verdad permanente entre los asalariados. No voy a discutir eso. Eso es siempre verdad, es una tautología. Pero si dejamos de lado el tema salarial, resaltan por lo menos tres afirmaciones de estos párrafos que seleccioné de una entrevista hecha en junio del 2017 al profesor EO. La primera es la enunciada como "autocrítica". O más bien como confesión. "Estamos haciendo un desastre" (lo dice en plural, reconociendo que es parte de un colectivo con el cual está dialogando) "lo que puedo hacer" "para tener un salario digno".

¿Qué es lo catastrófico? Bueno, la segunda afirmación nos da una idea: "no dimos clase nunca". Lo llamativo es la conciencia del desastre que se está produciendo y no obstante profundizar en las acciones que lo producen. La satisfacción de las demandas de los docentes son siempre prioridad. Al parecer se es docente únicamente para tener un buen salario. Enseñar no aparece en el discurso. No se reclama un buen salario porque se enseña. La tercera afirmación es quizá la más sorprendente por lo explícito de las afirmaciones. No te importa la calidad o lo que enseñas, sino lo que te importa es el sueldo; somos todos mercenarios de la educación. Asimila al docente a un soldado a sueldo. A un soldado sin patria, ni ideales, ni causa, que pelea por el la paga. El panorama que nos hace el profesor EO es bastante desolador. Pero no es el único.

Revisando las notas de campo, rescato una del 20 de noviembre del 2015. Aquel día me encuentro a la salida de la escuela, en la vereda de la secundaria de El Dique, con la profesora VB que suele tomarse un tiempo para fumar un cigarrillo en el tiempo del recreo, para después volver a entrar a clase. Es muy raro que se suelte hablar, es más bien reservada, al menos conmigo, pero aquel día ella buscó entablar una conversación para hacer algún comentario. Es viernes 20, el domingo 22 es la segunda vuelta electoral entre Daniel Scioli y Mauricio Macri. Maria Eugenia Vidal ya es gobernadora electa de la provincia de Buenos Aires.

La charla comenzó por trivialidades, cosas cotidianas de la escuela pero rápidamente derivó en la campaña electoral. En realidad desde el comienzo su intención era hablar de la campaña y de lo difícil que era hacerle entender a algunos docentes que votar a Macri les perjudicaba. Dice que necesitan votarlo porque de

alguna manera piensan que si votan a Macri van a sacar a estos alumnos molestos, a esos “negros” que les traen tantos problemas. Después comenzó a hablar de otra escuela de Ensenada donde trabaja. Dice que ahí, los docentes tratan de quitarse de encima a los chicos.

El director dedica todo su tiempo en hacer bocetos para la comparsa, prepara el carnaval cosiendo bombachas. Cuando hay dos alumnos les dicen que se vayan. No tienen la menor intención de darles clases. Les dice a sus alumnos, que los docentes están robando, que efectivamente “los están cagando” y que esto es así desde hace mucho tiempo. Las escuelas están vacías y ahí hay una acción deliberada para vaciarlas. La profesora BV al parecer no tenía una percepción equivocada, ya que en nota del 17 de diciembre del 2015 encuentro una situación que confirma lo que comenta BV.

La semana posterior a la asunción de Mauricio Macri como presidente todavía se percibía el fervor de los “festejos de los globos de colores”. Hay sonrisas de satisfacción de algunos. Era día de examen. Había terminado la mesa de examen de historia y me disponía a pasar las notas al libro de actas. Delante había cuatro o cinco profesores que intentaban hacer lo mismo por lo que fue inevitable, que en la espera, surgieran algunos comentarios sobre el nuevo gobierno. Algunos estábamos sorprendidos, shockeados y angustiados.

En ese momento interviene la docente CP diciendo: “bueno no va a pasar nada, no va a pasar nada malo”. Tanta positividad generó respuestas moderadas. Pero intervino FM y le respondió: “*no le va a pasar nada malo a él, a nosotros todo*”. Al oír la respuesta, la docente dice: “*siempre están tirando mala onda, buscando pelea*”. Dice: no va a discutir porque le hacía mal, le lastiman los oídos y además “en la escuela no se discute”. Está claro que algunos docentes encontraban en el gobierno que asumió el 10 de diciembre del 2015 una liberación. La disidencia en ese contexto es planteada como “mala onda”.

La lastima escuchar la preocupación de otros. Pero lastimar aquí indica que la disidencia en la percepción política es equiparada a la agresión física. Lo que equivale decir que todo aquel que no vea al nuevo gobierno como si fuera el que viene a salvarnos es violento y remata con la frase que define toda una manera de entender la educación y la escuela: “en la escuela no se discute”, niega el carácter

eminentemente político del hecho educativo. Pero la frase es potente no solamente por lo que dice, sino también por lo que deja flotando. Porque si no entiende la escuela como un espacio para aprender discutiendo, con otros, ve a la escuela como un espacio donde se obedece.

Esto la inscribe en una tradición disciplinaria clásica del siglo XIX en pleno siglo XXI. Diciembre de 2015 inaugura, un tiempo de negación del debate y desconocimiento de la ley en la gestión del estado. Quizás el ejemplo más emblemático sea el nombramiento por decreto simple de dos miembros de la corte suprema de justicia por parte del entonces presidente. Este gesto inaugural que se repitió con la modificación por decreto de la ley de medios, o la toma de deuda a sola firma del presidente tuvo profundos efectos pedagógicos y culturales. Esto se corrobora en la escuela de El Dique.

El 16 de febrero de 2016 registro en notas, una reunión plenaria de todo el personal docente de la escuela. En la misma se planifican las actividades del año lectivo 2016. Pero este ciclo lectivo tenía una particularidad para la escuela de El Dique. inician con la novedad institucional de que la directora que acompañó el surgimiento y la consolidación de la escuela se jubiló hacia fines del año 2015.

Este día además de ser el primer día de actividades formales, es el día de presentación de la nueva directora (JS). Estaba convocado el pleno de los docentes de la escuela. Había una gran expectativa. Unos ochenta profesores, preceptores, auxiliares colmaban el aula de adelante. Comenzó la reunión plenaria, la nueva directora comenzó a plantear su política de gestión. Después de casi una hora de escuchar las políticas que estaba bajando el nuevo gobierno a las escuelas, se disponía a cerrar la reunión y como si fuera un dato al pasar dijo: “queda prohibido hablar de política, de amor y de sexo en la escuela”.

Dicho así como una cosa normal, como natural en realidad era muy violento. Eso no se podía dejar pasar así como así, porque afectaba derechos consagrados y además estaba en contra de la normativa. La interrumpimos y le dijimos que no pensábamos dejar de hablar de política, de amor y de sexo, porque ya eran derechos conquistados. Hubo una explosión de aplausos de aprobación, pero también gritos e insultos de desaprobación. En medio de gritos, aplausos e insultos terminó la reunión.

Aquí podían verse con mucha claridad los efectos pedagógicos de las prácticas políticas triunfantes en la escuela. Se hacía caso omiso a la normativa y la legislación vigente. Se decían las arbitrariedades más aberrantes como si fueran una verdad incuestionable y se le aplicaba el mote de “mala onda” al que reacciona ante la arbitrariedad.

Pero también era evidente la política del “si pasa, pasa”. Si no hay reacciones, se retrocede a situaciones y momentos que ya fueron superados. Se pierden derechos y se establece el mutismo, el silencio como lo natural. Poder decidir quién tiene que estar y quién no, según un patrón de adaptación y obediencia y no de derechos. Se cercena el derecho a la educación, a la inclusión educativa, se la subordina al criterio de buena onda y obliga a quienes les interesaba sostener los derechos, a una vigilancia permanente muy desgastante. Esta es la única respuesta aceptada, que traducida era aceptar sin cuestionar lo que se proponía desde las instancias jerárquicas.

Como cuando los estudiantes rechazaban las evaluaciones APRENDER. El gobierno entrante en el 2015 sostenía que para mejorar la calidad educativa había que crear una “cultura evaluativa”⁴⁸. Se implementó un “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa”. pero fue resistido por el tipo de preguntas que incluían los cuadernillos. Se preguntaba la nacionalidad de los padres de los alumnos o si son beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo. Cuántas veces los chicos “roban”, con cuánta frecuencia los alumnos “molestan a los que sacan buenas notas”⁴⁹.

En notas del 10 de octubre del 2016 anotó que al llegar a la escuela para la clase de sociología los estudiantes no están en el aula. Un grupo de sexto año muy activo con los que me relaciono desde cuando ellos eran pequeños. Así que nos conocíamos mucho. Me extrañó que al entrar al aula no hubiera nadie dentro, pero me dispuse a esperar. En eso una de las estudiantes viene a buscarme. Me dice que todos los estudiantes están de asamblea porque al día siguiente se iban a aplicar las pruebas APRENDER. Me invita a participar de la asamblea de los estudiantes. Le respondí que no tenía nada que hacer ahí, que era una asamblea de estudiantes.

⁴⁸ Elena Duro. Conversaciones de La Nación. Luciana Vasques, 22 de abril de 2016. <https://www.fundacionluminis.org.ar/video/elena-duro-entrevista-conversaciones-la-nacion>

⁴⁹ Fuertes críticas al “operativo aprender”. <http://contrapoderweb.com/2017/11/07/fuertes-criticas-al-operativo-aprender/>

Insistió diciendo que me convocaba porque necesitaban información. En ese marco acepté. Dijo que sería al solo efecto de contar lo que conocía del tema. Fui al aula que estaba colmada de chicos. En un rincón estaba la profesora de lengua MJC.

Llego y comienzan a preguntar. Era una conversación caótica pero tranquila. Me senté en una silla en el centro. Les conté lo que yo sabía del programa de evaluación APRENDER. Ellos ya habían decidido no hacerla pero discutían si era mejor venir y negarse a hacerla o directamente no venir. Se les planteaba el problema de que algunos estaban cargados de faltas y no podían arriesgarse a quedar libres. También se evaluaba como muy tenso venir y no hacer la evaluación. En eso estaba el debate cuando irrumpió la directora JS con la intención de dar por terminada la asamblea y mandar a cada uno a su aula.

La vi entrar, me llamó a silencio. Comenzó una discusión entre ella y los estudiantes. Les decía que era obligatorio, que no podían faltar, les continuó diciendo a los chicos que el que no venía tenía doble falta. Una de las estudiantes de quinto, a la que yo conocía de muy pequeña, se paró y le argumentó que eso no era así. Que no podía poner doble falta.

La joven había argumentado tan bien que desarmó el discurso de la directora con mucha solvencia. Esta última superada buscó en mí, un aliado de emergencia que la sacara de una situación complicada, que la sostuviera. Me dijo: “¿no cierto profesor que se puede poner doble falta?”. La estudiante me miró fijo con sus ojos verdes intensos que me atravesaban y me preguntó: “¿puede?”. Ahí estaba yo, en el lugar donde no quería estar. Entre la directora y los estudiantes. Con estos chicos teníamos un gran respeto y una historia común, que no iba a permitir que se dañara con una mentira de la cual me estaba haciendo cómplice sin siquiera preguntarme previamente.

La miré fijamente a B., que esperaba una respuesta y le dije: “No, B., no puede poner doble falta”. Los chicos gritaron llenos de júbilo como si fuera la final de la copa del mundo. Desautorizada por mí, la directora desencajada dio media vuelta y salió del aula dando un portazo que hizo temblar el aula. Los chicos estaban felices, pero yo sabía que las cosas iban a ponerse muy difíciles. Dieron por terminada la asamblea y nos fuimos a las aulas.

De este episodio surgió que los jóvenes tenían un alto grado de politización. Lo que detonó una situación conflictiva no fue la doble falta, sino el único instrumento de política educativa que el gobierno neoliberal de Mauricio Macri creó, estaban discutiendo la política educativa nacional y el sentido que tenía la evaluación. Pero cuando los jóvenes discuten seriamente, se intenta infantilizar los poniéndoles a discutir problemas subalternos. Utilizando el engaño y la mentira. Derrida (1995) dice que:

la mentira es un acto intencional, un mentir. No hay mentiras, hay ese decir o ese querer decir al que se llama mentir: mentir será dirigir a otro (pues sólo se miente al otro, uno no se puede mentir a sí mismo, salvo sí mismo como otro) un enunciado o más de un enunciado, una serie de enunciados (constatativos o realizativos) que el mentiroso sabe, en conciencia, en conciencia explícita, temática, actual, que constituyen aserciones total o parcialmente falsas.

Se repite aquí una forma de proceder. Se da por normal la satisfacción de la voluntad y necesidad del poder político⁵⁰ y no se repara para ello en ningún parámetro ético. Lo que importa es el fin, la mentira es solo el medio. ¿Ignora la directora la norma que protege el derecho de los estudiantes? ¿Se desconoce la norma para agrandar al poder de turno porque se comulga con ese universo de ideas o había una presión desde la administración del sistema educativo para que más jóvenes respondan las evaluaciones? Probablemente las dos cosas sean ciertas. El ejemplo más extremo de esta situación lo hizo el policía Chocobar. Es contra la ley disparar por la espalda, pero fue reconocido como héroe por la administración gobernante. Se sienten habilitados a hacerlo porque hay acompañamiento y justificación del estado. El desconocimiento de la ley juega en contra del más débil y a favor del poderoso. Lo mismo ocurrió con Santiago Maldonado⁵¹, se desconoció la norma y se mintió para disciplinar a los que protestaban.

El régimen académico (res 587/11) no prevé el cómputo de dobles faltas, pero lo presenta como un hecho. No solo eso, la directora presiona usando su posición

⁵⁰ En entrevista a La Nación TV Elena Duro. <https://youtu.be/2v2dq3a0O7g?t=47>

⁵¹ Santiago Maldonado desapareció el 1 de agosto, tras la violenta represión de Gendarmería en la Lof en resistencia Cushamen, Chubut. Estuvo desaparecido 78 días. Su cuerpo sin vida fue encontrado el 17 de Octubre en el Río Chubut, 400 metros río arriba de donde fue visto por última vez.

para ser acompañada en el engaño, para desconocer la discusión política que no puede dar. Con sujetos politizados, con estudiantes politizados, no resulta viable el esquema de obediencia y disciplina. No se está en presencia de futuros ciudadanos. Se está en presencia de sujetos en ejercicio pleno de la ciudadanía. Pero lo que más llama la atención es el uso desenfadado de la mentira. Imponer la mentira contra toda evidencia. Una pedagogía de la mentira que intenta anular a los jóvenes.

El significado de la mentira

Del episodio de la asamblea de estudiantes quiero rescatar un elemento más que cobra relevancia con otros elementos que surgen posteriormente. Cuando la joven estudiante solicitó mi presencia, yo suponía que no había nadie con ellos. Mejor dicho, no había ningún adulto responsable. Pero al entrar me encontré a la docente MJC que en apariencia no incidía en las deliberaciones. Tiempo después le propuse hacer una entrevista para este trabajo y me dijo que sí, que no había problemas. Buenísimo.

Quedamos para un viernes, después que terminara su clase. Concurrí a la escuela el día y horario acordado, pero se había marchado. Me comuniqué con ella y dijo haberse olvidado. Me propuso el miércoles siguiente a la misma hora. Llegado el día la encuentro, pero dice que no puede porque tenía turno con el médico. Estaba claro que no quería hacer la entrevista. Pero no lo decía. ¿Por qué dijo que sí al comienzo?. De todos modos insisto en pedirle una fecha. Quería que me dijera que no.

Me dijo que fuese el viernes a la escuela. Antes de ir a la escuela le mandé un mensaje para confirmar el encuentro. No quería otro plantón. Primero dijo que sí. Una hora después mandó otro mensaje cancelando. Se justificó diciendo, que se había olvidado que el día de hoy tenía entrega de diplomas. Se había caído la entrevista con MJC pero yo de todos modos debía concurrir a la escuela. Ese día se despedía a la directora suplente porque se reintegraba la directora titular después de su licencia por maternidad. Mi sorpresa fue grande porque a la primera que encontré

fue a la que me había dicho que no iba estar “la que tenía entrega de diplomas” en otra escuela.

Mintió. ¿Por qué? Descubierta en la mentira intentó evadir, esquivar la mirada. Buscó mostrarse ocupada para no ser abordada. ¿Por qué mintió? ¿Por qué se mostró tan amable cuando le pedí hacer la entrevista y al momento de concretar se escondió, mintió? ¿por qué no dijo que no como otras docentes, como lo había dicho C.? Si la mentira no hubiera quedado al descubierto, la situación hubiera quedado inadvertida. Quizá quería hacer la entrevista, pero no podía o no debía hacerla. ¿Pero por qué no?

Hasta ese momento no tenía más que el interés de hacer una entrevista. Solo tenía la pretensión de que fuera una entrevista más para una tesis, a pesar de que habíamos compartido una situación compleja. Pero como quedó en evidencia por las continuas evasivas y la mentira, se transformó en un dato, en objeto de mi atención y análisis. Cobró relevancia no por lo que decía, sino por lo que hacía. Podía considerar esto como un acto irracional, un acto de locura. Pero no parecía probable. porque cada una de las evasivas que enunció estaban muy bien pensadas. La última coartada le falló porque ignoraba que yo asistía ese día a un evento en un horario en el que habitualmente no concurría.

Quedó claro que la profesora no quería hablar porque quedaría en evidencia alguna situación que quería mantener oculta. ¿Pero qué y por qué? ¿Qué es lo que tiene que permanecer oculto? Bueno no lo sabía entonces, pero sabía que había una racionalidad en ese accionar, solo había que descubrirlo. ¿Pero cómo? Decidí dejar de intentar entrevistar a MJC pero seguí concurriendo a la escuela para intentar entrevistar a otros profesores. Así lo hice.

En nota de campo del 10 de diciembre del 2016 encuentro que asistir nuevamente a la escuela. Fui a la escuela nuevamente con la esperanza de poder hacer una entrevista. Por ahí, hasta la cruzaba de nuevo a MJC. Efectivamente, cuando llegó a la escuela ella estaba en preceptoría saliendo de una reunión con la reincorporada directora JS. Me vio y sin que yo dijera nada me dijo que ahora no podía hacer la entrevista, pero que la hiciéramos el miércoles próximo. Yo ya no la buscaba. Después del plantón y su fuga no estaba creyendo en lo que me decía. El miércoles dije como siguiendo el juego del “como sí” que propone. Había mesas de

examen. Para ese entonces ya sabía que estaba esquivando pero se ve necesita seguir fingiendo una voluntad que no tenía.

Se fue y quedé hablando con las preceptoras NC y MC. En eso MC me dice que NC recién se dio cuenta que MJC “es una forra”. Asentí en silencio con una sutil inclinación de la cabeza. ¿Qué significaba esto? Las dos eran testigos cotidianas de la condescendencia de MJC con la directora reincorporada el día anterior. No sabía si su reticencia y su cambio de intención respecto de la entrevista era este cambio político institucional. La reincorporada directora JS estaba haciendo entrevistas individuales con cada uno de los docentes, dice la directora saliente AC. Comentaba que “ya no se juega a hacer reuniones plenarios”, había aprendido que podía haber gente que se podía oponer de frente a sus prohibiciones de hablar de amor de sexo y de política en la escuela.

Esta nota me hizo repensar todo. Cuando se dice “forro” o “forra” en los sectores populares, como es este caso, se está diciendo que el individuo o la individuo sobre quien recae el adjetivo, presta una colaboración mucho mayor de lo que comprende su carga de trabajo. Hay una devoción exagerada, hay una sobreactuación sobre el cumplimiento de una tarea. No es solo condescendencia en este caso con la directora de la escuela.

Podría asimilarse “forra” al uso del término “sapo” en Colombia o “soplón”, o “buchón”, término que se usa entre los sectores populares para designar a quien es informante de la policía. Pero tampoco es exacto. Porque forra sería más bien aquella persona que mediante halagos, presentes o el festejo de todo lo que el superior jerárquico diga o haga, con el fin de ganarse su favor. La ingenuidad que la preceptora le atribuye a su compañera más joven NC que recién descubre que MJC “es una forra” también se me podía aplicar, aunque tengo muchos más años que la joven preceptora.

No había notado esa estrecha colaboración hasta que una de las preceptoras la puso de manifiesto explícitamente, aunque al parecer esto era evidente. Con los elementos que me aportaron, pude reinterpretar algunos datos, comenzaron a encontrar respuestas algunas preguntas. Primero comienzo a entender el sentido de las acciones de MJC. Cuando se le propone hacer una entrevista accede gustosa. Pero al momento de concretar la evade, escapa, miente. ¿Qué ocurre entre tanto? Pues

conversa y discute con la directora con quien teníamos, un grupo de docentes, diferencias difíciles de salvar desde sus prohibiciones de hablar de amor política y sexo en la escuela en los albores de la gestión Cambiemos en la provincia de Buenos Aires.

Opera desde ese universo de ideas, con esos valores culturales. Por otro lado, sostiene su voluntad de concretar la entrevista, pero no la concreta. Intenta manejarse siempre en el esquema de la buena onda, nunca diciendo que no hasta quedar en evidencia que mintió. Mintió para preservar su vínculo con la directora JS porque hay ahí una comunidad de ideas o de intereses. Esto por el lado de la entrevista que no fue. También la idea de “forra” y la frase “recién se da cuenta” muestra que esa colaboración estrecha tiene mucho más tiempo que el del episodio de la entrevista que no sucedió.

Esto me lleva a reinterpretar el acontecimiento de la asamblea de estudiantes del 17 de octubre del 2016 día anterior de la aplicación de las pruebas *Aprender*. Cuando la estudiante Kar viene a pedirme que participe de la asamblea de estudiantes a título informativo MJC está dentro pero desde que yo ingresé al salón no emití opinión, no intervino en el debate. A la luz del vínculo que descubrí entre la profesora MJC y la directora de la escuela los acontecimientos adquieren otra significación.

La estudiante vino a buscarme para conseguir información porque MJC estaba operando para cambiar la decisión que habían tomado los estudiantes de no hacer la prueba *Aprender*. De no conseguir información lo hubiera logrado. Cuando la joven Kar me encontró, con algunos pocos datos que le pude aportar, los estudiantes volvieron a fortalecer su posición. No es de extrañar que la directora que sorpresivamente se hizo presente en el lugar donde se estaba llevando a cabo la asamblea haya sido avisada por un mensaje de texto de la profesora MJC. No hay prueba de ello. Tampoco dudas.

Cuando la directora llegó al lugar, asumió que estaba allí convocado por la profesora para apuntalar el objetivo de que los estudiantes se avinieran a realizar la prueba APRENDER y operó en el mismo sentido. Es por eso que con tanta confianza intenta hacerme solidario en la mentira que pretendía hacer que los estudiantes cambiaran su decisión. Supuso la directora que estaba convocado a ese espacio por

MJC hasta que me vi en la situación de desautorizarla frente a la asamblea y salio de su auto engaño..

Ciertamente esta parte me tuvo como protagonista involuntario de estos hechos. Pero los destinatarios finales de los efectos de las mentiras no era yo. Eran los jóvenes a quienes se trataba de cercenar los derechos, escondiendo, tergiversando y mintiendo. Había, en todo lo que hacían, objetivos políticos. Operaban políticamente todo el tiempo pero con el discurso de la antipolítica. Una estrategia muy parecida a la que se usa en el marketing. Nunca se dice que no, porque el que escucha no ve con agrado las respuestas negativas. Pero se miente y se engaña sin tapujos y quien ponga de manifiesto esto, es “mala onda”. La mala onda es el mecanismo por el cual se aísla al que busca romper esa trama discursiva donde la mentira se naturaliza. La mala onda impugna y desautoriza al que pretenda discutir el ordenamiento institucional, sin siquiera dejarlo pronunciar palabras, desplegar los argumentos. Opera eficazmente porque logra alrededor de esa idea la supuesta armonía que debe reinar en la escuela.

Que los estudiantes son el objeto de este discurso amañado y tramposo lo confirma la docente que hizo la suplencia de la directora mientras duró la licencia por maternidad de la titular. En nota que del 7 de noviembre del 2017 se lee:

Hoy tuve una conversación con AC que está de directora en la escuela de El Dique. Está con mucho para decir y pareciera que las palabras se amontonaran en la garganta como un huracán. Como si se atropellaran para salir. Repasamos mate de por medio los conflictos con cada docente y cada auxiliar de la escuela. Algunos no hacen nada.

Otros reclaman mano dura en la escuela. Me preguntaba ¿que seria mano dura en la escuela?. Se quejó del momento histórico en que le tocó ser directora, no es el más motivante. Remarco la improvisación de este momento, y sostuvo que las líneas teóricas de la otra gestión sobreviven porque estos (el gobierno de cambiamos) no tienen nada para aportar.

El desazón de AC es porque en el lugar de directora que tuvo que asumir, le toca recibir pedidos que no esperaba. Los pedidos de

mano dura son reclamos que se utilizan para pedir endurecimiento de las penas para disminuir lo que genéricamente se llama inseguridad. Lo novedoso es su utilización en contextos escolares. Ahora, no hay dudas de que la mano dura solicitada en la escuela está destinada a los jóvenes y dentro de ellos a los más vulnerables.

Es entendible que para quien no cree en la mano dura y defiende la inclusión estar en un lugar y en un contexto donde estos discursos se pronuncian como la verdad revelada y se sientan legitimados, no es grato. AC no es la única que mostró un malestar respecto a algunos compañeros docentes.

En nota de campo del 23/10/18. Anotó que me encuentro con el profesor de la escuela EC. El profesor es muy joven militó activamente a la conducción de la seccional Ensenada del SUTEBA⁵². Lo que lo define no es tanto su posición ideológica o político como su anti Baradelismo. Muy duro en sus posiciones contra la conducción provincial del SUTEBA, una posición muy extendida entre los docentes del distrito de Ensenada. En esos días había accedido a un cargo directivo en otra escuela pública del distrito de Ensenada que atravesaba una alta conflictividad que la ponía al borde de la desintegración. Lo que llamó mi atención del encuentro fue el cambio de postura que produjo en él, el cargo de conducción escolar. Desde que es director habla de la escasa voluntad de trabajar en el sistema público de los docentes. En el sistema público son radicales y combativos pero piden medidas de fuerzas contundente, paros por tiempos indeterminados y plan de lucha, pero cuando se producen las medidas de lucha, solo para en el sistema público y van a trabajar a los colegios privados y confesionales. Mencionó a varios docentes de la escuela.

El cambio de percepción de EC sirvió para poner en palabras situaciones que parecen naturalizadas y que también muestran una doble moral. Se juega a la combatividad donde las familias no tienen la fortaleza y la organización para debatir

⁵² SUTEBA son las siglas del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires

con ellos, no hay una comunidad organizada. En los colegios privados donde la falta de servicios genera airadas protestas, allí se muestran complacientes con los gerentes y representantes legales. Se es duro donde están los débiles y débiles complacientes con los que tienen mejores condiciones.

El derecho a contar la propia historia

Escribí en la introducción que yo no era un observador neutral. Creo que mis posicionamientos han sido explícitos, evidentes y claros para quienes llegaron con la lectura hasta aquí. Esto también era claro para quienes compartían conmigo el espacio institucional de la escuela. No era un secreto mi militancia política y gremial. Así que, mis escritos tienen un sesgo que es conocido por todos. En cierto modo todos aquellos que se prestaron a charlas lo hacían a sabiendas que esto era así, y los que se negaron lo hicieron también por las mismas razones. Digo esto porque en las dos notas de campo que siguen no se pueden comprender sin entender mi lugar en el espacio del que estoy escribiendo.

15 de febrero del 2018. Llegué a la escuela secundaria después de las vacaciones. El edificio estaba vacío. El único lugar que estaba habitado era el recinto de la preceptoria. Hacia allí me dirijo. Preceptores y equipo de orientación escolar, algunos profesores. La mesa que ocupaba el lugar central del recinto estaba completamente rodeada. Cuando entro conversaban sobre los viajes que hicieron. Una de las preceptoras comentaba el viaje hecho en sus vacaciones a Río de Janeiro. Buenos días, digo en voz alta. Nadie contestó el saludo. Siguieron la conversación como si mi presencia no hubiera acontecido. Interpreté el gesto colectivo como una desaprobación a mi presencia. Cuando suceden estas cosas suelo preguntarme qué habré hecho mal. Decidí salir del pequeño recinto. Me senté sólo en la escalera del escenario desde donde se podía observar la preceptoria. Si no hiciera tanto calor hubieran cerrado la puerta.

Recordé lo que decía, Vilma Pantolini, una dirigente sindical de

Suteba. Aunque no te quieran registrar, más tarde o más temprano alguien va a hablarte. Así que me quedé. Les impuse mi silenciosa pero cuestionadora presencia. No habrá pasado cuarto de hora, que alguien decidió dejar de ignorarme. Salió del recinto con cara de fastidio la orientadora educacional. Trae consigo un mate. Lo arma y comienza a compartirlo. Dijo que no soportaba a alguna gente.

En la preceptoria la conversación cambió de los viajes a la negociación salarial. SMO exacerbada gritaba que ese gordo de mierda asqueroso “nos va a entregar como siempre”. MJC decía que los docentes dicen que hay que tomar el 15 y comenzar las clases. Concluyó diciendo que los docentes apoyan la gestión de Vidal.

No se trata de que Baradel⁵³ sea incuestionable. Se le pueden hacer todos los cuestionamientos que sean necesarios. Ahora cuestionarlo por llevar negociaciones salariales sin ceder frente a un gobierno que busca recortar salarios y derechos no parece ser acertado sobre todo si esgrime la combatividad como argumento. El que rechaza el 15% es Baradel y reclama el 22% para al menos no quedar atrás de la inflación. Cuestionar en el momento de máxima tensión del conflicto con la patronal a la conducción que lleva adelante el conflicto, no parece una posición muy adecuada. Durante los cuatro años del gobierno de Cambiemos tuvo el desempeño más destacado de su carrera como gremialista en defensa de los trabajadores.

El comentario de una de las docentes parece reconocerlo, porque el cuestionamiento no va orientado a su desempeño gremial, sino a su condición física. Es un acto de impotencia, pero al mismo tiempo un acto de odio. Jorge Alemán⁵⁴ sostiene que en contexto del neoliberalismo cada vez vuelve más difícil decidir cuál sería una vida por fuera del éxito o el fracaso, lo viejo o lo nuevo, lo que nos cura o nos mata y donde el amor se ofrece sólo a unos pocos como vida humana, las ultraderechas ofrecen como salvación: "Ya que nunca saldrás del círculo siniestro del

⁵³ Baradel es el secretario general del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires. El gobierno de Cambiemos lo eligió como el enemigo público número uno por su oposición a las políticas neoliberales. Fue amenazada su familia y publicada la dirección de sus hijos en los grandes medios de comunicación.

⁵⁴ Jorge Alemán. Neoliberalismo. Terror y odio. Página 12. 10 de septiembre 2020
<https://www.pagina12.com.ar/290919-neoliberalismo-terror-y-odio>

terror te ofrecemos estar del lado sádico de los castigadores" . La docente ante su impotencia elige pasarse al lado sádico de los castigadores. No es la única, muchos docentes ante la impotencia de no poder estar como creen que se merecen estar, optan por pasarse al lado sádico. Por eso accionan contra cualquier política inclusiva e incluso contra la escuela pública que dicen defender.

Ahora ignorarme, ignorar el saludo me pareció algo más que un gesto de desprecio, me pareció un acto de violencia, pero tome conciencia de esto relejendo la nota. Evidentemente no solamente era violento para mi, también resultaba insoportable para por lo menos una persona más, que decidió romper mi aislamiento para compartir un mate conmigo. Pero siempre tendí a pensar que estas situaciones eran aisladas. Situaciones que dependen de algunos personajes puntuales. Pero ese mismo año, en diciembre acontece una situación que me hizo poner en dudas este supuesto con el que me manejaba.

En nota de campo del 17 diciembre registre:

Fui temprano a la escuela secundaria cuatro del Dique. 8,30 ya estaba en la escuela. Había amanecido lloviendo, así que era una mañana muy húmeda y cálida. Cuando llegué a la escuela estaba vacía, solo estaba MC (preceptora) o eso pensé en ese momento. Como estaba muy tranquilo le propuse hacer una entrevista grabada. Acepto gustosa mi propuesta. Comenzamos la entrevista ella comenzó a contar cómo comenzó su vida laboral. Cómo había llegado a la docencia. Contó que ella trabajaba en el sindicato de petroleros (SUPE)⁵⁵ Pero con la privatización de YPF la ola de despidos y la terciarización y formación de cooperativas el sindicato en el año 1992 se desfinanció porque ya prácticamente se quedó sin afiliados. Así que un día también la despidieron del sindicato.. Entonces comenzó a estudiar magisterio. La entrevista recién comenzaba, cuando intempestivamente sale de la dirección la directora reincorporada llama a la dirección a M. No tarda mucho, pero al salir da por terminada la entrevista. Intérprete que eso se debió a la intervención de la directora porque sucedió inmediatamente después de su intervención. Salí de ese pequeño recinto, fui al patio un poco shockeado por el sorpresivo giro de la entrevista. Salí en

⁵⁵ Sindicato Unico de trabajadores del Petróleo

silencio, me quedé frente al escenario. Al poco tiempo salió M. y me explicó en voz baja que le exigió que cortara la entrevista porque “era peligroso”. Y para fundamentar su sentencia de peligrosidad involucró a una docente que ya estaba jubilada (RE) que sería quien le habría advertido sobre mi peligrosidad. Le dije que me resultaba muy extraño porque con la mencionada RE tenía la mejor relación. MC estaba muy molesta porque no le gustó la manera en que la directora intervino “después de todo yo estaba contando mi historia y yo con mi historia hago lo que quiero”.

A la luz de esta última nota, los silencios y el hecho de que intentan ignorar mi presencia y otra cantidad de episodios, algunos registrados y compartidos aquí como las negativas a hacer entrevistas o los engaños y los plantones, adquieren otra connotación, otro significado. Porque lo que pone blanco sobre negro esta última nota es que es posible que estos episodios que creía aislados, existía la posibilidad, y yo diría que más que la posibilidad de que estuvieran articulados conectados por el accionar de la autoridad institucional. No eran actos espontáneos y mucho menos individuales

Quedó expuesto que la investigación molestaba y se hizo todo lo posible para impedir que se concretara, al comienzo indirectamente o con excusas, al final abiertamente. Sin embargo, no se me dijo nunca que no podía hacer entrevistas o investigar en la escuela. La presión no se ejercía sobre mi persona sino sobre los posibles entrevistados o informantes. ¿Pero por qué? . Quizá por mi militancia o la combinación de las dos cosas. Pero ser señalado como “peligroso” me indicaba un grado de seguimiento de mis actividades que me inquietaba. ¿A cuántos les habrá dicho que era peligroso? No todos tienen la información y la posibilidad de darse cuenta cómo la entrevistada, de que en realidad se trata, también en este caso de una operación política.

El episodio clausuró la posibilidad de hacer nuevas entrevistas, no porque se me hubiera dicho, sino porque me di cuenta que ponía en situación incómoda a los eventuales entrevistados. Los que fueron “hablados” por la autoridad de la escuela se niegan, pero aquellos que no le creían, tampoco la querían hacer. Algunos por miedo, otros para evitar situaciones de tensión con la directora.

6.Los delfines no son docentes

Docente, un significante en disputa

Para Ernesto Laclau (2004), el discurso es el conjunto de fenómenos que interactúan en la producción social de sentido que configuran a una sociedad. Es una herramienta idónea para analizar la constitución de las identidades políticas. El lenguaje es central en el análisis y explicación de las relaciones sociales. El discurso es condición de toda articulación social. Es el reconocimiento de que toda práctica posee un sentido y que este sentido es aprehendido lingüísticamente.

El punto de partida es la lingüística general de Saussure. Para el lingüista suizo el lenguaje es un sistema compuesto de elementos diferenciales cuya identidad se establece de manera relacional, es decir, para saber lo que significa “docente” debemos relacionarla con “estudiante”. Para él, la unidad mínima del lenguaje es el signo, que se divide en dos partes: Significado (conceptos). Si se dice “docente”, la persona se representa mentalmente un sujeto que tiene como actividad central de vida la enseñanza. Es el contexto el que le va a dar el valor al sonido. Si habla de docente en un jardín de infantes, se está en presencia de una maestra de inicial y si está en la universidad será el docente universitario.

La relación entre el significado y el significante, el concepto y el sonido o imagen acústica es arbitraria. Es pura arbitrariedad del hablante. Podríamos decir docente e identificar al mecánico, o al albañil y bien podría decirse que tienen actividades pedagógicas. Pero consideramos, dentro del sentido común, como docentes a quienes tienen relación con el sistema educativo formal.

Que la relación entre las palabras y las cosas sean arbitrarias, no significa que podamos nombrarlas de cualquier manera. Esa relación es arbitraria pero somos prisioneros de esa arbitrariedad. Se establece un sentido hegemónico y la acción para cambiar ese sentido, es la acción política que atraviesa todos los órdenes de la vida y no se limita a los espacios institucionales donde reside el poder.

Ahora bien, en general en los discursos se habla de docentes como una unidad de sentido. Como una unidad que lo explica y lo abarca todo. Un concepto totalizante. En la Argentina, es un símbolo de las posibilidades de ascenso social construido históricamente a través del acceso a la educación de la cual se presenta como garante. Pero esta unidad, es puramente simbólica, es una construcción teórica, porque bajo su manto esconde una multitud de particularidades. Una variedad de conflictos de intereses y perspectivas que pujan por redefinir permanentemente su sentido. Tal como define Ernesto Laclau, la categoría “docentes” es un significante en disputa.

Si se escapa al espejismo que produce el símbolo, se puede ver que hay docentes de gestión privada y de gestión pública. Pueden ser de inicial, primaria, secundaria, superior, técnica, especial o universitario. Pero también por su nivel de ingresos, hay docentes pobres que están en la línea de la pobreza y los que tienen ingresos importantes. También están los más antiguos y los nuevos en el sistema. Hay docentes con distintos orígenes sociales y aspiraciones. Por la formación. Pueden ser docentes que trabajan en zonas urbanas o rurales, en contexto de encierro o ser docentes de artística, etc. ¿Pero quién es docente? ¿Quiénes son los docentes? Emilio Tenti Fanfani asegura que las clases altas no se inclinaban por el magisterio en el México colonial. El maestro laico se reclutaba también entre los rangos de las clases urbanas más bajas. "El maestro de escuela era regularmente un pobrecillo mestizo que había aprendido a leer en la ciudad y a quien la miseria obligaba a hacer la última trampa al diablo convirtiéndose en maestro de escuela" (Tenti Fanfani, 1999:204).

El lugar donde reposa la virtud

Tenti Fanfani (2005 :37) asegura que hay un convencimiento de que los docentes son típicos exponentes de las clases medias; esto quiere decir que están situados en algún lugar del espacio social entre los "pobres" o "subordinados" (los desempleados, los subempleados, los trabajadores informales pobres, los trabajadores manuales del campo y la ciudad, etc.) y los grupos sociales dominantes por la otra. En cierta manera ocuparían una posición intermedia en la estructura de la sociedad y como representantes de las clases medias se definirían por una doble negación: no están ni en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas. Esta visión es ampliamente dominante, e incluso tiene un fuerte arraigo en la propia percepción de los docentes, los cuales, en su gran mayoría, tienden a situarse en esa posición social. Es evidente que esta representación tan difundida no puede calificarse sin más como "arbitraria", "irracional" o "caprichosa", sino que se fundamenta en ciertos elementos de la realidad objetiva.

Esto continúa siendo así, en la primera década del siglo 21 en Ensenada. Es cierto también que lo mismo se puede decir de otros sectores que establecen una relación laboral con el estado. Policías, enfermeros, docentes tienen rasgos comunes en cuanto ingresos y modalidad de acceder al trabajo público. También lo tienen el personal administrativo de la 10.430⁵⁶. Lo que está en cuestión, es la idea de que una relación asalariada (entre ellos las y los docentes) genera por sí misma una conciencia de clase. Sin embargo la relación de los sectores populares (entre ellos los docentes) y los ingresos fijos es mucho más compleja que lo que el sentido común presenta como natural. Se establece una equivalencia entre docencia y conciencia. Como si los individuos que eligen la tarea de enseñar fueron abducidos por el espíritu absoluto hegeliano y reportaran a la razón pura iluminados por el espíritu de la modernidad.

⁵⁶ Es la ley de la provincia de Buenos Aires que constituye el marco legal que regula las relaciones laborales de los trabajadores del estado.

La relación asalariada y la estabilidad laboral solo constituye un indicador de ascenso social pero en modo alguno supone conciencia de clase, conciencia de pertenencia a alguna identidad particular o tan siquiera conciencia popular. Acceder a un ingreso fijo, derechos laborales, jubilación, derechos a la sindicalización, obra social, vacaciones pagas etc supone un cambio de clase social. Desde el punto de vista de los orígenes humildes, son sujetos y sujetas desclasados. Ya no pertenecen a la clase, a los mismos grupos sociales o comunidades que los vieron crecer. Hay una negación de la vieja identidad social y cultural, pero la nueva pertenencia no es clara ni está libre de contradicciones. A falta de una identidad nueva abrazan (en algunos casos) la identidad, los valores, las aspiraciones los prejuicios sus los deseos de las clases dominantes como si fueran propios.

Hay una imagen idealizada de los y las docentes que responde más a necesidades políticas que a virtudes esenciales. Es cierto que las y los docentes se encolumnan en un sólido bloque en defensa de la educación pública y en defensa de los derechos laborales. Pero una cosa es defender derechos y conquistas sociales, y otra cosa es tener conciencia de clase, o sentirse parte de determinado grupo social. Algo similar sucede con la defensa de la educación pública. Esta es la premisa de la unidad, pero si se comienza a indagar ahí termina el acuerdo, porque existen ideas diversas y antagónicas sobre la función de lo público y en particular de la escuela pública.

En el capítulo “Levantaría un muro en la 43”, pude registrar a fines del 2015 docentes de la escuela del Dique celebrando el triunfo de la coalición de derecha que llevó al Empresario Mauricio Macri a la presidencia. Pero ya el nombre del capítulo, deviene de una situación en donde la docente defiende la educación pública, pero en la que afirma que ella levantaría un muro en la calle 43 para que los pobres no pasaran, no llegaran a la escuela pública donde ella trabajaba. Lo dice con naturalidad como si no existiera contradicción, sin que produjera en sus escuchas reacciones adversas. Esto es visto como un acto de combatividad y de compromiso cívico.

¿Es acaso esto un acto de conciencia de clase? Hay una perspectiva de clase, aunque no es una perspectiva proletaria, ni tan siquiera popular. En el capítulo “Un barrio

chico que nunca creció” también doy cuenta de cómo algunas docentes sostenían que los hijos de Hebe de Bonafini, de la cual eran vecinas, estaban en Europa y que era mentira que estuvieran desaparecidos.

Porque pensamos a los y las docentes como sujetos omni conscientes? ¿Por qué no podemos pensar a los docentes como desclasados? ¿Por qué los elevamos o debiera decir nos elevamos y colocamos en una escala superior que las otras actividades humanas?. Pues por la función política que desde los orígenes de la escuela moderna tienen los maestros y profesores. Esto nos lleva a confundir nuestros deseos y necesidades con la realidad. Nos gustaría decir que somos sujetos con clara conciencia de clase, obrera y proletaria o popular. Pero no es así.

Los esencializamos e intentamos dotarlos de todas las virtudes a las cuales se aspira en este momento histórico en esta modernidad tardía o posmodernidad. Pero resulta que son como las vedettes de televisión, no se les puede hacer un primer plano, porque se les notan las arrugas que tanto maquillaje intenta ocultar y disimular. Esas arrugas muestran que no son especialmente conscientes, ni tampoco que estén dotados de virtudes especiales.

Nos damos cuenta que somos sujetos históricos, circunstanciales y muy provisionales . Es nada más que una de las formas históricas en que la humanidad se ha organizado para transmitir conocimientos a las nuevas generaciones. No acuerdo con las premisas que propone (el las llama escenario), del profesor Carlo Cullen (2009) en el que propone a la docencia como “virtud ciudadana”. Habría que ver que tipo de ciudadanía estamos hablando, porque si la virtud es levantar muros para que los pobres no pasen, bueno quizás no signifique nada para quien escribe ese tipo de virtud. ¿ Esto significa que los docentes carecen de virtud ? De ningún modo. Es cierto que hay Sandra Calamano⁵⁷ y Carlos Fuentealbas⁵⁸. Hubo Marina Vilte⁵⁹

⁵⁷ Directora que falleció en la escuela a causa de una explosión que tuvo lugar en la escuela N°49 "Nicolás Avellaneda" de la localidad bonaerense de Moreno, ocurrida el 2 de agosto de 2018 originada en una garrafa tipo Zeppelin, dejó como saldo dos muertos. En las mismas circunstancias falleció Rubén Orlando Rodríguez, portero del lugar y quien trabajaba allí desde hacía 30 años.

⁵⁸ Carlos Fuentealba fue un docente argentino asesinado por la espalda a quemarropa por un policía de la provincia del Neuquén durante un contexto de represión el 5 de abril de 2007.

⁵⁹ En la madrugada del 24 de marzo de 1976 tras el allanamiento de su domicilio, Marina Vilte fue detenida y liberada luego de un mes de cárcel. El 31 de diciembre de 1976, en la madrugada fue

Isauro Arancibia⁶⁰, sujetos indudablemente virtuosos de intachable militancia social y compromiso. Puede afirmarse que estos individuos son virtuosos que pagaron con la vida su virtuosismo. Pero son virtuosos por lo que hicieron en su vida siendo docentes. No son virtuosos por ser docentes. Son virtuosos porque siendo docente defendieron un proyecto de vida justo solidario e inclusivo. Porque lo que Cullen deja afuera es la posibilidad del docente infame, no en el sentido de sin fama o no reconocido sino como aquel que lleva una marca de desprestigio social. Porque si bien existen virtuosos también los hay infames.

Porque también hay Beroch⁶¹, solo por nombrar a un notable infame. Puede argumentarse que es una excepción. Pero no. En el 2010 la entonces presidenta Cristina Fernandez de Kirchner desclasificó documentos⁶² de la última dictadura militar. Entre ellos había una lista de civiles del batallón de infantería 601 que reportaban como PCI (personal civil de inteligencia). A raíz de este hecho, en 2013 sale a la luz en Neuquén que docentes que en ese momento se encontraban en funciones, eran ex agentes de Inteligencia del Ejército en la provincia. A través del decreto N° 1271 el Ejecutivo provincial, dispuso la exoneración para Augusto Clavier, Daniel Alfredo Nappi y Jorge Daniel Rosales. En los documentos figuran como agentes de reunión” cuya misión era la de infiltrarse en sindicatos, fábricas, universidades, organizaciones políticas y sociales para recabar información sobre personas a quienes luego las fuerzas militares y parapoliciales se encargaban de

secuestrada de su domicilio junto con su hermana Selva por personal policial vestido de civil. La hermana fue liberada, pero Marina nunca más se tuvo noticias.

⁶⁰ En la noche del 24 de marzo de 1976, el mismo día del golpe de estado en la Argentina, asesinan, de más de 120 balazos, a Isauro Arancibia y a su hermano Arturo. Saquean su piecita en el fondo de su sindicato y, entre otras cosas, le roban un par de zapatos que sus sobrinos le habían regalado.

⁶¹ Nestor Francisco Beroch. Docente de literatura que participó del secuestro y desaparición de jóvenes estudiantes en lo que se recuerda como la noche de los Lápices. 20 años después seguía ejerciendo como docente. En el '96 fue separado del cargo y en el 2004 fue exonerado por su participación en los hechos. Como miembro de la organización parapolicial Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), visitaba asiduamente el Pozo de Banfield, colaborando como informante, secuestrador y torturador. Prestaba colaboración en el Centro Clandestino de Detención que funcionaba en la Brigada de Investigaciones de La Plata, que dependía de la Dirección de Investigaciones de la policía bonaerense (cuyo jefe entre 1976 y 1979 fue Miguel O. Etchecolatz. <http://www.desaparecidos.org/arg/tort/aaa/beroch/>

⁶² Decreto 4/2010. Boletín oficial "revélese de la clasificación de seguridad a toda aquella información y documentación vinculada con el accionar de las Fuerzas Armadas durante el período comprendido entre 1976 y 1986".

secuestrar⁶³. Estos son solamente los casos que por azar, por torpeza o por descuido han quedado fehacientemente documentados, pero no me atrevería a hacer la afirmación temeraria de que fueron los únicos.

A la vista de estos datos, la virtud ciudadana docente está, al menos, desalineada. Como ya he dicho anteriormente hay docentes virtuosos, pero la virtud no tiene que ver con la profesión, sino con trayectorias de militancia, elecciones políticas, culturales y profesionales. Recuerdo que cuando yo terminaba la escuela primaria había docentes presos en Margarita Belén y otros que eran funcionarios de la dictadura militar.

Hay una apropiación de la virtud, como atributo exclusivo de la docencia. Pero resulta que hay médicos virtuosos, cartoneros virtuosos, enfermeras virtuosas, albañiles virtuosos, cantantes virtuosas, intelectuales virtuosos, arquitectas virtuosas, hay cocineros virtuosos, hay auxiliares virtuosos. Hay periodistas virtuosos y comunicadores infames. Hay virtuosos e infames en todas las profesiones. En Brasil hubo un tornero mecánico que fue presidente del país y en Bolivia un campesino cocalero. Es difícil imaginar, que estos sujetos condujeran sus propios pueblos si carecieran completamente de virtud ciudadanas.

Poner a un sector de la sociedad como depositario exclusivo de una cualidad tan elevada es peligroso porque habilita a los miembros de esos grupos a pensarse como superiores a los demás. En la década del 70 en la Argentina se decía que “el ejército era la reserva moral de la patria”, Pero al terminar la dictadura salió a la luz que la reserva moral de la patria secuestraba, torturaba, violaba desaparecía, se apropiaba de bienes de sus víctimas, lanzaban personas vivas al mar y incontables aberraciones más. ¿Esto significa que no hay militares virtuosos? Podría hacer una lista enorme de militares infames, pero no puedo olvidar que Peron fue militar, que Mosconi fue militar, que Savio y que al que llamamos padre de la patria (San Martín) también fue militar. Hay que tener una mirada diversa de la virtud, de la virtud ciudadana. Hay

⁶³ Exoneran a tres docentes que colaboraron con la dictadura militar. 10 de agosto de 2013
LMNeuquén.
<https://www.lmneuquen.com/exoneraron-tres-docentes-que-colaboraron-la-dictadura-militar-n196501>

que democratizar la virtud o tener la modestia de reconocer virtudes en todos los hombres y mujeres de todos los sectores de la sociedad.

El virtuosismo ha sido una herramienta política que se utilizó para modelar la actividad docente desde sus orígenes. La virtud ciudadana de la que se supone se encuentra en la investidura docente, pueden ser múltiples cosas o principios, opuestos y antagónicos. Pueden haber muchas virtudes. Es al mismo tiempo una herramienta epistémica. Imaginen a un chico una chica de los sectores populares parada o parado frente a su maestra, su profesor, frente a la encarnación de la virtud.

Si el docente es la virtud que sería la chica o el chico? Si uno busca los antónimos de virtud, aparecen: maldad, vicio, debilidad, cobardía. La virtud es el lugar del saber por lo tanto un lugar de poder. Y en tanto herramienta política impone una homogeneidad ética y estética. Es la negación de la política porque la virtud no es parte de un ejercicio profesional ni de la acumulación de experiencia vivida, tampoco deviene del reconocimiento de los otros, tampoco de la acción política social o comunitaria sino solo por el ejercicio de una profesión. La virtud convierte a la docencia en un sistema de casta no hereditario.

Todo este prolegómeno, está motivado por el amplio consenso que sobre la virtud docente existe en el mundo académico, sindical y político. Por lo que he podido percibir como docente, el lugar de la virtud ciudadana nos resulta cómodo y conveniente. Pone a buen resguardo la propia vanidad. No tengo intención de remover la herida narcisista de nadie. Si están convencidos de que la docencia es un puñado de virtudes humanas, pues bien no pienso desmentir los sentimientos de nadie. Ahora bien, cuando uno va a los territorios encuentra, a demás de virtudes (ya ya dije que las hay claramente), infames, canallas, místicos, conservadores y revolucionarios, terraplanistas, antivacunas, nostálgicos de la dictadura, comunistas que todavía no pudieron superar la caída del muro de Berlín y de los otros, defensoras de las dos vidas, pañuelos verdes, docentes y docentas que dictan clases en colegios laicos con grandes cruces colgadas en el cuello y también agnósticos etc.

La virtud es un corsé que impide ver toda la diversidad social cultural y política que se juega en la docencia. Oculta las tensiones políticas del espacio social

de la escuela y encierra a la escuela en el lugar de la armonía social. Como herramienta no sirve para dar cuenta de las interacciones que se producen en la relación de toda esa diversidad y con la diversidad que proviene de los estudiantes. Por eso como ya fue explicitado en el capítulo primero, no veo aquí a la docencia como un campo donde se despliega y se realiza la virtud, sino como un espacio social en disputa cuyo carácter y significado no está dado de antemano, sino que es el resultado de la misma interacción.

La búsqueda de certidumbre

Gonzalo Ruanova⁶⁴ sostuvo en el contexto del levantamiento policial del 2020 que los 30.000 que ingresaron a la policía comunal durante el gobierno de Cambiemos, ingresaron a la institución para escaparle a la pobreza. Ingresan a la policía para tener un ingreso fijo y una obra social. Es una salida laboral de emergencia. Refuerza diciendo que los policías salen de la sociedad. La afirmación me provoca la pregunta ¿De donde salen los docentes? ¿Salen de la sociedad o son cultivados en laboratorios?

Esto me trajo a la memoria comentarios de comienzos de los años noventa, cuando las privatizaciones eran presentadas como la panacea para los problemas del país. La masa de profesionales despedidos de las empresas estatales privatizadas, se volcaron sobre el sistema educativo para dar clases para paliar la situación de desempleo. En los actos públicos los docentes antiguos del sistema decían que la docencia se había transformado en un seguro de desempleo. Parece que buscar un ingreso fijo, no es una cuestión privativa de los jóvenes humildes que ingresan a la policía.

La docencia ofrecía aún en ese contexto, de ajuste algunas garantías. Derechos laborales, fundamentalmente estabilidad y el bonus de ser la profesión donde se deposita la virtud ciudadana. Se estaba por debajo de la línea de pobreza, pero se era virtuoso. Tener certezas, no estar sometido a la incertidumbre, es indudablemente un

⁶⁴ Gonzalo Ruanova, subsecretario legal y técnico de la Presidencia de la Nación. <https://ar.radiocut.fm/audiocut/gonzalo-ruanova-ex-secretario-del-consejo-seguridad-interior-con-daniel-tognetti/>

valor para los sectores populares. Esto contradice lo que sostiene el ex ministro de educación de Macri, y actual senador nacional Esteban Bullrich, que postuló en el Coloquio de Idea⁶⁵ 2016. que:

'Hay que crear Argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla'.

Los sectores populares coinciden en que la certidumbre es un valor importante y desconocen a la incertidumbre como productora de goce personal y colectivo. Lo que define la elección de la profesión docente no es la virtud, sino la búsqueda de certidumbre, de algunas seguridades. Lo que a priori no está mal, es la búsqueda de todos los trabajadores. Objetivamente sigue siendo de los sectores populares de la sociedad, pero subjetivamente el acceso a la categoría “docente” es objetivado como un ascenso social.

La búsqueda de certeza, de ascenso social y la búsqueda de reconocimiento social aparece muy nítidamente en relatos de los docentes de la escuela secundaria de El Dique. Por ejemplo, en la entrevista realizada al profesor *EO de la secundaria de El Dique*, al ser consultado por cómo llegó a la docencia respondió.

E.O: Fueron 3 años, 2005. Salía de la escuela y ya tenía a mi compañero esperándome en la puerta. De las 3 de la mañana llegaba a las 5 y así todos los días, no estaba ni para poner un clavo en mi casa, nada nada. Entonces un día, no teníamos clase nunca viste, una época medio complicada también de paro docente, siempre la misma historia viste, y en el año 2005 estamos en el 2018 pasaron 13 años. Entonces un día se me ocurre preguntarle al profesor de matemáticas, un pibe joven. ¿Cuánto ganas vos? y no se el pibe laburaba que se yo, 5 o 6 horas por semana y ganaba lo mismo que yo ganaba en el taxi laburando 12 horas de lunes a lunes y yo digo, yo tengo que ser docente, si estos no laburan nunca, esa es la verdad, yo tengo que ser docente; estos van lunes a viernes, si se enferman les pagan,

⁶⁵ El Coloquio de ideas, es la reunión de los empresarios argentinos en la ciudad de Mar del Plata Argentina. Es un lugar donde los CEOs de las empresas se reúnen para dialogar. Con la particularidad que invitan a funcionarios y se plantean sus exigencias. No es un órgano oficial de ninguna cámara empresaria en particular. Pero los funcionarios que aceptan participar en ese espacio aceptan las reglas del capitalismo global, o están dispuesto al escarnio de los medios. Lo que sucede ahí se transmite como si se tratara de la elección del papa. Los empresarios bendicen a aquellos funcionarios que hacen profesión de fe del libre mercado y excomulgan a los que tienen un aire tímidamente estatista e intervencionista.

si hay paro cobran, si es feriado cobran, no se tienen que preocupar si se rompe el auto si no se rompió el auto; yo tengo que ser docente. Y bueno así más o menos me largue para la docencia, para no laburar esa es la verdad, yo no quería laburar; yo laburo desde los 13 años dije no laburo más, yo me tengo que recibir y bueno entonces cuando termine el secundario en el 2008 la primera interrogante era ¿Estudiar qué? Porque a ver, la escuela media ?? es un lugar de contención donde hay gente grande que labura, era una escuela que estaba orientada a la salud.

EO dice que se hizo docente “para no trabajar”. Si analizamos estas palabras desde un deber ser podemos hacer un juicio de valor que nos lleva a una condena fácil, que restaure el orden y la virtud de la profesión profanada. Si nos quedamos con la literalidad de lo que la oración y si nos aferramos al paradigma de la docencia como virtud perpetua dejamos de ver al sujeto en su circunstancia histórica. Pero si se ve a la persona y su contexto la conclusión puede ser otra. Es una persona que en el 2005 estaba tratando de terminar la escuela secundaria, ya adulto, que trabaja 12 horas por día manejando un taxi, que se da cuenta transportando a un profesor de matemáticas, mucho más joven que él, que la docencia es una forma de escapar a la explotación laboral a la que está sometido. La docencia es una posibilidad de tener derecho sociales y laborales que como taxista no iba tener y también tener vacaciones, fines de semanas y el derecho a jubilarse. Pero fundamentalmente lo que percibe le brinda la docencia, es certidumbre material. *“estos van lunes a viernes, si se enferman les pagan, si hay paro cobran, si es feriado cobran, no se tienen que preocupar si se rompe el auto si no se rompió el auto; yo tengo que ser docente.”* Al parecer no cambiará la posición objetiva en la sociedad ser docente, pero mejora la calidad de vida notoriamente. En el mismo sentido va lo ocurrido con la preceptora MCC ya mencionada en capítulos anteriores que en los noventa trabajaba en el SUPE (Sindicato Único del Petróleo). Con la privatización de la empresa estatal YPF, el sindicato se quedó sin afiliados porque o los despiden, o cobran los retiros voluntarios para ponerse un kiosco o un remis o se transformaban en prestadores de servicios. El sindicato sin afiliados, la había despedido también. Sin empleo ni perspectivas comenzó a estudiar magisterio a una edad mayor. En una situación extrema como fue el cierre de su fuente de trabajo, ve en la docencia, una posibilidad

cierta de reconvertirse, conservar la estabilidad y los derechos, para no caer en el desempleo y la indigencia.

La docencia es proveedora de seguridades de certidumbres. No hay nada de malo en buscar seguridades y certezas en la vida. Está claro que todos buscamos seguridad y estamos lejos de disfrutar la incertidumbre. El problema no es éste. El verdadero problema es que los que logran seguridades comienzan a ver a los que todavía no la lograron como amenaza.

Por ejemplo, cuando llegan niños o jóvenes de los mismos orígenes sociales que los docentes, incorporados o reincorporados a la vida escolar por la asignación universal o por políticas públicas de inclusión, una parte de estos reaccionan rechazando a los incorporados poniendo una barrera. “La inclusión es una m...” es expresión de ese rechazo.

Emilce Moler⁶⁶ sostiene que en las escuelas ocurre la paradoja de recordar el 16 de septiembre porque está en el calendario escolar, pero simultáneamente estar en contra de la organización del centro de estudiantes y los derechos de los estudiantes. Se puede incluso leer “Pedagogía del oprimido”, pero cuando llegan los beneficiarios de los programas sociales rechazarlos por “choriplaneros⁶⁷”. Una parte importante de los docentes se ven reflejados en un espejo que no le es propio. Reproduce los rasgos intelectuales, morales, conductuales (los modales y las "maneras"), hasta el físico de los sectores dominantes.

Ser como los oligarcas

Podría ser una exageración, un exceso del razonamiento deductivo. El 10 de octubre de 2017 apunte en mis notas de campo que fui a Ensenada porque iba reparar las patillas de los anteojos. Aunque no me queda cómodo voy siempre allí,

⁶⁶ Nota realizada en Radio la Red por Eduardo Aliberti en el programa “Marca de radio”. Radio La red 19 de septiembre de 2020.

⁶⁷ La expresión choriplaneros, lo acuñó la derecha argentina para denostar a los sectores populares que se movilizan y ocupan el espacio público. Es el resultado de combinar una acusación desaprobatoria, la de que los sectores populares cobran planes sociales del estado y la comida que generalmente se consumen en las movilizaciones, grandes eventos deportivos, recitales o eventos culturales de magnitud. La idea es deslegitimar a los manifestantes, sugiriendo que están ahí por que les pagan y no porque tenga la voluntad política de acompañar la manifestación.

porque trabajan muy bien y siempre es mucho más barato que hacerlo en La Plata. En eso estoy y me encuentro con la docente *GP*. Siempre que me ve, me invita a tomar unos mates. Esta vez accedí. Ingresé a la casa. Me impresionó la modestia de su hogar. Un departamento sobre calle La Merced, en el centro de Ensenada, pero con serias deficiencias estructurales. Es una persona muy afectuosa... Después de un momento me propone que vayamos a ver a *JL*, otra docente, compañera de trabajo, también recientemente jubilada. Vive sola en el barrio 25 de Mayo de la UOM⁶⁸, en los edificios de Monoblock. El departamento es pequeño pero cálido. Un vecino pone la música a todo lo que da, como si viviera solo en el edificio. Vive sola, jubilada maestra. El departamento era humilde y modesto, pero tenía buenas condiciones de vida...

Comenzamos a hablar y recordamos a muchos de los docentes de escuelas del distrito. Entonces apareció como tema de la conversación, una docente que estaba en el equipo directivo de una escuela muy grande del distrito. La mencionada pertenece a la comunidad caboverdeana de Ensenada y se planteó la paradoja de que una persona de la comunidad más discriminada, maltratada, más humillada, defendiera fervientemente los valores conservadores y milite a Juntos por el Cambio. Pregunté entonces a *JL* ¿por qué la docente de origen caboverdiano se volvió tan conservadora? Y la respuesta fue: estaban tan mal, tan abajo que creen que la única posibilidad de dejar de estar en esa condición es copiar las costumbres de los oligarcas y actuar como si fuera uno de ellos.

El relato muestra las rémoras coloniales con bastante claridad. De pronto, al leer esto recordé una serie de pequeñas situaciones. No era ni por asomo, la única situación donde encontraba las marcas del pasado colonial. En el capítulo "*Un barrio pequeño, que no creció nunca*", mencioné como en los relatos sobre construcciones del canal de El Dique y el puerto La Plata no se incluye la presencia africana. No hay caboverdianos. Solo inmigrantes italianos y españoles. Quizá estos dos elementos no sean suficientes para asegurar que hay una negación u ocultamiento de la africanidad, de la negritud en Ensenada, y en El Dique.

⁶⁸ Sigla que significa Unión Obrera Metalúrgica, uno de los sindicatos industriales de la república argentina con mayor influencia política en la segunda mitad del siglo XX.

Nada más hay que mirar en el propio entorno. Los amigos me suelen llamar “el negro”. A tal punto que nos reunimos un grupo importante de los que llevamos el mote de negros y hacemos como aquellarres. Pero cuando entre nosotros decimos negro, estamos dando por sentado que somos todos iguales. El adjetivo negro utilizado para mi persona indica que no soy blanco. No soy de origen europeo. Es decir: mi negritud no califica como negro pleno, pero tampoco quedo a salvo. No cumplo las condiciones para ingresar al panteón de los dioses blancos.

El 29 de octubre del 2018 Me encuentro con la docente del instituto de formación docente 15 de Ensenada G.B y me comparte su indignación por lo que sucedía con un video compartido un grupo de whatsapp del que forma parte y del que también forman parte un grupo de intelectuales de ciencias de la Educación. El video en cuestión, es una conferencia donde habla una joven sobre la pobreza. La conferencia fue organizada por una ONG de origen estadounidense llamada TEDx⁶⁹. La conferencia se llamaba “*Que tienen los pobres en la cabeza*”⁷⁰ y la dictaba una joven de Bahía Blanca llamada Mayra Arena. El video tuvo amplia difusión e impacto por la crudeza descriptiva de la protagonista. En él, cuenta cómo es ser pobre, como es la pobreza en primera persona. Cuenta la experiencia de haber nacido pobre. Lo que enojó a la docente GB, fue que en el grupo de Whatsapp docente, fue ampliamente rechazado y criticada la visión de la pobreza contada por pobres. Enojada, GB dice:

“Ellas hablan de los pobres pero les niegan la posibilidad y el derecho, de que los pobres hablen por sí mismos”. “Se apoderan de la historia de los pobres, no soportan que ellos cuenten su propia historia”.

La situación que me comparte GB, cuestiona la matriz epistemológica y también cuestiona el lugar de la academia. Imagino que los intelectuales cuestionaron el espacio a través del cual se hizo la exposición. Acuerdo en eso. Pero también es cierto que los pobres no tienen muchas tribunas para elegir donde hablar. Se habla en los espacios que aparecen. La pobreza es el negocio de los que escriben

⁶⁹ TED **Tecnología, Entretenimiento, Diseño**, en inglés: *Technology, Entertainment, Design*. Fue ideado por Richard Saul Wurman, quien fundó la organización junto a Harry Marks en febrero de 1984 en forma de conferencia; una conferencia que se mantuvo de forma anual hasta 1990. TED es ampliamente conocida por su congreso anual (*TED Conference*) y sus charlas (*TED Talks*)

⁷⁰ **¿Qué tienen los pobres en la cabeza? | Mayra Arena | TEDxBahíaBlanca.**
https://www.ted.com/talks/mayra_arena_que_tienen_los_pobres_en_la_cabeza?language=es

de la pobreza. No ven que los pobres, se escriben se cuentan a sí mismos, porque esto mina la exclusividad y la mediación de ciertos académicos que trabajan de ser intérpretes de los pobres. Ramón Grosfoguel (2016:133) sostiene que El «extractivismo epistémico» expolia ideas de las comunidades indígenas, sacandolas de los contextos en que fueron producidas para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidentalocéntricas. El objetivo del «extractivismo epistémico» es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiarse dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. Se apropian de las ideas de los pueblos indígenas del mundo para colonizarlas asimilándose al conocimiento occidental. Esto mismo sucede con los pobres.

La indignación y el enojo de GB me llevó a prestarle atención a la cuestión epistemológica y conocer la perspectiva de la pobreza y el racismo de Mayra Arena. En una entrevista televisiva que le realiza Tomás Méndez en C5N⁷¹ comparte una idea que yo quiero traer aquí. *“Todos somos el negro de mierda de alguien”*. Lo dice una persona que no es de origen africano. Si no es caucásica es de algún grupo étnico europeo. La idea que enuncia tiene dos virtudes. La primera virtud es que salta por encima de una idea muy aceptada y naturalizada en la Argentina de que no hay racismo. Hace trizas el mito del crisol de razas con la que se sienten muy a gusto una construcción discursiva hegemónica. Si todos somos el negro de mierda de alguien, el racismo no es un hecho aislado o anecdótico, sino un dato estructural. Desde esta perspectiva, la Argentina no se diferencia en este aspecto de los países de América Latina. La segunda virtud que tiene la perspectiva de Arena es que vincula la meridiana claridad la negritud con el nivel de ingresos:

“el que tiene un rancho de chapa y el que tiene un rancho de chapa con material y una ventana, ese ya es blanco, le dice negro al que no la tiene. El resto somos negros. ¡ En Argentina ganar un mango más te baja un tono de rubio!. .ser pobre aca es ser negro”.

Hay un racismo entonces que se apoya en el color de piel y otro racismo que se apoya en el nivel de ingreso. Pero es innegable que en el racismo por color de piel estas dos variables operan juntas. Por eso no resulta extraño que *“copiar las*

⁷¹ Mayra Arena - ADN - C5N - Tomás Méndez. Programa emitido el 4/11/2018. <https://www.youtube.com/watch?v=uF-LbNw-z3c>

costumbres de los oligarcas y actuar como si fuera uno de ellos”, como afirma la docente JL de la directora de origen Caboverdiano sea una estrategia posible para muchas y muchos sometidos a la doble marginalidad, la racial y la económica.

Quiero poner aquí dos anécdotas de amigos personales. Historias breves en el sentido que plantea Foucault, en “La vida de los hombres infames” y que son el antecedente la precuela del análisis sobre la reproducción en los sectores populares de El Dique Ensenada, de los rasgos intelectuales, morales, conductuales, hasta el físico de los sectores dominantes.

Ambas situaciones, tienen que ver con El Dique, ambos nacieron en El Dique. DM es trabajador social y ejerce la docencia, aunque no reside al momento del trabajo de campo en el Dique y AD apareció en las conversaciones con la docente GP sin que ella supiera de nuestra relación, porque fue su alumno en la escuela primaria.

A, DM los amigos lo nombramos como “el negro” (como a mi). Aunque el es de origen Caboverdiano. Creció muy cerca de El Dique, apenas del otro lado de la avenida 122, límite entre Ensenada y La Plata. Si uno cruza desde El Dique a la Plata está en el barrio Hipódromo. Aquí están los Stud donde se cuidan los caballos que corren en el Hipódromo de La Plata. El turf ha tenido en este lugar una influencia enorme. La sigue teniendo, aunque ahora ha perdido el esplendor que había tenido hasta la década de 1970. Los habitantes de este lugar se dedican al cuidado de los caballos de carrera. Aquí creció DM. Vivió solo con su madre. A pesar de las penurias económicas, pudo hacer una carrera universitaria porque estaba muy cerca de las facultades de la UNLP. La ausencia del padre marcó la vida de DM, así que la búsqueda de los antepasados era una conversación recurrente con él. Surgía cuando se compartía un mate, un vaso de vino, un asado.

Hasta aquí es una vida más de mucho sufrimiento, como tantas otras. Lo realmente novedoso se producía cuando “el negro” decía que había reconstruido su árbol genealógico y que había descubierto que sus antepasados habían venido de Suiza. Muchas veces pensamos que estaba bromeando, porque es una idea que se refuta con sólo confrontarlo con el espejo. Alguna vez alguien le dijo que tendría que buscar a sus antepasados al sur del Magreb y no al norte de los Alpes, lo que significó el fin de la cena. ¿Porque está buscando sus orígenes en un lugar donde está

claro que no están? ¿Es un fenómeno psicológico el que modifico la percepción de sí mismo para que “El Negro” se auto persiva Suizo? o por el contrario, ¿hay un proceso histórico social que explique esta situación en apariencia paradójica?.

El segundo amigo que comparte conmigo la designación de “El Negro”. AD es el otro amigo de origen caboverdiano. Fue alumno de la docente GP, la docente que me había invitado a tomar mate, que se convirtió en motivo de este apartado. AD es del Dique y concurrió en su infancia a la escuela del barrio. Es un excelente guitarrista e intérprete de la trova cubana, muy especialmente de Silvio Rodríguez y Pablo Milanés. Si la virtud existe, diría que esta reside en los dedos y en las cuerdas vocales de AD. Siempre pensé que tenía dones especiales. Tiene virtudes en esos dedos enormes. Cautiva con su arte a los que lo escuchan. Todo parecía indicar que una persona con su talento seguiría por el sendero de la música. Pero no fue así. Se incorporó a la Policía de la provincia de Buenos Aires.

¿Por qué?. Esto era para los cercanos, algo incomprensible. Nuestra explicación era simple y categórica ¡ El negro se volvió loco! ¿Qué cosas no fuimos capaces de ver y entender? ¿Por qué una persona de esa sensibilidad, con ese humor y esa alegría se incorporaba a la “mejor policía del mundo”, según el entonces Gobernador, Eduardo Duhalde, la fuerza policial más cuestionada del país?.

Cuando no podemos entender porque los otros hacen lo que hacen echamos mano a la locura olvidando que también los otros son producto de sus contextos y circunstancias. Decíamos ¡El negro se volvió loco! La cultura policial no coincidía con la sensibilidad de AD. Se negaba a ir a los operativos así que se la pasaba de arresto en arresto. Un verano lo mandaron al” operativo sol⁷²”. al regresar no volvió a presentarse a trabajar. Primero le enviaron telegramas intimidando. Lo terminaron exonerando y dándolo de baja.

Es aquí donde el comentario de la docente JL resulta revelador de muchas cuestiones. Ella sostuvo que: *“estaban tan mal, tan abajo que creen que la única posibilidad de dejar de estar en esa condición es copiar las costumbres de los oligarcas y actuar como si fuera uno de ellos”*. Es revelador porque la explicación que propone no se lo atribuye a la docente en cuestión, sino que lo pone como la

⁷² Es la movilización de efectivos policiales hacia la costa bonaerense para reforzar la seguridad en los lugares de veraneo durante los meses de diciembre, enero y febrero.

estrategia colectiva que se da la comunidad caboverdeana de Ensenada para salir de esa posición subordinada y mejorar sus condiciones de vida. Se instrumentó un blanqueamiento de la cultura, de las ideas, de los cuerpos. Esta estrategia no es novedosa, sino que es un mecanismo que se dio en América con los afrodescendientes. *Frantz Fanon (1952:49)* dice que:

“el negro antillano será más blanco, es decir, se aproximará más al verdadero hombre, cuanto más suya haga la lengua francesa. Un hombre que posee el lenguaje posee por consecuencia el mundo que expresa e implica ese lenguaje. Se ve a dónde queremos llegar. En la posesión del lenguaje hay una potencia extraordinaria”.

DM busca sus orígenes en los cantones suizos para salir, para correrse del lugar de la denigración. Hace propio en su lenguaje el mito de que los argentinos venimos de los barcos. Que en su caso es cierto. El problema es saber si vinieron en el camarote o en la bodega. AD hace lo mismo incorporándose a la policía. Asume el atributo del poder blanco, pero no lo puede sostener porque las otras tradiciones son en el muy fuertes. La docente mencionada por JL tiene un detalle que complejiza el análisis. Además de ser de orígenes humildes, de ser de una comunidad negada, segregada. se le suma su condición de mujer. *Copiar las costumbres de los oligarcas y actuar como si fuera uno de ellos*, es hacerse a los ojos del poder “ más blanco”. Acceder a espacios institucionales, la dirección de una escuela, implica aprender y apropiarse de un lenguaje. En este caso adopta hasta la ideología y la práctica política de los sectores oligárquicos.

Ahora bien, suponer que es un fenómeno que afecta solamente a los afrodescendientes o a los caboverdianos es un error. Por el contrario. Cuando una maestra denigra a un estudiante diciendo que un estudiante es un negro de mierda, un paraguayo de mierda, asume el discurso de las clases dominantes produciendo un desplazamiento del racismo por color de piel, al racismo por ingresos. Como dice Mayra Arena, en la argentina ser pobre es ser negro aunque seas caucasico. Cuando un docente dice que “La inclusión es una m” asume el discurso de los que no quieren la inclusión. Cuando un docente dice que quiere levantar un muro que lo separe del barrio de donde vienen los más desprotegidos, está asumiendo el discurso de las clases dominantes.

Este no es un dato de este momento histórico particular. Sarmiento entre sus maestras “normales” no incluye maestras afroamericanas. También instituyó el blanco, como color oficial de la educación argentina. La implementación de el guardapolvo de color blanco es un simbolo de la educacion en la argentina. ¿Pero de que polvo nos guarda o nos preserva?. Recuerdo que cuando era niño se nos decía que igualaba porque cubría las diferencias sociales. Era un argumento flojo porque de todas maneras se notaba quienes podían tener un mejor guardapolvo. Los que tenían buenos guardapolvos eran también quienes tenían buenos calzados. Pero supongamos que esto fuera así, que efectivamente anula los efectos de las diferencias sociales en la escuela. ¿Porqué blanco?.

En 1979 por razones familiares hice el sexto grado de la escuela primaria en una escolita de frontera en un paraje de Misiones llamado “Puente Alto”. El poblado más cercano es Tobuna muy cerca de la frontera con Brasil. Allí, los chicos hablaban portugues, prácticamente no conocían palabras en castellano. Era una escuela multigrado, todos los chicos estábamos en el mismo espacio. Allí el guardapolvo blanco no tenía sentido. Un guardapolvo que tuviera sentido debía ser rojo, porque la tierra es colorada. Pero se empeñaban en que fueran con guardapolvos blancos que de todos modos la tierra se encargaba de teñir con esa tonalidad rojiza. ¿Por qué? El blanco simboliza la presencia del estado argentino y a la educación pública, pero también simboliza quien detenta la hegemonía.

No resulta extraño que para arribar al estereotipo dominante nieguen *la propia identidad étnica y cultural y asuman los valores hegemónicos*. No es un secreto que el racismo esta alimentado de teorías pretendidamente científicas que han querido hacer del negro un eslabón del lento caminar del mono al hombre. El blanqueo social implica la negación de la existencia de diferencias de origen, en este caso los afro, pero sucede con los pueblos originarios de América. Implica un disciplinamiento de la mirada, que impide ver al otro en tanto otro, y una colonización de la propia subjetividad individual y colectiva. La idea tan extendida en la argentina de que los *“argentinos provienen de los barcos”* tiene un poder performativo que niega e invisibiliza a los otros no europeos. Es posible que esta idea no tenga su origen en la escuela y en la docencia. Lo también es cierto, es que es imposible que esta idea tenga la extensión, la profundidad, el arraigo y difusión

social sin la mediación de la escuela y la docencia. Mi amigo DM es un ejemplo claro de cómo el blanqueamiento moldea la subjetividad, en ese caso se moldea la propia percepción de sí mismo. Fanon (1952:50) dice:

El colonizado habrá escapado de su sabana en la medida en que haya hecho suyos los valores culturales de la metrópoli. Será más blanco en la medida en que haya rechazado su negrura, su sabana. En el ejército colonial y, muy especialmente, en los regimientos de tirailleurs senegaleses, los oficiales indígenas son ante todo intérpretes. Sirven para transmitir a sus congéneres las órdenes del amo y disfrutaban así ellos también de una cierta honorabilidad.

Escapar a la pobreza y la marginalidad a la que condena el “ser negro” empuja a adoptar distintas estrategias de Blanqueo que acompaña la invisibilización social. A algunos casos la estrategia, les resulta muy exigente pero tienen relativo éxito. Otros como a mi amigo la estrategia de blanqueo los empujan a coquetear con la locura. Y otros fracasan irremediablemente como AD. Lo que él nunca noto es que las canciones de la trova cubana nunca formaron parte del lenguaje y el código de la “maldita policía⁷³”. ¿Qué cosas habrá tenido que escuchar en la policía? ¿Qué lenguaje y qué prácticas le exige la institución para reconocerlo como parte, como blanco? . A mi me gusta pensar que Silvio Rodríguez y Pablo Milanés de algún modo lo protegieron, como si fueran sus angelitos. Como dice Silvio: *“Buenas causas lo fueron cercando, cotidianas, invisibles. Y el azar, Se le iba enredando, poderoso, invencible⁷⁴”*. AD abandonó la policía, renunció al blanqueo, se reconcilió con su negritud y sigue tocando canciones de la trova Cubana por los bares.

⁷³ En agosto de 1996 la Revista Noticias publica con el título "Maldita Policía", las declaraciones del Jefe de policía de La provincia de Buenos Aires Pedro Klodczyk. Declaró: "Cuando era comisario inspector le descargué un cargador entero de una pistola 45 a un tipo en pleno centro de Quilmes, a media tarde y con la calle repleta de gente. Todavía no sé cómo no maté a ninguno de los que pasaban". El título quedó en el lenguaje como sinónimo de policía brava y como metáfora de la institución. Durante la permanencia Klodczyk al frente de la policía bonaerense se produjo el secuestro y desaparición del estudiante de Periodismo Miguel Bru, (situación que no ha cambiado hasta el día de hoy). También quedó demostrado que la policía bonaerense estaba implicada en el asesinato de José Luis Cabezas, fotógrafo de la revista Noticias en 1998 que produjo la crisis política más importante del gobierno de Menem. En junio del 2002 la policía asesinó a Darío Santillán y Maximiliano Kosteki en la estación de Avellaneda. El fotógrafo Sergio Kowalewski, demostró que no fue un enfrentamiento entre manifestantes como había planteado el gobierno y la policía. Les habían tirado por la espalda. La revelación de la mentira obligó al presidente entonces Eduardo Duhalde a convocar a elecciones anticipadas.

⁷⁴ Fragmento de Causas y azares, Silvio Rodríguez.

Esto pone de manifiesto, no solo que los oprimidos adoptan el punto de vista del opresor, sino la existencia de racismo solapado en Ensenada, la ciudad industrial del "crisol de razas" que le gusta hacer alarde de pujanza y progresismo. Y no digo que no sea así. Digo que no es igual para todos. En la ciudad de los trabajadores industriales, politizados y radicalizados, donde la inmensa mayoría vino de algún otro lado, hay racismo que está negado y oculto. Si para cualquier pobre es difícil abrirse camino, si además se es, afrodescendiente y mujer, estas dificultades se potencian.

No estoy haciendo juicio de valor sobre las decisiones de vida que toman las personas en sus propias circunstancias vitales. Tampoco la estoy justificando. No se trata de justificar nada. Se trata de comprender cuales son las circunstancias y que cosas en estas circunstancias producen estas decisiones políticas que en apariencia son incomprensibles. La docencia le abrió la puerta, pero le impuso condiciones que no produjo la docente. Tuvo que abrazar los valores de la oligarquía, aprender su lenguaje, sus prejuicios y sus intereses. Apropiarse del lenguaje le hizo encontrar un reconocimiento que le era esquivo. En tanto ella defiende sus intereses olvidarán el detalle de su origen étnico y social. Logró lo que no pudo AD en la policía bonaerense con canciones de Silvio Rodríguez y Pablo Milanés.

En cualquier caso la docente no es original en esto de abrazar la cultura de la clase dominante. Tenti Fanfani (1999:204) dice, hablando de los docentes de México que: Cuando se decía que el buen maestro debía poseer "bella presencia personal", "tacto exquisito en sus proceder", "cultura social", "modales finos y elegantes", etc., se hacía referencia a propiedades de la clase dominante de la época, las cuales conservan cierta predilección por los gustos y maneras de ser propias de cierta aristocracia. De modo que al maestro mestizo se lo juzgaba en una relación con un ideal cultural que le era en gran medida ajena.

Aunque no todos, al parecer, pueden acceder a la dignidad de los docentes. No es para cualquiera, aunque todos enseñamos y aprendemos. La sociedad moderna le asigna esta función a las personas que atraviesan una preparación. Pero aún atravesando y aprobando la preparación es necesario el reconocimiento de los pares,

de otros docentes. El tema de la validez de los títulos y las competencias es un campo de disputa central para el acceso a la carrera docente.

“Gordo, sucio de mierda, asqueroso”

El gobierno de la provincia de Buenos Aires, de Maria Eugenia Vidal, amenazó al comienzo de su gestión con dejar cesante a docentes provisionales que no tuvieran títulos. Se los obligó a presentar un plan de metas de avance en la carrera correspondiente. ¿Por qué? Porque se quiere mejorar la calidad, dijeron desde los despachos oficiales. Puede ser. Pero en lo inmediato es una demostración de poder. Te puedo dejar sin el sustento. Se mece sobre la cabeza del que se encuentra en esa condición, la espada del despido, el desempleo y esto tiene profundos efectos disciplinarios.

Se obligó a los docentes que querían evitar el despido, a presentar un cronograma de avances. Aquí comienza un quiebre entre “los docentes” y el gobierno de Maria Eugenia Vidal quien, como quedó evidenciado en el capítulo anterior por testimonios de las docentes de la escuela de El Dique, gozaba de la más alta estima. Quiebre que se profundiza con las durísimas negociaciones salariales 2017 y la eliminación de la paritaria nacional docente y se hace definitivo con la explosión en la escuela 49 de Moreno que termina con la vida de Sandra Calamano y Ruben Rodríguez⁷⁵.

Ser docente es tener una formación específica, pero al mismo tiempo es estar inserto en un orden moral, que construye a un tipo particular de cuerpo cuyo uso y significado está definido externamente al sujeto. Tenti Fanfani nos dice que el ideal del maestro reproduce los rasgos intelectuales, morales, conductuales (los modales y las "maneras") y hasta el físico de los sectores dominantes. Esto implica un control

⁷⁵ En el 2018 en días muy fríos del mes de agosto, la directora de la escuela 49 de Moreno, Sandra Calamano y el auxiliar Ruben Rodriguez se disponían a encender las estufas. Se produjo una explosión por el mal estado de las instalaciones de gas. Los dos murieron en el acto. El hecho produjo la crisis de la política de ajuste y desfinanciamiento de la educación pública cuyos edificios estaban con falta de mantenimiento.

muy estricto del cuerpo de los y las docentes, que en su inmensa mayoría resultan cuerpos femeninos.

Si se está o no se está titulado es para la derecha en ascenso una cuestión central, es un problema de orden político en este tiempo. De la titulación hacen depender casi exclusivamente “la calidad”. Definición que tiene consecuencias prácticas concretas, porque hace responsable del aprendizaje exclusivamente al docente porque saca la discusión del foco de la infraestructura o de las condiciones de trabajo o los equipamientos necesarios para producir los aprendizajes para poner toda la responsabilidad en el individuo no titulado. Divide a las y los docentes haciendo que sea más importante la cuestión individual, introduce jerarquías que jerarquizan simbólicamente a unos y señala a otros como incompletos imperfectos, impostores.

Restablece el eje meritocrático, no ya para la designación de cargos, sino para poder permanecer. Establece un sistema vigilado atentamente desde dentro del sistema educativo y transforma a cada uno y una de las docentes en vigilantes de su compañeros. No pasó tanto tiempo para que quedara en evidencia que la cuestión de los títulos no era tan importante para lograr la mentada calidad, cuando en el conflicto salarial del 2017 la gobernadora convoca a voluntarios a dar clases para romper la huelga docente.

Estaban dispuestos a poner frente a las aulas, no ya a docentes que no poseen títulos, sino a cualquiera que quisiese dar clase en una escuela aunque no la hubiera pisado desde que dejó la escuela primaria. Hay en esta cuestión de la exigencia del título un intento de restauración de los valores de la clase dominante sobre este sector que fue perdiendo a lo largo del tiempo. Restauración del docente por vocación, el cruzado contra la ignorancia, el sacerdocio laico, restauración de la virtud ciudadana. Y simultáneamente ponerle un límite al contramodelo que creció alrededor de la concepción de docente como trabajador, trabajadora de la educación que tomó cuerpo a partir de la constitución de la CTERA, (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) que confrontan en el espacio político ideológico, en el campo pedagógico y en el espacio escolar.

Por ese motivo Mauricio Macri eligió a un representante del sindicalismo docente como el antimodelo del modelo que el neoliberalismo aspiraba imponer. Eligió al secretario general del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA), para en su persona destruir esa perspectiva, esa experiencia histórica.

Baradel sufrió operaciones de prensa de todo tipo. Amenazas a su persona y su familia. Publicación de la dirección de su domicilio y las fotos de sus hijos y sus números de teléfonos en televisión. Se lo descalifica para deslegitimar su persona y su acción gremial ante sus compañeros. Se lo destituye como docente, se lo nombra como “sindicalista”. Al negarle la condición docente se busca quebrar el reconocimiento de sus pares.

Destruirlo moralmente. Desintegrar al sujeto de su comunidad. Se lo intenta aislar para destituirlo, destituirlo simbólicamente ante sus pares, para después destruirlo políticamente. Para lograr eso, había que despojarlo públicamente de su condición docente para reforzar otro sentido. El de “sindicalista” para luego trabajar el eje de la corrupción. Sindicalista-corrupción, así limar su base de sustentación, el reconocimiento de sus pares.

Pero la destitución no solo se operó desde los grandes medios de comunicación. La disputa por sí Baradel es o no es docente también se da en el territorio, en este caso en la escuela de El Dique. En este sentido resulta pertinente volver a traer el relato el 15 de febrero de 2018 en el que los preceptores están reunidos en el primer día de clase relatando sus vacaciones ya mencionado en el capítulo “Levantaría un muro en la 43”. En la nota



(Clarín 17 de febrero de 2018)

registro que la docente SMO gritaba y mostraba su enojo y desaprobación con Baradel diciendo que “ese gordo de mierda, sucio, asqueroso nos iba a entregar como siempre”. MJC le respondió con datos de la página de Fernando Carlos⁷⁶. En esa página los docentes dicen que hay que tomar el 15 y comenzar las clases. Concluyó diciendo que los docentes apoyan la gestión de Vidal.

Lo que llamó la atención es el encadenamiento de adjetivos que utilizaba para referirse a Baradel, y el enojo, o más bien odio que se expresaba. *SMO* es dirigente de la seccional local del SUTEBA, en el alineamiento opuesto a Baradel. Pero no discute la política gremial sino que lo denigra personalmente. Exalta su odio, lo escenifica y se fortalece empoderada en odio. Lo de mierda ya apareció en el capítulo anterior y fue usado para referirse a la inclusión. Aquí lo utilizan para referirse a una persona: como desecho humano, como aquello que hay que descartar.

Lo de “gordo”, “sucio” merece algunas consideraciones. Nadie que no tenga motivaciones políticas como las de *SMO*, *nadie* puede pensar seriamente en la falta del cuidado personal de Baradel. Es claro que no reproduce -Baradel- los rasgos intelectuales, morales, (los modales y las “maneras”) y mucho menos el físico de los

⁷⁶ Fernando Carlos es un abogado que comenzó a hacer una página de legislación escolar y educativa. Comenzó haciendo eso, luego hacía interpretaciones de los instrumentos legales para pasar a hacer apreciaciones abiertamente políticas, pero sin decir que hace política. Es muy habitual que algunos docentes consultarte por cosas que salen publicadas en ese sitio como si fuera el departamento de legales del ministerio de educación. La expresión “Lo dijo Fernando Carlos” grafica la situación. Es citado como autoridad superior a las organizaciones gremiales y al propio Ministerio de Educación. Como no es de los gremios ni del gobierno, se supone está por fuera de la política. Ha logrado crear subjetividad, una atmósfera de neutralidad objetividad y transparencia que no existe, pero sirve para mantener una audiencia que evidentemente reclama eso.
ver www.fernandocarlos.com.ar

sectores dominantes. Lo que sorprende es que SMO cuestione esto desde posiciones de izquierda radical. Lo que se le cuestiona en La escuela del Dique a Baradel es no ser como el ideal conservador de docente, y eso es presentado como un acto de combatividad.

SMO lo caracteriza como feo, sucio y malo. al hacerlo, se caracteriza a sí misma como pulcra. Rodolfo Kush (1962:13) dice que la categoría básica de nuestros buenos ciudadanos consiste en pensar que lo que no es ciudad, ni prócer, ni pulcritud, no es más que un simple *hedor* susceptible de ser exterminado. Lo hediondo, no es solamente lo que huele mal, sino toda la molestia, la incomodidad, “el asco” que produce lo americano al pulcro europeo. El remedio para superar el asco que le produce Baradel a la docente, es limpiar, eliminar la suciedad que representa. Pero, el ataque de *MSO a Baradel* no fue aislado. El mismísimo presidente Mauricio Macri se ocupó de él en el discurso de inicio de las sesiones ordinarias del congreso 2017.⁷⁷

Hasta aquí quise poner de relieve la importancia que tienen socialmente los títulos para el reconocimiento de la condición docente. El título docente es habilitante y tiene una certificación del Estado. Son importantísimos para mejorar la calidad educativa, tienen una función legitimadora. Se le exige al que todavía no lo tiene, pero no importa cuando se buscan voluntarios para romper una huelga. Hasta aquí los que negaban la condición docente, pertenecen o detentan algún tipo de poder. Mostré como se intenta deslegitimar a una persona, se pone en duda tener un título. Pero ni de lejos, la negación de la condición docente es un fenómeno que afectó únicamente a Baradel.

Se encuentra también entre los docentes sin exposición pública, de hecho lo registró en la escuela de El Dique, pero lo escuche en muchas otras instituciones. *Los delfines no son docentes*, es una simplificación que el uso cristalizó, que quiere decir que “*Los docentes del Plan FinEs no son docentes*”. Lo que fui percibiendo es que la deslegitimación del docente se traslada por propiedad transitiva, al estudiante del plan fines, a todo el sistema. Todavía se la oye, aunque ciertamente no con la misma

⁷⁷

<https://www.cronista.com/economiapolitica/El-discurso-completo-de-Macri-ante-el-Congreso-20170301-0087.html>

intensidad. Tampoco el “Plan Fines” es el mismo “Plan Fines” que se presentara en el 2008.

La danza de los delfines

En nota de campo correspondiente al día 10 de agosto de 2017, encuentro que llegué a la escuela y me senté en la preceptoría de la secundaria de El Dique. La escuela a la mañana estaba acéfala, no tenía directora porque estaba de licencia. La escuela estaba a cargo de la secretaria *CI* que venía en el turno tarde. Estaba escuchando las quejas por esta situación, cuando de pronto, irrumpió la orientadora social, *SMO*. La conversación giró hacia el Plan FinEs. La preceptora MCC se mostró favorable al plan FinEs, pero *SMO* la cruzó enérgicamente y desautoriza su posición frente a todos. La descalificación se sostenía en el argumento de que “*los fines no dependían del Ministerio de Educación sino del Ministerio de Desarrollo Social*” y aparentemente esto impugnaba o negaba su valor educativo. Ante la intensidad que estaba adquiriendo la discusión las presentes buscaron salir del espacio para escapar de la tensión que produjo la conversación. MCC salió del espacio para evitar una escalada verbal.

Quedé solo con *SMO*. Ella siguió con su tono enérgico, con sus movimientos acelerados, como si necesitara que viera que estaba haciendo muchas cosas simultáneamente. Yo seguía sentado ahí, escuchando sus sentencia sobre el FinEs y contra el gobierno anterior. Conocía mi posición, así que creo que buscaba producir algún tipo de reacción destemplada que pudiera utilizar para descalificar mi posición. Me decía que “ponen a cualquiera a dar clase”, que “el Fines destruyó la educación de adultos y que ahora iban a destruir la educación secundaria porque los chicos dejan la escuela porque en el Fines no tienen que estudiar porque les regalan el título”. No contesté los agravios y las provocaciones. No tenía que hablar en el código que me proponía. Me puse a escuchar, quería evitar polemizar con ella. Como no logró sacarme enojo y que le contestara desencajado, se fue calmando.

Sonó el teléfono. Me pidió que lo atendiera. Lo atendí. Salió de la preceptoría

a pegar carteles de la seccional Ensenada de SUTEBA en el pasillo. Siempre que se decía algo, ella buscaba decir algo más contundente, más inteligente. Levantaba más la voz, buscaba siempre que su posición fuese la más combativa, la más revolucionaria. Buscaba siempre tener la última palabra. Hacía mucho esfuerzo por diferenciarse, tener la palabra más lúcida, más inteligente o al menos la más fuerte.

No solamente había que evitar entrar a discutir en ese territorio discursivo donde se sentía más segura, había que poder plantear otro espacio de diálogo que no pasara por ese código confrontativo. Logré hacer que la charla discurriera sobre lo que sucedía en la escuela y no de posiciones sindicales. Comenzamos a hablar de los conflictos que sucedieron en las escuelas del distrito. Ella tenía una experiencia muy fuerte en la secundaria de la bajada de la autopista donde se vivieron situaciones dramáticas.

Le dije que mi experiencia era que los conflictos en las escuelas tenían un horizonte político. Ella cruzó eso diciendo que no. Que en realidad era un problema de gestión. Yo no seguí argumentando. Continuó hablando de la gestión de los directores de la supervisión. Esto habría permitido “muchas cosas”. Pero la gestión, también es un problema político, contra argumenté. Pero *SMO* lo circunscribió a un problema de gestión. La gestión de decirle al chico que el porro se lo puede fumar, pero no se lo puedo fumar en la escuela. Que el fenómeno haya llegado a la escuela necesitaba alguna otra explicación que no pasará por la gestión del director exclusivamente dije yo. De hecho no pudo, terminó renunciando a la dirección de la escuela de la autopista y volvió a la escuela de El Dique. En este contexto le pregunté si otro formato como el FINES no era una propuesta educativa mejor para los chicos del Mercadito. *SMO*. Volvió a repetir lo que dijo al principio, que los fines en realidad no pertenecían a educación sino que pertenecían al Ministerio de Desarrollo Social. Pero los docentes que trabajaban en el plan FineEs tenían buenos resultados con chicos que abandonaron la escuela. A esto respondió que *los que trabajaban en los fines no eran docentes, porque no pertenecían al sistema educativo.*

Un grupo de docentes se oponen al Plan FinEs. Se acusaba a los que trabajaban en el programa de ser militantes. Pero sus detractores no eran menos militantes. Eran activos, en este caso desde una de las corrientes gremiales internas

de uno de los sindicatos. Se les hacía sentir a los que apoyaban el programa que cometieron una traición a la profesión, porque los “delfines no eran docentes”. Perteneían a otras reparticiones públicas. Los que trabajan en el programa no son docentes. Rechaza al Plan Fines como alternativa y reafirman una fe dogmática en el dispositivo escolar, aunque este no haya sido capaz de gestionar satisfactoriamente que cientos de miles de estudiantes pudieran terminar la escuela secundaria.

Se ve en el plan FinEs, una amenaza, SMO sostiene que destruyó la educación para adultos, sin reparar que si hay tuvo un éxito tan grande el Plan FinEs, tal vez fuera porque la educación de adultos no estaba dando respuestas a una población que necesitaba terminar la escuela secundaria. Como se vio, tener un título es valorado como deseable, pero si hay una propuesta que eso se haga posible para los sectores populares, se niega el valor educativo del instrumento, como si el valor del título dependiera más de su inaccesibilidad que del reconocimiento del trayecto educativo. Se supone que todos los que salieron de la escuela secundaria son sujetos brillantes. Pudiste haber aprobado con cuatro. Pero como hiciste en la escuela secundaria estas estas del lado virtuoso, luminoso del mundo. Pero si el cuatro lo obtienes en un plan FinEs, te regalan el título. Se devalúa el título, no tiene ningún valor.

Artiguenave (2016) hace un trabajo de campo en la escuela donde SMO era directora. Lo que registra es una gran perplejidad porque los docentes se preguntan: “¿para qué vienen estos chicos a la escuela?”. La pregunta la enuncia una docente de la escuela y para el autor revela:

“revela el desencuentro que existe entre jóvenes y profesores. Es una pregunta que permite releer la escuela en otros términos pensando no solo en la escuela, sino también en lo que está considerado “por fuera” de la escuela. Que permite correr del centro a la institución como eje conductor de la educación de esos jóvenes”.

La negación de la identidad laboral perseguía el objetivo político de desautorizar ante sus pares al sujeto. Aquí la apuesta es mayor porque se les niega condición docente a todos quienes trabajan en el plan FinEs. No solo se desautoriza al docente, sino

también se descalifica al estudiante porque “les regalan el título”. Se construye a los estudiantes como especuladores que están tratando de no estudiar. SMO se erige en una defensora del dispositivo escolar. El dispositivo escolar tradicional no alcanza a dar respuestas a las situaciones de la escuela secundaria en un contexto de inclusión y donde la escuela no es una opción sino un derecho. El plan FinEs de algún modo es una amenaza a un orden de cosas, a un montón de proyectos que se pensaron y organizaron en esa organización que no resuelve el problema de los estudiantes.

Pero lejos de pensar que hay que revisar el dispositivo, la respuesta es refugiarse en los valores y prácticas tradicionales, en exigencias de restauración de las viejas condiciones en las que se desarrollaba la profesión y en una negación de las nuevas realidades. Se presenta esto como una acción de radicalidad, revolucionaria, de combatividad. Pero no se está cuestionando a todos los chicos. El problema son solo los que provienen de sectores populares. La relación conflictiva entre la escuela, la docencia y la comunidad no es planteada como inadecuación de los dispositivos escolares. Tampoco como cuestionamientos de las familias o los jóvenes a la institución. Son presentados como problemas disciplinarios. Como disfunciones dentro de un organismo armónico. Los responsables de todas estas situaciones son invariablemente los jóvenes estudiantes o sus padres. Artiguenave registra:

el "malestar" constante manifestado en las charlas con profesores, se traduce en un emergente directo: la alta tasa de inasistencia de los docentes...Debido a la reiterada estigmatización por parte de docentes y auxiliares a estos jóvenes a los que consideran "delincuentes en potencia", o incluso "perdidos sin retorno" y al incrementarse el ausentismo docente, los auxiliares sobrecargados por su tarea de "niñeros" de a poco han concurrido a una práctica de hecho que consiste en no abrirles la puerta de la escuela a aquellos alumnos y alumnas a los que consideran más conflictivos.

Cuando Esteban Bulrich propone el agravamiento de las penas para quienes agredan docentes o cuando Macri se propone como protector de docentes pretende conectar con ese malestar, están registrando este miedo civilizador. Es un miedo real, pero es un miedo que expresa transformaciones culturales profundas. Al parecer es extendido.

Las condiciones materiales y simbólicas de producción de los docentes de El Dique, y de toda la provincia de buenos aires, las que le dieron origen como parte del dispositivo moderno dentro del desarrollo industrial capitalista, fueron cambiando y en algunos casos desapareciendo. Todas esas condiciones iniciáticas ya no existen, sin embargo persisten la escuela y los docentes. Sobrevive la relación docente alumno que ha variado sin duda, atravesada, ahora por el desarrollo de la tecnología de la comunicación. Las condiciones de producción materiales y simbólicas que dieron origen a la escuela, cambiaron , ya no existen. Existen otras condiciones materiales distintas a las del siglo XIX, por lo que la pretensión de mantener el funcionamiento de otro tiempo en las condiciones actuales, es por lo menos un anacronismo, que corre el peligro de transformarse en instituciones conservadoras. El plan FinEs no reemplazará a la escuela, pero quizás la escuela y la docencia tenga que mirar con mayor humildad y respeto la experiencia histórica que permitió que cientos de miles de jóvenes y adultos pudieran terminar los estudios secundarios.

La figura que se ve abajo, es un posteo de los tantos que circularon por las redes sociales , específicamente el *facebook*.



Fue compartido y posteoado por algunos docentes de la escuela de El Dique, pero no exclusivamente. Forma parte de la campaña en contra del Plan FinEs llevada adelante por sectores de distintas tendencias políticas e ideológicas con argumentos similares. Este *flyer* fue publicado originalmente en un grupo de *facebook* de docentes, llamado Docentes del Sur. Pero fue compartido por varios grupos de

docentes de Ensenada. Asumo que cuando una persona comparte un mensaje en redes sociales para difundirlo, hace suyo el contenido y el sentido del mismo. Se lo apropia. Hubo muchos *flyer* como este a lo largo de los años 2013, 2014, 2015 circulando en las escuelas de Ensenada. Lo extraigo de los muros de los *facebook* de algunos docentes que lo comparten y lo difunden. Estas publicaciones dan lugar a intensos debates del cual aquí solo transcribo algunas líneas. El flyer se mofa de que en tres años de existencia el Fines no tiene desaprobados. Lo que significa que la virtud no está en que los estudiantes aprueben, sino en que el docente desaprobe. En el poder de poner un número con la lapicera en un papel.

Ahí el supuesto que subyace es que se es buen docente si se desapueba, si es masivamente, mejor porque la desaprobación garantiza la “calidad de la educación”, instala “la cultura evaluativa” y fortalecería el sistema educativo. Sobre todo restablecería el orden jerárquico roto, y el respeto por la autoridad. Abajo transcribo solamente tres de los muchos comentarios que se hicieron en este posteo. Pero se hicieron otros muchos posteos también llenos de comentarios parecidos. Algunos son respetuosos, otros tienen una carga de subestimación, desprecio, denigración, odio de clase y racial importantes. Además de esta idea de que no se desapueba a nadie, se presentan como un corpus de ideas. Los nombres reales fueron reemplazados para preservar la identidad de los autores, sin embargo, los breves textos están transcritos textualmente. Lo único que le fue agregado es un resaltando para destacar los núcleos argumentales. En los comentarios se lee lo siguiente:

PATRIK

VERGÜENZA LA INDISCRIMINADA INCLUSIÓN DE "COMO SEA Y A CUALQUIER COSTO". UNA SECUNDARIA EXIGENTE NO ES EXCLUYENTE, X EL CONTRARIO. ES INCLUYENTE A UN MUNDO COMPETITIVO Y NO INCLUYE A UN MUNDO DE NECESIDADES DE PLANES Y DEPENDENCIA. EL PLAN FINES NO SUMA... RESTA EN TODOS LOS CAMPOS.

LOLY POP

COMPLETAMENTE DE ACUERDO. ES MÁS EL EXCLUYENTE ES EL PLAN FINES QUE NO BRINDA LOS CONOCIMIENTO SUFICIENTE PARA ABRIR CAMINO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES. EN 16 CLASES NO SE PUEDE ENSEÑAR NADA.

MARIO PRINGAO

SIL SAN, QUE VOS HAYAS APROVECHADO LA VOLADA PARA QUE TE DEN EL TÍTULO NO SIGNIFICA QUE EL FINES SEA BUENO.TODO LO QUE HIZO ESTE GOBIERNO PERJUDICA EL NIVEL EDUCATIVO DE LAS GENERACIONES FUTURAS. SEGÚN TU FORMA DE PENSAR , AHORA QUE DIERON EL TÍTULO SECUNDARIO TENDRÍAS QUE ESPERAR QUE TE REGALEN EL TITULO DE TRABAJO SOCIAL. SI TE REGALARON UNO PORQUE NO TE VAN A REGALAR OTRO.

Voy a hacer un breve análisis de estos textos, comenzando por el de *Mario Pringao*, porque es el más ofensivo y denigrante con quienes han cursado el Plan Fines y se pudo recibir con él. Desvaloriza su esfuerzo. “*que te den el título no significa que el Fines sea bueno*” Atacan al programa de inclusión y a los beneficiarios. Quizá, esta sea una de las claves. No sería tan molesto el plan, sino más bien sus beneficiarios. Porque el Plan FinEs elimina los obstáculos que la meritocracia impone a los sectores postergados para acceder a un título secundario. Permite que los sectores más humildes se acerquen socialmente a los “esforzados docentes” que por origen y condiciones socio económicas tuvieron una trayectoria normalizada como lo planifica el sistema educativo. En realidad el Plan FinEs aumenta la competencia porque habilita a más individuos a disputar los lugares sociales que algunos sectores medios creen tener como patrimonio exclusivo y hace evidente la quimera del “nivel” porque quedar a la vista que ocupan algunos lugares no porque son tan brillantes capacitados o formados, sino simplemente han tenido un punto de partida social que les facilitó el acceso a esta posición social.

Como no puede evitar los efectos igualadores del FinEs trabaja para destruir la estima del que terminó la secundaria por el plan. Se siente amenazado por esta persona que viniendo de muy abajo, podrá merced al fin ingresar en una carrera universitaria y es posiblemente pueda compartir la misma sala de profesores, los mismos claustros, las mismas aulas, los mismos pasillos. Toca entonces devaluar su

esfuerzo, denigrar, hacerle sentir su posición subordinada. “*Tendrías que esperar que te regalen el título de trabajo social*”. “*Si te regalaron uno, porque no te van a regalar otro*”. Lo que le está diciendo es que aunque tengas título, nunca vas a ser como el mío que fui investido docente con los rituales de la meritocracia.

Loly Pop trabaja, es respetuosa en su argumento, pero de supuestos falsos. ¿Por qué supone que la escuela secundaria tradicional sí brinda los conocimientos suficientes para seguir los estudios superiores? No da cuenta de muchos años continuos en que las universidades se quejan de que los ingresantes llegan del secundario sin algunos conocimientos fundamentales. Esto va en sentido contrario al supuesto esgrimido. Las universidades para resolver este problema instrumentan cursos nivelatorios, en el mejor de los casos o exámenes eliminatorios en el peor. La escuela secundaria tampoco lo logra en ciclos lectivos completos. Pero quizás sea *Patrik* la que trabaja una línea argumental que conecta la cuestión de la “inclusión”. Le avergüenza la inclusión “*indiscriminada*”. Pero si hay discriminación, no hay inclusión. No está en contra del Plan FinEs. Está en contra de la inclusión. Sostiene que el plan FinEs excluye. “*La secundaria exigente*” prepararía para un mundo “*competitivo*”. Esta es una afirmación político ideológica expuesta como si fuera un hecho natural. Que la competencia organiza la vida en sociedad. Bien podría haber dicho que una escuela exigente fuera aquella que preparara para la solidaridad o la colaboración. Hace un pronunciamiento político, pero no lo asume como tal. Se erige en defensa de la independencia “que da la escuela”, contra la dependencia que produciría el Plan FinEs.

Para terminar estas reflexiones pensé analizar los argumentos de quienes defendieron el plan FinEs en esos espacios virtuales. Pero me di cuenta que no podría decir nada más lúcido, más inteligente que los que habían escrito los protagonistas. Así que hice una selección de algunos textos para ponerlos transcritos aquí. Son docentes *infames*, no porque dominan en ellos la mentira. Infames, en sentido de sin fama. Desconocidos, anónimos que dieron y dan batallas culturales trascendentales. Tienen además el *bonus track*, de ser docentes que terminaron su secundario en el FinEs y están trabajando como docentes o se están preparando para ser docentes. Los textos tienen las características que los textos que Foucault rescata

en *la vida de los hombres infames*. Brevedad en el relato y contundencia en el texto. Textos que no fueron pensados para trascender, sino simplemente perderse en los millones de comentarios de las redes sociales. Aquí están, porque merecen ser leídos.

Alejandro Magno

Soy docente... y pude terminar mi secundaria gracias a un plan semejante al FinEs. Gracias a la "calidad" de aquellos profesores que bregan por una secundaria excluyente... Estuve 6 años sin poder recibirme. Mejor calidad pero sin excluiriiii

Alejandro Magno

El título lo compré en un remate... y me di cuenta que hay profesores que excluyen desde un nivel de "elitismo" que es verdaderamente discriminatorio.

Julian Apreciado

Comparto Alejandro, Hay profesores que no solo discriminan sino que también te fichan por portación de apellido o de cara. Pero bueno, desde mi humilde opinión la calidad educativa si ha disminuido y los primeros que tiran la piedra tienen mucho que ver en eso.

Julian Apreciado

Patricia, no tuve ninguna experiencia personal-todavía-, también soy docente, pero no hace falta ser víctima para saber que hay muchos a los que el título de "profesor/a" les queda muy grande, y que la válvula de escape a las miserables vidas las encuentran por desgracia en el alumnado.

Natalia General

Es una discusión sin fin! para gente que trabaja mucho, sí la calidad de lo que se enseña es buena no estoy en contra del plan, mucha gente con hijos, trabajo y demás cuestiones que impiden que terminen un secundario pero desean y necesitan terminar tienen igual derecho que todos a terminarlo! en la secundaria tradicional lamentablemente muchos alumnos pierden tiempo, con docentes que no enseñan, docentes que faltan, docentes que enseñan

poco, etc. etc. no hay control de nada, no hay compromiso de nadie ni del estado, ni la familia, ni la escuela, ni directivos!

Guadalupe Delfin

jajja los troscos apoyando la educación tradicional y elitista jajajaja me matan chicos, la educación primero que viene de casa, en las escuelas no se educa, se enseña, y además se están olvidando que la enseñanza es un derecho, no un privilegio, pero esta bueno que la gente hable sin saber, me dan vergüenza, yo los conozco del profesorado y eran los primeros en querer zafar, jajajja y ahora son LOS SEÑORES PROFESORES, no seamos hipócritas.

Laura Acompañada

Ay ay ay... lo cierto es que así cómo hay malos alumnos, también hay malos profesores. Yo pude terminar mi secundario gracias al plan FinEs. Y lo hice para poder ingresar al profesorado de economía. Tuve que empezar a laburar apenas termine la secu y no había podido rendir las materias q me habían quedado colgando. Tengo 37 años, laburo y tengo dos niños. Y gracias al FinEs pude.

Laura Acompañada

Aclaro q trabajo en el mismo colegio secundario en donde estudié, y se muy bien cómo son los profes y los alumnos. Y en el Fines no me regalaron nada. Me hicieron hacer trabajos y exponerlos... me parece q no hay q hilar tan finito con algo q ayuda más de lo q perjudica...

Sil San

yo termine mis estudios gracias a este plan, estoy en la universidad hoy y tengo que decir que lo realmente importante de debatir. acá no es la cantidad" en educación sino la calidad" yo tuve la suerte de tener profesores. serios realmente interesados por que nosotros nos esforcemos a mi no me regalaron nada!! al contrario, me brindaron una mano para que yo aprenda ,me eduque, me formaron y si todo sale como lo espero seré una trabajadora social. Es fácil apuntar con el dedo y criticar pero este gobierno hizo más que cualquier otro

en materia de infraestructura, educación y derechos, no seamos hipócritas que si de educación hablamos todo suma!!!! nunca menos!!!

Sil San

jajajaja jajajaja Mario Pringao, yo me rompo el lomo estudiando a mi no me regalaron ni me regalan nada llamate al silencio o a opinar de tu existencia, en tanto a mi seguiré comiéndome los libros y a seguir luchando por mejorar :) al menos un poquito esta realidad, ahora bien. comentanos de vos? estudias, trabajas que haces además de quejarte de la educación y hablar sin saber de la vida ajena? (mi humilde opinión inscribirte en el plan la vida propia) seguro este gobierno va darte una mano así dejaran de quejarse personas tan cultas" como usted que seguramente fueron a escuelas pagas, ahhh la vida a luchar muchacho!! nada te regalan hoy en día te piensas un título? jajajaja jajajaja jajajaja no dejen de estudiar gente! lo que tengamos en el bolsillo se va ir, pero lo que Metamos en la capocha no nos lo quita nadie!! :

Solo voy a hacer unos breves comentarios sobre estos últimos textos, que no necesitan explicación porque son claros y elocuentes. Los testimonios tienen un doble valor porque quienes defienden aquí el plan fines son egresados del programa y al mismo tiempo son docentes o están en una carrera terciaria o universitaria para ser docente o profesional. Ponen de relieve el elitismo de algunos docentes que presumen de tener una formación académica que critican a las personas que pasaron o están en el programa, devaluando los esfuerzos, desvalorizando los títulos, disminuyendo el valor de las personas. Afirman que le regalaron los títulos.

Ponen en cuestión la idea que se repite como si fuera un dogma de que el nivel de la educación es bajo. El argumento se usa como un látigo para cargarle la responsabilidad del bajo nivel sobre los estudiantes, pero no se habla de la responsabilidad que tienen los profesores. Hay malos alumnos, pero también hay malos profesores. La responsabilidad siempre recae sobre los estudiantes. Se ve como una postura combativa atacan al Fines y a los que transitan por el.

Esta es la mejor defensa que puede tener el programa. Queda también claro que hay otro tipo de docencia. Qué docencia no implica una unidad conceptual, que es una categoría en disputa cuyo significante se ve en las prácticas y discursos.

7.Un elemento perturbador y distractorio

“Las usan para estar en el caralibro”

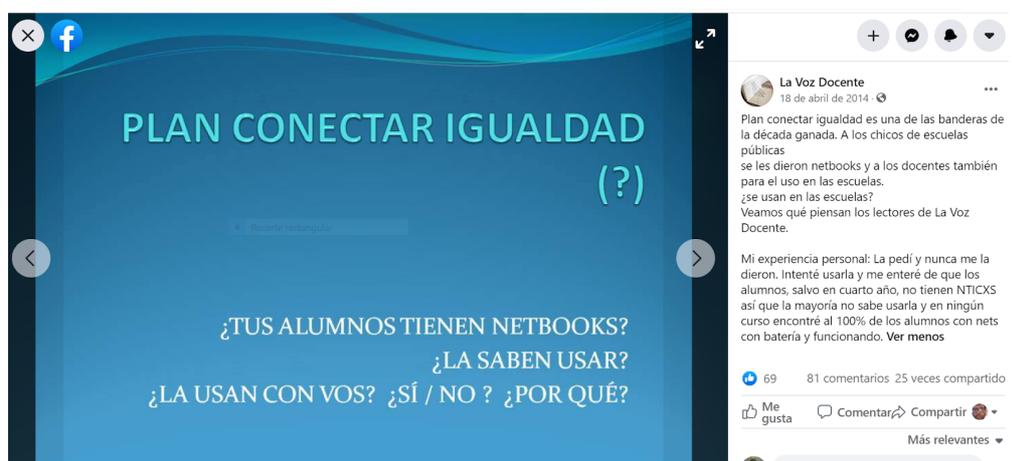
El plan Conectar Igualdad tuvo en la conectividad el punto crítico de sus dificultades. Lo sigue siendo una década después de su aparición, lo que de algún modo demuestra que no era responsabilidad del Plan Conectar Igualdad. Es el núcleo de las críticas, que seguramente tiene aspectos que son atendibles. Como todas las decisiones en política, el Conectar Igualdad es producto de un tiempo histórico y refleja las debilidades y flaquezas, pero también la fortaleza de asumir el desafío de terminar con la brecha digital, objetivo que claramente no se cumplió, pero que achicó de manera sustancial.

No faltará quien diga que este es un exceso de optimismo en la valoración de los efectos del programa, pero no podrán negar que fue suficiente para provocar airadas y destempladas reacciones, que merecieron miles de centímetros en los diarios, muchos minutos de televisión y fue tema en las redes sociales. Hoy en medio de la pandemia las críticas a las netbook parecen haber pasado a cuarteles de invierno. Son extemporáneas. Nadie en su sano juicio podrá pronunciar las críticas que se hicieron antes del 2015 al Conectar Igualdad hoy. Más bien al contrario hay una mirada nostálgica y una valoración póstuma que sostiene que hoy hacen falta las netbook del programa que el macrismo desmantelo. La pandemia ha puesto de relieve la importancia estratégica del programa. En adelante será difícil volver a decir algunas cosas que se pronunciaron con mucha liviandad y hasta con impunidad en el pasado reciente.

No me ocupo en este trabajo de todas las reacciones sino centralmente, de las reacciones y los efectos que tuvieron las políticas de inclusión, en particular aquí la de inclusión digital. En la Escuela de El Dique, las Netbook llegaron al final del

gobierno de Cristina Kirchner, después de largas esperas, que provocaron movilizaciones de los estudiantes, reclamando. No hubo reacciones importantes entre los docentes, que se pudieran registrar de manera directa en la escuela, porque no estaban, eran cosas que pasaban en otras escuelas

Cierto que había comentarios sobre el programa. Las docentes y los docentes forman parte de un ánimo social de época y están influenciados por los mismos medios de comunicación que otros docentes que sí recibieron las netbook. Trabajan en más de una escuela, en secundaria esto es mucho más pronunciado que en otros niveles y modalidades. Así que la circulación de mensajes y contenidos es fluido y constante. Esto se ve en la circulación de información en las redes sociales, en particular para la época del Facebook. En redes sociales circulaba entre docente de la escuela flyer como el que se ve en la siguiente figura:



El flyer tiene la apariencia de ser una lámina que plantea tres preguntas. Nada extraño. El flyer tiene origen en un grupo de facebook de docentes de la zona oeste del gran Buenos Aires, más precisamente de Morón llamado “*La voz docente*”. Algunos profesores de la escuela lo compartieron en sus respectivos muros de Facebook. Cuando se comparte un texto de lo cual no se es autor en las redes sociales, el sujeto que comparte de algún modo hace propio el contenido de lo que se trate. Es la adhesión voluntaria a una construcción narrativa de la realidad. Se asume una identidad discursiva.

De algún modo se lo apropia, y al hacerlo lo legitima como válido. Se comulga con ese universo de significantes lingüísticos. Ciertamente que no fue masivo ni mucho menos. Pero no es menos cierto que tampoco tuvo rechazos repudios o cuestionamientos. Así

que por acción u omisión las cosas quedan legitimadas. El grupo es un tanto pretencioso. Se atribuye la voz docente. Aquí se encontraría la voz docente en estado puro. Inmaculada, sin mancha alguna.

Tiene un sesgo esencialista. Habría al parecer una sola voz, y no muchas voces docentes. ¿Quién los instituye como “La Voz” docente? ¿cómo constituyeron esa voz, como “la voz”? Estos son misterios que no han sido revelados. Pero volvamos al flyer. No es tan importante en sí mismo, sino los comentarios que genera. Funcionó como un disparador que se transforma en la puerta de acceso al pensamiento y la subjetividad de un grupo de docentes que creen representar “el sentir colectivo”.

Son textos breves, comentarios hechos bajo un posteo sin tener la conciencia de que todo lo que se escribe en redes sociales son como confesiones que quedan en la nube. Estos textos tienen las características que Michel Foucault les otorga a las *Lettres de Cachet*. No son textos que sus autores los pensarán para trascender su tiempo, son textos breves, ni siquiera extensos como cartas, más bien con la extensión de lo que en otro tiempo fueron los telegramas. Su característica más importante es la claridad y contundencia del mensaje. Fueron escritos para un tiempo efímero con la ilusión o la certeza de que la memoria dictará la amnistía. De que el tiempo cubrirá con su amplio manto de olvido. Solo fueron rescatados de su seguro olvido por un ocasional lector que posó sus ojos sobre ellos. Con una gran diferencia respecto de la vida de los hombres infames. Estos no fueron encontrados en oscuros y húmedos archivos, sino con la mediación de la web y las redes sociales donde fueron escritos.

Estos textos, comparten en general, la queja sobre la falta de conectividad. Son todos textos breves pero están mediados por una trama temporal que les da coherencia y unidad que a entender del que escribe, es la impugnación y desacreditación de los usuarios y destinatarios de las netbook. Para ejemplificar voy a transcribir aquí cuatro de esos comentarios.

Nitasasu: En varias escuelas no funciona internet. Y en las que hay internet, las usa para abrir el Facebook.

Lianoe: En mi colegio la mitad de los chicos las rompieron e internet no funciona. Solo las usan para estar en el caralibro (facebook).

Navisil: En la mayoría de los casos en las escuelas, las usan para las redes sociales, juegos, fotografiarse o filmarse.

Ciavalen: Los chicos no cuidan nada, además de no saber usarlas para algo productivo. Mucho Facebook, pero nunca un paquete office, Qué pena.

Estos docentes se quejan de la falta de conectividad. Esto es, sino unánime, por lo menos mayoritario. Pero lo que resalta de estos cuatro comentarios es la desaprobación que hacen los docentes del uso de las redes sociales por parte de los estudiantes, en particular de Facebook. Parece que usar las netbook para ver redes sociales invalida cualquier otro uso y se sobre impone a el uso educativo. Tiene un carácter descalificante “*la usan para abrir facebook*”. “Solo la usan para estar en el cara libro”. Pero nadie dijo que estuviera prohibido usarla para ver las redes sociales.

En el artículo segundo que se firmaba al momento de la entrega de la net dice: *EL COMODATARIO destinará la laptop que recibe en COMODATO a fines educativos en su carácter de estudiante y para el uso de su grupo familiar, en el marco del PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR, procurando familiarizar a todo integrante de su hogar con las nuevas tecnologías.*

Nada dice sobre las redes sociales. Es más la destina a todos los integrantes del hogar. Los docentes no ven como paradójico que las quejas que los docentes enuncian las hacen en Facebook. En un grupo. ¿porqué está mal que los chicos, los estudiantes estén en las redes y no se enuncia una sola palabra sobre el uso que los adultos hacen de las redes sociales?. ¿Y si los comentarios que están haciendo en el Facebook de La Voz docente lo están escribiendo desde un netbook del Conectar Igualdad?. No lo sabremos, pero claramente hay un doble estándar normativo, moral y ético. Se pretende natural usar redes sociales para quejarse de los estudiantes y se ve como oprobioso y reprochable que los chicos accedan a esos espacios.

¿Les prohibieron a sus propios hijos navegar en redes sociales? ¿Qué es peor que estén en redes sociales? Lo peor es que estén en ese espacio virtual porque las máquinas que les entregó el Conectar Igualdad les abrió la puerta de acceso. Los hace participar del mismo espacio virtual. Las netbook no hace iguales a los sujetos, sino que hace posible que los diferentes tengan acceso a los mismos lugares simbólicos. Los iguala en la posibilidad de encontrarse en un espacio desjerarquizado, donde la

diferencia en la posición social no cuenta. El espacio arquitectónico, el uso de los espacios escolares que indicaban la posición de los sujetos dentro de la organización, con la virtualidad si no desaparecen al menos tienen un peso mucho menor. Una tradición anclada en la imprenta que ve en las netbook una pérdida de tiempo. Para esa tradición la única manera de aprender es el libro.

Dicen: *las usan para escuchar música, los juegos, para sacarse fotos y filmarse*. En alguna otra parte dicen que *no la saben usar*. La afirmación de que los estudiantes “no saben” es una manera de colocar a los estudiantes en un espacio de no poder. Indirectamente funciona como reafirmación del propio lugar. Ellos no saben, nosotros sí. Si eso ocurre el orden social está tranquilo, el poder y el saber coinciden, ocupan el mismo lugar. No la saben usar, pero editan videos, música, fotos, navegan por internet, participan en redes sociales, juegan en línea, descargan juegos, instalan programas, desinstalan los programas. Si le dieron este uso, los chicos les dieron muy buen uso, solo que sus docentes no lo percibieron o no lo quisieron registrar. ¿Qué se pretende que hicieran? Pero se afirma que no la saben usar. La posición de estos docentes es contemplativa. Dicen que no la saben usar pero no están proponiendo un uso alternativo. Comentan como si estuvieran en una obra teatral de la cual son solamente espectadores y no pudieran influir en el libreto.

La usan solo para jugar

“*No saber usarlas para algo productivo*” se complementa con “*la usan para jugar*”. La impugnación del juego es muy notoria en los comentarios. La frecuencia y la intensidad con que estos docentes ponen el juego de los chicos en las netbook como un problema central.

Lamarie

...no porque se las entregaron en noviembre del año pasado y volvieron: rotas, sin teclas, el cargador sin funcionar, en una de las escuelas. En la otra no podemos usarlas porque se robaron el piso tecnológico (todos los routers), otro caso es que les borran todos los programas con los que

vienen para hacer espacio para los juegos....así que una gran idea en teoría pero como de costumbre algo que no tienen seguimiento y además que se implementa sin tener en cuenta el contexto de que muchos chicos no cuidan ni los cuadernos obviamente porque a ellos tampoco los han cuidado y así seguimos

Camoni

A los que les anda todavía, la vaciaron del contenido original, la llenaron de juegos y la usan para jugar, imposible trabajar con ellas

Mazul

No hay Internet en la escuela media n6 de mar del plata dónde va mi hijo. Solo la usa para jugar

Ciapatri

Imposible usarlas, o no tienen baterías o las rompieron o están saturadas de los jueguitos que le cargan .

Desvelar

La mayoría d los chicos usan las netbooks pa jugar y al poko tiempo c les rompian x lo tanto hoy x hoy t encontras c/ cursos dond solo la pueden llegar a tener 2 x c/30 pibes..creo q no c logro el objetivo d est plan.....

Estos cinco comentarios están agrupados por la resonancia que tienen en ellos la temática del juego, “*las usan para jugar*”. En ese enunciado, queda expuesta la orientación productivista de la concepción educativa. La educación al parecer, debe ir corriendo a los individuos del juego que domina la infancia para convertirlos en sujetos productivos. La expresión “*Mucho Facebook, pero nunca un paquete office*”, indica que lo que se valora es la producción, no el juego.

Estos comentarios me hacen revivir situaciones de la infancia. Me permito esta digresión para hacer una comparación entre las netbook y las pelotas de cuero. Tal vez se piense que se comparan cosas incomparables ¿Que tiene que ver la pelota con una Netbook?. Tal vez nada. Solo pido que no adelanten juicio de valor antes de leer la comparación.

De niño vivía con mis padres en Moreno, provincia de Buenos Aires. Mi padre, albañil. Mi madre, ama de casa. No faltaba para comer, pero no alcanzaba para juguetes. Así que para jugar había que poner mucho ingenio. Una pelota de cuero era en ese contexto una excentricidad digna de personas de otra condición. Nosotros hacíamos las pelotas con medias. Buscábamos algo que no fuera tan pesado, una goma espuma, un pedazo de colchón viejo, una tela y la recubrimos con medias viudas, de esas que pierden sus compañeras, que los chicos sacábamos de las casas. Sumábamos medias hasta que la bola quedaba de un tamaño considerable.

De tanto en tanto a alguno de los chicos los padres les compraban alguna pelota de goma. Esa era una situación excepcionalmente buena. De pronto comenzaron a verse pelotas de cuero, y también otros juguetes caros. Sería porque se aproximaba el mundial de 1978. De todos modos eran prohibitivas.

Imaginen ustedes aparecerse en el campo de “los cuatro vientos” donde jugábamos, con una pelota de cuero flamante donde lo habitual era una pelota de medias o en el mejor de los casos de goma de rayas blancas de cebra. Se le daba al dueño de la pelota el privilegio de armar los equipos, elegir a los chicos que jugaban mejor y ponerlos del lado donde él jugaba.

Se suprime el pan y queso como modo de elección de los jugadores. Había que evitar que el dueño de la pelota de cuero se enojara y se fuera con la pelota. Sin saber que lo hacíamos era proteger el juego, la posibilidad de jugar, aunque la introducción de un elemento nuevo produjera distorsiones en las reglas del juego. Pero la pelota de cuero comenzó a tener un efecto también en los padres de los chicos. Digo pelota, pero pasaba con muñecas caras, bicicletas, pelopinchos y otro tipo de implementos que no eran de acceso universal.

La compra de determinados juguetes era un signo de mejora material. Fui invitado varias veces a las casas de los chicos donde había pelotas de cuero, pero donde los padres no querían que la usemos para que no se arruinara. “Las cuidaban”. Solo querían que la viéramos. ¿Qué sentido tiene tener una pelota de cuero en una vitrina o en la parte de arriba del ropero? Si la tenes pero no la podes usar, es lo mismo que no tenerla. La pelota encuentra su realización cuando puede generar el encuentro y el juego. Sino simplemente es una esfera que estorba y ocupa espacio. ¡Se puede dañar! sí, claro, pero resulta que desde que uno la compra eso es una posibilidad latente. Se puede romper o pinchar. Eso es seguro, lo que no se sabe es cuándo ni cómo. Pero esta posibilidad no ha impedido que generaciones de chicos y ahora chicas jueguen a la pelota.

Es que cuando nosotros mirabamos la pelota de cuero, veíamos una pelota de cuero, pero cuando esos padres miraban la pelota veían otra cosa muy distinta. Se las entregaban a sus supuestos dueños, cuando se portaban bien, o cuando cumplían con los proyectos y deseos de los padres. Se establecía un sistema de premios y castigos. Hay en los comentarios de los docentes en este posteo, una actitud similar a la que tenían los padres con la pelota. Solo las usan para jugar, no las cuidan, las rompen.

Un comentario dice que *“Tendrán que dársela como premio cuando no se llevan materias o terminan y se reciben”*. Pero librado de todo eufemismo, lo que queda de estos comentarios, es: “no se las den” o si no se puede evitar que se las den que se condicione la entrega a objetivos y conductas deseables o esperadas. Pasa lo mismo que con la pelota. Los docentes custodiarán las máquinas para que no se rompan. Las cuidarán de lo que les pudieran hacer los destinatarios de las netbook. ¿para qué sirven guardadas? ¿Acaso no se aprende también jugando?

Esto tiene una similitud a las críticas que se le hacían a los planes de viviendas del gobierno de Juan Domingo Perón. Se decía que sus beneficiarios eran tan brutos que levantaban los pisos de parquet para hacer asado. Lo que escondía la infamia era el rechazo que tienen los sectores altos a que los pobres recibieran una vivienda digna de manos del estado, gratis con pisos de parquet que hasta ese momento era una exclusividad de las clases altas. Cuando en un comentario se dice el Conectar

Igualdad “*se implementa sin tener en cuenta el contexto de que muchos chicos no cuidan ni los cuadernos*” se produce una identificación narrativa. Las rompen, no las cuidan, las usan para jugar, son una continuidad narrativa de levantan el piso para comer asado y persigue el mismo objetivo que es evitar que el Estado intervenga para acortar las brechas sociales y culturales.

Dicen ¡no se las den! Pero estos discursos se presentan como discursos neutros, apolíticos como la voz docente, como si esta voz en sí misma fuera una corriente de pensamiento independiente de las tensiones políticas y sociales que circundan la escuela. Como si esa neutralidad no tuviera inscripción política. Se afirma que no se pueden usar las netbook porque no tienen conectividad. Pero si la conectividad no es un problema, entonces se descalifica a sus beneficiarios. No se dice que son brutos como antaño, ahora se dice que las “usan solo para jugar”. Se critica el uso que le dan: “*las descuidan*”, “*las rompen*”, “*las tiran*”, “*las venden*”. Estos comentarios que forman parte de una misma narrativa esconden un posicionamiento político y una mirada hacia las clases populares que esconden detrás de un supuesto “cuidado o protección”. Se pide que no se las den para protegerlos de su propia barbarie.

Con la educación no se debe hacer política

Los comentarios vistos hasta aquí tienen un profundo contenido político, y distan mucho de la “neutralidad”. De la profilaxis política. Son discursos políticos. Narraciones políticas en la escuela y entre los docentes. La Ministra de Educación de la ciudad de Buenos Aires, Soledad Acuña⁷⁸ está de acuerdo conmigo aunque por razones diametralmente opuestas. Ella cree que los institutos de formación docente están tomados por la política partidaria. Dice que *la izquierda ha tomado una fuerza muy grande entre los docentes*.

Suponiendo que fuera cierto que existe tal militancia partidaria en los institutos de formación docente y en las escuelas, no parece verificarse el supuesto de

⁷⁸ LAS POLÉMICAS EXPRESIONES DE LA MINISTRA DE EDUCACIÓN PORTEÑA SOLEDAD ACUÑA

la Ministra porteña. Lo que no se corrobora, en los discursos escolares, es el crecimiento muy grande de la izquierda partidaria. Nadie está proponiendo desalambrar, o una reforma agraria radical. Tampoco hay planteos de tomas de plantas fabriles o formación de comités obrero para control obrero de la producción.

Quizás lo que ve como la amenaza bolchevique, la ministra porteña, sea un crecimiento de las ideas de inclusión y de igualdad de derechos. Pero estas ideas están lejos de ser una hegemónicas en el ámbito educativo.

Es bastante, pero no lo suficiente para decir que el marxismo leninismo está formando *soviets* en cada instituto de formación docente y en cada escuela pública. Por el contrario, en los discursos se ve una prevalencia de discursos conservadores, muy tradicionales que buscan restaurar viejas estructuras jerárquicas y viejas formas de ejercer la autoridad dentro del sistema educativo. A la ministra no parecen molestarle de la misma manera las manifestaciones de carácter fascistas, no merecen su atención, solo aquellas que tienen un sesgo popular⁷⁹.

Para tranquilidad de la ministra, hay mucha de esa militancia política que ella no llama a denunciar, que ni siquiera ve como doctrinas. Así lo demuestran los comentarios de algunos docentes de “la voz docente” que hablando de las Netbook tienen posicionamientos políticos claramente de derecha, aunque alguno ensaye algún barniz de izquierda.

Mavil

...no se piensa en la capacitación docente primero; no se crean cargos de docentes capacitados para la materia; porque para eso hay q invertir y

⁷⁹ En octubre del 2020 una directora de Villa Gobernador Gálvez provincia de Santa Fe, publicó en redes sociales una imagen de un auto Falcon Color verde como los que usaba la dictadura militar argentina para los operativos de secuestro. El baúl abierto, dentro del baúl estaban el presidente Alberto Fernandez, la vice presidenta Cristina Fernandez de Kirchner, el gobernador de la provincia de Buenos Aires Axel Kichiloff y el presidente de la Cámara de diputados Sergio Massa. A uno de los lados del Falcon estaba parado el dictador Videla. Las organizaciones gremiales y políticas, los organismos de derechos humanos repudiaron la osadía de la docente, pero no se supo del repudio de la ministra de la ciudad de Buenos Aires a este acto de militancia ideológica.

como es costumbre del gobierno nacional, (el de Cristina Fernandez) se anuncia, se proclama q la educación es lo primero, no seamos crédulos!! a este gobierno, solo le interesa nivelar para abajo, en la ignorancia se puede actuar impunemente y nadie cuestiona nada, como la famosa capacitación a nivel nacional, q lejos de serlo; aquí en santiago del estero; fue mas un acto político q otra cosa!!

Vannigio

... un fracaso la década ganada... NI CONECTA NI IGUALA!!

Gaol

no conecta..la dekada ganada.....

Baresco

Otra buena idea mal aplicada! Que deja en evidencia las intenciones del gobierno. Q con sus políticas educativas busca tener " alumnos" , conformados, quietos, acríticos. En lugar de formar estudiantes , inquietos, comprometidos, críticos y responsables q sean capaces de crecer a partir de poner todo en duda y no conformarse con la "verdad " q intentan imponerle.

Bertoro

Con la educación NO se debe hacer política, esta gente (gob) solo piensa o pensó en votos pero los argentinos ya no comemos vidrio...

Vogusta

Nadie puede negar lo valioso del programa, pero como siempre es lamentable la implementación. Recuerdo que en una entrega en una escuela de Vicente López, se hizo un acto y tuvimos que esperar más de una hora hasta que el Intendente García llegara. Sólo importaba la foto. Hablo de setiembre de 2011, cerca de las elecciones. Hasta ahora la Anses, monopoliza

la cuestión y lo maneja como un resorte político partidaria con la financiación de los fondos jubilatorios.

Lomarce

En mi escuela la internet funciona muy deficiente solo por 6 meses, luego no funcionó!!! las capacitaciones que nos dieron a los docentes llegaron con un año de retraso y los capacitadores no sabían USARLA!!!! La segunda entrega de nets se hizo un mes antes de las elecciones pasadas, con lo cual los alumnos de 1er año estuvieron 1 año y medio sin net.¿ ahora a 1er año le entregaran el año que viene antes de las elecciones?? las nets fueron y son hoy por hoy un fracaso como herramienta de trabajo educativo.

Dahaman

a inicial nunca llegaron ...una vergüenza...es pla conectar desigualdad

Después de leer estos comentarios puede ver el posicionamiento político explícito de estos docentes.

“Un fracaso la década ganada”

“No conecta ni iguala”

“Otra buena idea mal aplicada”

“Una vergüenza el plan Conectar Igualdad”

“No conecta la deKada ganada”

Estos comentarios no solo inscriben a los sujetos que los enuncian en una narrativa que busca una destitución simbólica del programa de inclusión digital del gobierno de Cristina Fernandez de Kirchner. No resaltan por su neutralidad política. No importa tanto la computadora física, los fierros como decimos en la Argentina para referirnos a los soportes físicos. Lo que resulta insoportable para los docentes que

escriben estos comentarios es su simbolismo que estas máquinas cargan en sí mismas.

En 1956 se retiraron y destruyeron de los hospitales los pulmotores, los respiradores, porque tenían el logo de la Fundación Eva Perón. Cuando sobrevino la polio no había respiradores para tratar a los niños enfermos. ¿La dictadura estaba en contra de los pulmotores? ¿Fueron anti pulmotores? La dictadura no está en contra de los respiradores. No son los respiradores lo que molestaba a los golpistas. Lo que irrita es su poder simbólico. Es la capacidad que tiene ese objeto de inscribir a los individuos en una historia común. Lo mismo ocurre con el “Plan Cunitas”. ¿Alguien cree que el macrismo veía un peligro en las cunas por ser un arma que les pudiera causar algún daño físico? . Prefirieron hacer una pira gigantesca para quemarlas porque lo peligroso de las cunitas era su influencia en el inconsciente colectivo. Es un poderoso instrumento de la memoria. El poder que tiene el símbolo, es ser el elemento que guarda la memoria colectiva.

Con las netbook Conectar Igualdad, ocurre lo mismo. Ciertamente que no se armó una hoguera gigante con las máquinas de Conectar Igualdad para quemarlas como ocurriera con libros, e imágenes de Perón y de Eva Duarte. Eso no quiere decir que ese sentimiento no existiera. La derecha también aprende. Se buscó bastardear el programa, se intentó instalar que es un gasto inútil, se deslegitima a sus beneficiarios. Se argumenta su fracaso. Las netbook no venían con el sello de la “Fundación Eva Peron”. Lo que venía estampado en las máquinas es “Conectar Igualdad”. Esto resulta tan insoportable para estos docentes, como si el nombre que estuviera grabado fuera el de Cristina Fernandez de Kirchner. Lo que irrita es el valor simbólico de la netbook.

Prueba de ello es que al asumir Macri la presidencia, canceló el programa Conectar Igualdad. Sin embargo, en el 2019, cuando el ingeniero aspiraba a la reelección, intentó relanzar el programa. En un acto en el jardín de infantes 917, José Hernandez del barrio El Libertador del partido de Tres de Febrero, Macri lanzó desde un aula del jardín de infantes su programa de entrega de computadoras destinado a educación inicial. Exactamente igual que su antecesor inmediato. Claro que modestísimo en extensión y alcance. Solo hay una cosa que lo diferencia. La

estampa. En la entrega de Macri las máquinas llevan impresa la estampa “*Aprender Conectados*”. Se suprime “*igualdad*” y agrega aprender. No soporta, no ve como posible y deseable la igualdad, ni siquiera a nivel simbólico.



80

Básicamente porque este nuevo programa no tiene aspiración universal. No es un simple cambio de nombre. Esto es una restauración simbólica de la jerarquía. Toma cuerpo aquí lo que había dicho el economista ortodoxo Gonzáles Fraga cuando sostiene que les hicieron creer que podían comprar celulares y viajar al exterior. No hay igualdad. Se valora lo diferente en tanto subordinado.

En los comentarios docentes se sostiene que no hay conectividad como un argumento central para descartar el uso de las netbook en las aulas. Pero si la conectividad no es un problema, el acento pasa al uso que los jóvenes le dan a las computadoras. Si no alcanza esto o se tiene el pudor de no cargar la responsabilidad de su aplicación sobre las espaldas de los jóvenes aún queda el argumento de la incapacidad o discapacidad de los docentes para usarlas. “*no se crearon cargos de capacitación*”, “*no se invierte en capacitación*”, aunque por otro lado se sugiere que se malgasta la plata de los jubilados. “*hasta ahora el anses monopoliza la cuestión y lo maneja como un resorte político partidario con el financiamiento de los fondos jubilatorios*”.

⁸⁰ En la imagen se ve a Vidal y a las alumnas usando una netbook del “Conectar Igualdad”, nombre que fue tapado con una calcomanía de “Aprender-Conectados”, el programa que lanzó el gobierno de Mauricio Macri tras la decisión de terminar con la entrega de computadoras a los estudiantes de escuelas públicas.

<http://www.polosproductivosreg.com.ar/2018/09/28/se-cae-el-relato-vidal-recibio-a-jovenes-que-garon-maraton-de-robotica-con-las-netbooks-que-habia-entregado-cfk/>

Si se encara la capacitación desde el estado entonces se dice que se llegó tarde, o se bastardea a los capacitadores diciendo que no saben usarlas o como dice el diario La Nación: *“Un docente no puede aprender a usar tecnología con cursos virtuales. Necesita que alguien esté al lado y que le diga cómo son las cosas, que le quite sus dudas”*⁸¹. La descalificación se desplaza de los estudiantes a los capacitadores. Siempre el docente es el comentarista que señala a los que “no saben” sean estos jóvenes o capacitadores. Lo que queda es que es posible que sepan, pero no quieran.

Esto es un posicionamiento político dentro de las escuelas, aunque no del tipo que la Ministra de la ciudad de Buenos Aires Soledad Acuña encuentra en los institutos de formación docente de CABA. No se trata del movimiento de pedagogía de la liberación, ni de un movimiento guerrillero guevarista. Muy por el contrario tienen una familiaridad notable con las narrativas de derecha. Y si estos discursos no se presentan asociados a símbolos partidarios, esto no supone neutralidad o apoliticidad, no significa que no tengan posicionamiento político.

No es necesario que se presenten con los globos de colores para determinar su preferencia política. Aunque la existencia de militancia política no es una novedad descubierta por la Ministra de educación porteña Soledad Acuña. Antonio Gramsci⁸² reflexionó sobre la función de la ideología, la cultura y los aparatos escolares como legitimadores del poder. Estudió la relación entre pedagogía y política en la construcción de hegemonía. Propuso la creación de escuelas obreras para disputar el monopolio del estado burgués y la iglesia. Llegó a la conclusión de que los trabajadores debían organizar sus propias escuelas para romper la hegemonía y sus maestros debían surgir de entre los trabajadores de la fábrica. Criticó fuertemente las tendencias del partido socialista a aceptar una escuela de oficios para trabajadores, mientras se deja en manos de la iglesia y la burguesía la enseñanza de principios y los valores de la sociedad.

⁸¹ (Des)Conectar Igualdad: un programa que inspiró elogios, pero hoy recibe críticas.

La Nación, 15 de enero 2015.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/desconectar-igualdad-un-programa-que-inspiro-elogios-pero-hoy-recibe-criticas-nid1757467/>

⁸² *L'Ordine Nuovo*, II, 91, 10 abril 1922. [PROFESIÓN, ESCUELA Y CONCIENCIA REVOLUCIONARIA] [Contra la existencia de una “educación subalterna” para los trabajadores]

La idea de la escuela como espacio inocuo, desideologizado y despolitizado está asociado en los textos de estos docentes a una intensa denigración de las masas de jóvenes estudiantes y sus familias. Un desprecio intenso por lo popular. La categoría “denigración de las masas” corresponde a Laclau (2009:27). Encuentra en ella discursos como totalidades estructuradas que articulan eventos tanto lingüísticos como no lingüísticos. Lo que se intenta mediante la denigración es dejar fuera del campo racional las acciones de los estudiantes y posicionan la propia discursividad como la acción racional. Hay una apropiación de la racionalidad, subordinada a los fines de evitar la igualdad. Arturo Jauretche, las llamaría Zoncercas, es decir “principios introducidos en nuestra formación intelectual desde la más tierna infancia con la apariencia de axiomas, para impedirnos pensar las cosas del país por la simple aplicación del buen sentido Jauretche (19173:5). De allí sus profundos efectos pedagógicos. El objetivo es destruir el prestigio políticos o intelectual o morales del Conectar Igualdad, de sus beneficiarios, sus ejecutores, sus defensores y orientar toda la enseñanza a disminuir la fe en el país y en su gobierno popular y proponer modelos imposibles y ocultar los posibles. Aquí otra infame zoncera.

“Las rompen”, “las tiran”, “las venden”.

Los comentarios que se ven a continuación fueron agrupados por el peso que tienen en ellos una de las sentencias más arbitrarias e injustificadas. “Las venden”. Uno de los ataques más repetidos que recibió el Conectar Igualdad y sus beneficiarios y sus padres, es la acusación de recibirlas y canjearlas en un supuesto mercado de computadoras del Conectar Igualdad. Un mercado paralelo e ilegal, como si se tratase del dólar ilegal. El conectar igualdad Blue.

Chufer

La culpa la tienen los padres q no enseñan a sus hijos a cuidarrrrrr...la mayoría las VENDENNNNN..VERGONZOZO!!!!LASTIMADA LIS CHICOS Q REALMENTE LA NECESITAN Y NO SE LA DIERON!!ASI ESTAMOSSSSS ,

Camoni

Mi experiencia indica que son un elemento perturbador y distractorio
Primero, WiFi Para Todos; luego netbooks, PERO PARA INVESTIGS

Camoni

*EN MI ESCUELA LAS DIERON Y LOS CHICOS AL POCO
TIEMPO LAS TENIAN ROTAS ,LAS TIRABAN EN LA MESA Y NO LES
DABAN VALOR A LOS DOCENTES NOS DIERON LA MITAD SE LAS
TENDRIAN Q DAR COMO PREMIO CUANDO NO SE LLEVAN MATERIAS O
TERMINAN Y SE RECIBEN LA VERDAD Q ES UNA LASTIMA LAS VENDEN
Y NADIE HACE NADA*

Mavil

POR SUPUESTO SIN CONTAR CON LOS Q LAS VENDEN PORQUE
SON OTRAS LAS NECESIDADES!! les dan netbook y a la gente le falta techo y
comida!

Hay infamia en los mensajes. Contraponer techo, comida o Netbook, como si fueran opciones excluyentes y antagónicas cuando son complementarias es una operación oprobiosa. Tal parece, según esta lógica, si tienen netbook esto impediría el acceso al pan y la vivienda. Por tal motivo plantea la disyuntiva a los sectores populares de comer o educarse. Plantea la falacia del círculo de la pobreza, la condena a la pobreza como inevitable. La netbook no sería una herramienta que podría proporcionar otras estrategias para alcanzar el alimento y el techo. Pero eligen decirles que ese no es el camino.

¿Por qué tanta preocupación si las tiran las rompen, no las cuidan? O quizás no sea tan cierto el descuido. El verdadero problema es que se las entregan a todos, como un derecho. No como un premio por el cumplimiento de objetivos pedagógicos, objetivos políticos no siempre explícitos. Si la entrega es universal no hay posibilidad de instrumentar alrededor de ello un sistema de premios y castigos. Erosiona el sistema meritocrático. *“Se las tendrían que dar como premio”*. Pero así era. Estaba previsto que al terminar los estudios secundarios se las llevaran a casa liberadas.

Sin el condicionar las netbook a conductas esperadas en el sistema, estas se convierten en *“un elemento perturbador y distractorio”*. ¿Qué es lo

perturbador y distractorio? Macri dice de las “Conectar Igualdad” que quedan viejas muy pronto. Parece que el tiempo no ejerce sus implacables efectos sobre las máquinas de “Aprender Conectados”. Según esta perspectiva política lo perturbador y distractorio es la molesta idea de igualdad. No se trata de las netbook, en sí mismas, sino de su potencia simbólica e igualadora. Así que se proponen destruir su insoportable potencial jacobino. No es la máquina en sí, sino el perturbador simbolismo que la derecha percibe como amenaza. El neoliberalismo corrió los límites de lo aceptable, naturalizó los discursos de ultraderecha. Cualquier gesto, distribucionista o reformista por mínimo que sea es presentada como la amenaza bolchevique. Por eso las críticas al Conectar Igualdad.

Ahora señalar a los padres como los responsables de no enseñarles a cuidar las máquinas es además de una pretensión desmedida, una manera de quitarse la responsabilidad en la enseñanza y el manejo de la netbook. No son los padres, mucho menos los padres de los sectores más bajos de la sociedad, que a ellos va en definitiva dirigido el reproche, los responsables de la enseñanza de una máquina que no conocen y no tuvieron nunca en sus manos. ¿Cómo podría enseñarle un agricultor, una ama de casa, un albañil, un cartonero, un recolector de residuos, por nombrar solo algunos sectores, que nunca tuvieron en sus manos una computadora, los responsables?

Por último, se afirma con reiterada insistencia, que las venden. No se conoce venta alguna confirmada. Ciertamente se vieron anuncios de venta. Pero quizá tenga que ver con la misma campaña de difamación y desprestigio que se llevó adelante dentro y fuera del sistema escolar contra el Conectar Igualdad. Pero lejos está, “la mayoría las vende”. El sistema de bloqueo hacía muy difícil su uso fuera del sistema escolar, además eran muy fáciles de reconocer, así que el que eventualmente las comprara de segunda mano vería muy limitada su posibilidad de uso. Nadie compra una máquina para tener que esconderse para usarla. Para eso se comprará una máquina que no sea reconocible. Es cierto que youtube está lleno de tutoriales donde supuestamente se enseña a hacerle modificaciones al hardware para evitar el bloqueo. Pero en ningún caso es un procedimiento sencillo y no está probada su eficacia. Esto sin tener en cuenta las dificultades técnicas que enumeramos al comienzo del capítulo. Una inmensa mayoría no pensó jamás en venderlas y si algunas se vendieron fue una cantidad tan ínfima la cantidad que en el conjunto no

tiene relevancia. Esa pequeña cantidad solo sirvió para que los racistas dieran cauce a su odio. El significado de objetos físicos, Netbook de Conectar Igualdad, debe ser entendido mediante la aprehensión de su lugar en un sistema (o discurso) de reglas socialmente construidas. Si buscamos su significado desde allí vemos que están sobradamente, porque vino a dar vuelta un orden simbólico.

Se ha dicho muchas veces que la escuela moderna está en crisis. Dice Erik Hobsbawm, (2012) que en el contexto de inicios del siglo XXI, se instaló la presunción de que la educación debía constituirse como la vanguardia de una reorganización de la matriz productiva. Solo que ocurrió esto pero bajo una modalidad dislocada: la economía expulsa a trabajadores y la institución escuela debe suturar (como pueda) los conflictos del neoliberalismo.

Muchos autores sostienen la estrecha vinculación que hay entre la revolución industrial y la escuela. Hay en los orígenes una relación estrecha entre la organización de la producción fabril, industrial y la escuela. aunque como también nos dice Hobsbawm, la educación inglesa de la época, era de muy mala, que los desarrollos técnicos de la época como la máquina para hilar, la lanzadera volante o la máquina a vapor fueron inventos sumamente modestos y no superaron a los experimentos de los artesanos más capaces. Quizás no tuvo influencia en su origen, pero sí en su desarrollo posterior. La escuela tal cual la conocemos es tributaria del modelo de la revolución industrial. Los docentes en ese contexto son parte del engranaje industrial.

Max Horkheimer y Theodor Adorno⁸³ afirman que la cultura de masas depende para su aparición principalmente de dos factores; primero la posibilidad de la reproducción técnica de bienes culturales y segundo de la aparición de las masas, es decir de grandes grupos poblacionales con la capacidad económica de consumir bienes culturales. Si bien la posibilidad de la reproducción técnica de bienes culturales puede rastrear su origen en la invención de la imprenta y con ella a la posibilidad de producir de modo barato no sólo libros, sino también periódicos, revistas y estampas de cuadros famosos; será en el inicio del siglo XX cuando se

⁸³ Alejandra Berstucci. SOBRE LA INDUSTRIA CULTURAL DE HORKHEIMER Y ADORNO.Unlp.
http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/industria_cultural._adorno_y_horkheimer_articulo.pdf

introducen dos nuevas tecnologías que transformarán la comunicación: la radio y el cine.

Horkheimer y Adorno parecen subestimar el papel de la escuela como generadoras de culturas de masas en el capitalismo industrial. Sin embargo cumplen las dos condiciones esenciales. La escuela es un gran dispositivo técnico reproductor de bienes culturales que el capitalismo creó para difundir los valores y los ideales de la burguesía y también como lo había demostrado Gramsci, un elemento fundamental para la construcción de hegemonía política y cultural.

La segunda condición es la existencia de masas con capacidad de consumo. Desde sus comienzos las escuelas ampliaron masivamente su número hasta hacerse universales, por lo menos en el nivel primario se masificó y en el nivel secundario creció constantemente la demanda de acceder a ella. Ciertamente no puede decirse que las masas en Argentina tuvieran capacidad económica, para consumir bienes culturales. Fue la intervención del estado lo que estimuló y obligó mediante leyes que niños y jóvenes consumieran bienes culturales que les brindaba la escuela.

Si se entiende a la escuela como parte del sistema productivo industrial, Un docente, una docente, es un, una operaria del complejo engranaje de la máquina de la industria cultural más extendida en el siglo XIX y XX y con más presencia territorial en el país y del mundo moderno.

¿Qué es lo que produce este operario en esta fábrica tan particular? Hay muchas respuestas posibles. educa, alfabetiza, socializa, emancipa, forma en valores, formar ciudadanos, disciplina, formar individuos responsables etc. La lista puede ser muy larga. Voy a decir aquí que el principal producto de esta industria donde las docentes y los docentes son operarios, es producir subjetividad. La subjetividad de la modernidad. A estas operarias y operarios, se les dijo que no eran operarias, que eran las encargadas de llevar la luz en una batalla contra la oscuridad de la ignorancia. Se les dio una función redentora, civilizatoria.

Docentes, internet y transformaciones del mundo del trabajo

Hay en las narraciones de los docentes una reacción luddista⁸⁴ con las máquinas de conectar igualdad. No porque haya podido documentar a docentes rompiendo máquinas. Pero si queda expuesta la escasa disposición para la incorporación al proceso educativo de nuevas tecnologías de la información. La tecnología es vista como una amenaza a un sistema de trabajo. Esta reacción defensiva no es nueva. La misma desconfianza y recelo se ha tenido con la televisión. El problema es que estos cambios tecnológicos modifican no solo un sistema de trabajo en las escuelas, sino que crean nuevas disposiciones culturales que modifican de hecho la realidad. Son tan profundas las modificaciones, que no solamente esta modificando las relaciones pedagógicas, sino que está produciendo un reordenamiento del conjunto del sistema productivo.

El siglo XXI trajo consigo transformaciones en el orden económico capitalista, la reorganización de la producción industrial a escala global, la deslocalización de las industria, la segmentación de la producción, la tercerización de sus servicios han pulverizado el sistema fabril en cuyo espejo se miraba la escuela. Según un sentido común la crisis de la escuela, obedece principalmente a la existencia de métodos de enseñanza y currículos obsoletos; a formas organizativas arcaicas que deben ser transformadas. Pero desaparecida la organización productiva que era el marco donde había surgido y le daba sustento, es lógico pensar en una crisis de la escuela.

Crespo y Ghibaud (2017) describen los cambios que se están produciendo en la subjetividad de la clase trabajadora. Por un lado, la segmentación del mundo del trabajo. Los trabajadores dejaron de estar sujetos a un comando jerárquico, y se transformaron, por ejemplo, en pequeños empresarios independientes, o en vendedores de servicios a empresas también independientes. Esta creciente

84

separación formal de los trabajadores tiende a romper los viejos lazos de solidaridad de clase.

En la actual organización del trabajo, el nuevo trabajador suele operar en grupos pequeños o incluso aisladamente. Los cambios en el entorno alteraron su visión del mundo. El progreso dejó de ser social para convertirse en individual. El Estado, pasó a ser quien lo obliga a pagar impuestos a cambio de servicios públicos deteriorados, no el garante de los derechos sociales. Las huelgas y movilizaciones se transformaron en interferencias de tránsito.

A este trabajador le parece lógico que su éxito o fracaso sea individual. Su credo son las virtudes del “emprendedurismo” y el mito del empresario self-made man. “La sociedad para este nuevo sujeto se resume en su familia y allegados próximos. Es el individuo solitario que se identifica a sí mismo como ‘clase media’ y se siente ajeno a cualquier actor de naturaleza colectiva. La utopía liberal consumada en cada trabajador. Este nuevo sujeto es neoliberal incluso antes de interpretar la política o enfrentarse al mensaje de los medios masivos de comunicación. Scaletta (2017)⁸⁵

¿Cómo está afectando esta reestructuración, esta transformación del mundo del trabajo a la escuela y a las y los docentes de El Dique en particular? Hector Gonzalez (2007:13) sostiene que el docente es un sector laboral al que le costó, y le cuesta, reconocerse como trabajador. Por eso se ha empeñado en tener una mirada integral sobre el proceso colectivo que produce la educación. Quiere hacer visible los mecanismos de control sobre el proceso de trabajo de los docentes. Quiere romper la fragmentación y el aislamiento que anida en la noción de “empleo”. Propone como alternativa el concepto de “puesto de trabajo”, esta categoría permite -setun Gonzalez- precisar la definición y análisis del hacer docente.

Cuando Gonzales está pensando en la materialidad de la situación de trabajo docente piensa en un trabajo en condiciones disciplinarias del capitalismo industrial. Lucha para que esa trabajadora que objetivamente es una asalariada, pero que subjetivamente no asume una identidad proletaria o de trabajador

⁸⁵ Presenta en el artículo un resumen del trabajo de Eduardo Crespo y Javier Ghibaudi en “El proceso neoliberal de larga duración y los gobiernos progresistas en América Latina”, publicado en documento de trabajo de Flacso “El neoliberalismo tardío” y los gobiernos progresistas en América Latina”.

asalariado, asuma su condición de clase. La obrera de esta industria cultural, cuya unidad productiva, cuya fábrica es la escuela, no se siente proletaria. No se autopercibe trabajadora o trabajador. No termina de asumir su condición de clase. Lo único que hay que señalarle a Gonzalez es que ese mundo del trabajo en donde habría que hacer que los y las docentes logran la toma de conciencia se está desvaneciendo por efecto de las transformaciones que se están produciendo .

Que el neoliberalismo está reconfigurando una nueva subjetividad parece un hecho indiscutible. ¿Qué ocurrirá entonces con estas y estos trabajadores docentes cuya proletarización, incompleta, parcial, inconclusa, si las transformaciones del trabajo también terminan impactando a la escuela?. ¿Habrá terminado el proceso de subjetivación proletaria que describe Gonzalez?

¿Habrá una renuncia a la aspiración de que la tarea docente sea social para convertirse en individual?¿cómo ser docente en un mundo postindustrial, en un mundo del dominio del neoliberalismo? Jorge aleman⁸⁶ sostiene que el neoliberalismo es un tipo de acumulación del capital en donde el trabajo ha desaparecido, donde hay un dominio absoluto de las operaciones financieras que exigen que los trabajos sean cada vez más precarios, que tengan menos permanencia, no permitan establecer vínculos sociales, relaciones estables, la presencia en tu propio lugar y te obliguen a desplazarse; que no te permitan establecer relaciones que dispongan del tiempo necesario para que esas relaciones se puedan vivir.

Byung Chul Han (2012:25), afirma que el sujeto contemporáneo es un sujeto de rendimiento. Un sujeto que se autoexplota. El sujeto de rendimiento cree en libertad, pero se halla tan encadenado como Prometeo.⁸⁷ «La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya ‘sujetos de obediencia’, sino ‘sujetos de rendimiento’. Estos

⁸⁶ “El neoliberalismo es una fábrica de subjetividad”. Revista soberanía sanitaria.<http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/el-neoliberalismo-es-una-fabrica-de-subjetividad/>

⁸⁷ El mito de Prometeo es, en la mitología griega clásica, uno de los que produce mayor fascinación. Prometeo pertenecía a la raza de los titanes y a él se atribuye la creación de la Humanidad y su protección frente a los dioses. Prometeo representa el valor de la destreza y la inteligencia para comprender, interpretar y manejar la naturaleza y sus fenómenos, dando lugar a las distintas técnicas que permiten el desarrollo de la civilización. No obstante, el mito revela también las consecuencias de sobrepasar los límites, ya que no es posible el dominio absoluto de dichos fenómenos.

sujetos son emprendedores de sí mismos». En la sociedad de rendimiento, los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley.

Ahora, ¿en qué medida estos discursos y dispositivos culturales han penetrado en la institución escolar? ¿cómo la docencia y la escuela reciben esta subjetividad del sujeto del rendimiento? ¿Es el docente, un sujeto de rendimiento, empujado a la autoexplotación? ¿Los docentes dejarán de estar sujetos a un comando jerárquico, y se transformaran en pequeños empresarios independientes? ¿Serán empresarios de sí mismos, prestadores de servicios? ¿Se producirá una segmentación de los procesos educativos que podrá ya no tener como eje la escuela? ¿Estamos en tránsito al docente neoliberal? ¿Será un docente emprendedor? ¿Estamos asistiendo a la transformación de la escuela en un espacio para emprendedores educativos?

Marcos Galperin fundador de Mercado Libre sostuvo en el coloquio de IDEA 2017, que:

“nosotros tenemos un marco laboral que mira hacia el pasado. Está construido en la revolución industrial y el siglo este es el siglo de la inteligencia artificial, el siglo del conocimiento y de los robots. Entonces no, el modelo que tenemos es imposible que le genere empleos a estos chicos que están saliendo del colegio y no están sabiendo cuántos milímetros hay en un metro...”⁸⁸

Galperin una confianza enorme en las posibilidades de internet.

En el ‘99 estalló la burbuja de internet, pero luego terminó pasando todo lo que creíamos que iba a pasar. Que la gente iba a hablar por teléfono por internet, que iba a escuchar música por internet, iba a ver películas por internet, iba comprar por internet, iba a pagar las cuentas por internet y muchísimas cosas más que van a seguir pasando. Se van a educar por internet, van a mejorar su salud a través del uso de internet...”⁸⁹

⁸⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=b3m3FujMelo>

⁸⁹ https://www.youtube.com/watch?v=12Pevfl_fi8&t=478s

Afirma que internet ha democratizado el comercio y este enunciado parece extenderse a todos los órdenes de la vida incluyendo la educación. El dueño de la plataforma de comercio electrónico más importante del continente después de Amazon. No habla de los docentes porque en este esquema tecnológico no tienen ningún lugar. Aunque no lo haya dicho de la escuela de todos modos queda planteado en esos términos. Tenemos un sistema educativo que mira hacia el pasado. Está construido en la revolución industrial y el siglo este es el siglo de la inteligencia artificial, el siglo del conocimiento y de los robots. Según los planteos de Galperin, estamos ante la posibilidad de que sea realidad la máquina de enseñar que había soñado Skinner⁹⁰. La utopía tecnicista se estaría por convertir en realidad. En ella no hay maestros ni profesores. Educarse es un acto individual no una responsabilidad pública. Es un acto de superación individual, de emprendedores. Una sociedad sin docentes, con un mercado libre.

Cuando la noche del 15 de marzo de 2020 se produjo la suspensión total de clases priorizando la salud, se elaboró un plan de contingencia que implicó que la educación virtual fuera la única forma posible de educación en contexto de pandemia. Se produjo una paradoja. Por un lado resalta con mucha claridad la importancia estratégica del Conectar Igualdad. Por otro lado, la situación excepcional, hace posible que por primera vez en la historia que, toda la educación fuera virtual.

Los neoliberales que pregonaban por una educación sin escuelas, inesperadamente se encontraron con que la pandemia estaba haciendo posible todo aquello por lo que venían bregando y que la costumbre, la conciencia y la militancia obstinada de la sociedad y algunos sectores docentes venía impidiendo.

La situación parecía hacer posible la utopía de convertir a los docentes en facilitadores de contenidos enlatados, deslocalizados, desorganizados y preocupados sólo de sí mismos. Solo transmisión de contenidos; sin producción ni apropiación

⁹⁰ Burrhus Frederic Skinner defendió el uso de las máquinas de enseñanza para una amplia gama de estudiantes (p. ej., de edad preescolar hasta adultos). Esta máquina consistía en una caja en la que el profesor introducía una hoja con todos los conceptos que el alumno tenía que aprender y otra lámina donde se podía ocultar parte del texto. El procedimiento de este artilugio era el siguiente: el estudiante iba leyendo el texto introducido en la caja e iba escribiendo cada una de las respuestas a las preguntas que le iban apareciendo. A continuación, el alumno rodaba la máquina y si estaban respondidas correctamente las cuestiones, la hoja con las preguntas iba pasando y se anotaba un punto (feedback); de lo contrario la máquina no dejaba avanzar y el alumno debía volver atrás, obligándole a volver a leer el texto de nuevo.

crítica del conocimiento por parte de docentes y estudiantes; donde no es necesario el encuentro áulico. La escuela como espacio socializador parecía transformarse en un lugar que carece de vigencia. En este contexto inesperado, la conectividad vuelve a plantearse como una condición estructural para consolidar la experiencia digital de educación a distancia.

Basualdo- Woiciechowsky (2020) se preguntan en este contexto si: ¿Sueñan los docentes argentinos con estudiantes virtualizados? Para determinadas empresas, es una gran oportunidad para hacer negocios, haciendo realidad, además, viejos objetivos neoliberales: imponer la flexibilización laboral, convirtiendo a los directivos de escuela en pequeños “gerentes”.

Pero si había alguna ilusión de virtualizar a los estudiantes , la realidad se encargó de mostrar las limitaciones. Al entusiasmo y curiosidad de la novedad del comienzo de la pandemia, las reuniones y clases por Zoom, Whastsapp, Webex, Classroom, Meet y otras plataformas, el paso del tiempo dio lugar a una toma de conciencia creciente de que la virtualización produce cambios no solo en las relaciones laborales. De hecho la virtualización modificó el tiempo de trabajo docente, el espacio de trabajo docente y la organización del trabajo docente. Modifica la vida misma porque interfiere con la vida cotidiana, anula los espacios íntimos, anula los espacios de descanso y esparcimiento por el efecto de la instantaneidad de lo virtual transformando todo el tiempo vital en tiempo de trabajo, en tiempo” productivo”. Lo que pone de manifiesto que no se trata de la introducción de una simple herramienta de trabajo, sino que es una herramienta que produce cambios culturales profundos.

La recuperación de la presencialidad no supone que la experiencia de virtualización de la pandemia no vaya a dejar marcas perdurables. Profundas secuelas que modifican la tarea de enseñar. Algunas cosas llegaron para quedarse. Quien suponga que la escuela va a poder sostenerse con formas organizativas y de trabajo del siglo XIX está equivocado. Sobre todo cuando la organización del trabajo en todo el entorno productivo ya ha cambiado. No alcanza con defender las leyes que regulan el acceso a la docencia de forma transparente y la forma de acceder a puestos de dirección como dicen Basualdo - Woiciechowsky (2020). Eso solo deja tranquilo a

cierto progresismo que encuentran en la transparencia, la cura a todos los males sociales y se transforma en un valor en sí mismo.

Pensar una salida alternativa para la escuela y la docencia implica dejar la zoncera de oponerse a políticas como conectar igualdad, porque sus beneficiarios las usan para jugar o por ponerles stickers y asumir el desafío transformador que implica la net como parte insoslayable de las condiciones educativas actuales, explorar todas sus implicancias y posibilidades. En función de ello repensar la escuela su organización para adaptarla al nuevo tiempo histórico. Repensar los formatos y la organización. Repensar la presencialidad heredada del siglo XIX. Un proyecto educativo, que incluya lo virtual pero no como a aquello que no queda más remedio hacerle lugar. Sino que se piense desde esa matriz la presencialidad. Porque es cierto lo que sostienen Stoikoff-Allende (2020) la educación presencial configura el imaginario nacional. La escuela como hija predilecta del Estado Nación, del sistema educativo decimonónico, con sus luces y sombras, es absolutamente irremplazable. La escuela es un universo gigante que muchas veces viene a reconstruir el tejido social, a escuchar y dar de comer. Un proyecto que sea inclusivo integrador colectivo participativo y mas democratico. Que confronte con las corporaciones de medios que ven en la virtualización una posibilidad de ampliar sus negocios. Un lugar y una actividad que de algunas certezas certidumbres y no precariedad. Que permita construir vínculos estables que permita organizarnos y estar con otros.

8. Conclusiones

No podría hacer una conclusión definitiva, porque son cosas que están sucediendo aún. Quizá sólo pueda aspirar a dejar algunas discusiones abiertas, no conclusiones acabadas, definitivas. Quiero recordar que estas reflexiones surgieron primariamente de la intersección de las categorías inclusión y docencia. De la tensión que hay entre ellas, en un contexto muy particular que fue la transición entre el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y la llegada al gobierno nacional de Mauricio Macri y, en el gobierno provincial, de María Eugenia Vidal. Usando todo el bagaje de experiencias que me aportaron 25 años de trabajo en Ensenada en la escuela secundaria del Barrio de El Dique.

Para poder construir esta tesis, hubo que revisar y cuestionar la idea que tenía de la docencia, por propia formación. Idea que tiene profundo arraigo entre las y los docentes. Es la idea de la docencia como depositaria de todas las virtudes ciudadanas, una suerte de reservorio de la virtud humana. Lo que escuchaba y registraba me decían otra cosa. Es una entronización que tiene raíces históricas que tienen el objetivo de poner al y la docente como el miembro más importante de la comunidad educativa.

El docente es un miembro importante de la comunidad educativa, pero los otros miembros son tan importantes como los docentes. El adjetivo “educativo” que acompaña a la comunidad busca reforzar la preeminencia del docente sobre los otros miembros de la comunidad. La idea del docente como encarnación de la virtud ciudadana, además de ser una idealización improbable, es una carga que portan a lo largo de la vida profesional quienes se dedican a esta actividad y que es utilizada para exigir, evaluar o favorecer de este grupo profesional determinados comportamientos. Es una herramienta performativa que cada sector o proyecto le pone su propia impronta. Hay virtudes en todos los miembros de la comunidad y en todas las profesiones. También entre las y los docentes, claramente. Pero también los

hay de los otros, no tan virtuosos y por qué no infames, como los hay en todas las actividades humanas.

La crisis de autoridad docente no resulta de la ruptura de pactos entre padres y docentes como sostiene la derecha. Es la crisis de un modelo profesional docente que coloca al y la docente como el depositario exclusivo de la virtud y del saber. No es que este modelo haya desaparecido. Entre finales del siglo xx y comienzos del siglo XXI aparecieron formas alternativas que tensionan al modelo fundacional. La crisis de autoridad es el resultado de la pérdida de hegemonía política. Porque toda crisis de autoridad es una crisis política. Pero no es la docencia la que está en crisis, sino más bien su significado.

Tal como afirma Laclau, es un significante en disputa que está buscando ser redefinido desde la comunidad y desde el poder económico. Esto se pudo ver en los discursos. Porque hay quien definió ser un mercenario de la educación, o quien le negó la condición docente a los que trabajaban bajo el Formato del Plan Fines, pero al mismo tiempo hay acciones y gestos hermosos. Como el de la docente que se quedó cuidando el caballo de un estudiante para que este pudiera presentarse a examen o docentes que a partir de organizar campamentos, descubrió que escuchar más a sus estudiantes sin hacer juicios de valor, le permitió dejar de padecer y gozar con su trabajo. Conviven los dos modelos.

No se puede seguir esencializando al docente. La concentración de la virtud en pocas personas y todas ellas docentes, es una construcción política que construye una jerarquización a partir de una diferenciación del docente de su comunidad. Hay que democratizar la virtud. Hay que equiparar simbólicamente a todos los miembros de la comunidad en la posibilidad de la virtud. El reconocimiento de los otros hará que reconstruya la autoridad, pero no ya desde una jerarquía construida desde afuera sino instituido y reconocido por los otros miembros de la comunidad.

Desde la perspectiva de Comunicación/Educación, recuperé las herramientas metodológicas del análisis del discurso político de Ernesto Laclau. Me resultó especialmente útil la diferenciación entre “la política” y “lo político”. La política en

su forma institucional partidaria no es aceptada en la escuela y entre las y los docentes. La demostración de ello es el discurso de la directora prohibiendo hablar de amor de sexo y de política, lo político estuvo todo el tiempo presente, sobre todo en el momento de la investigación en los intentos de recolección de testimonios, documentos y entrevistas. Es decir, fueron visibles las acciones de la gestión que están en permanente diálogo con el poder político que disputa sentido cotidianamente en la escuela. La vigilancia y el control de ese poder político es el responsable de que tomara la estrategia de buscar pequeños discursos. Discursos infames porque se intervino para decir que responder una entrevista para la investigación era peligroso, se hizo presión sobre personas para que no se prestaran a las entrevistas, se buscó impedir que usará el espacio de la escuela para la investigación, se impidió que accediera a documentación y hasta se hizo vacío en cierto momento. No es menos cierto que no faltó quien rompiera las prohibiciones y tendiera un mate y se prestara a la conversación saltándose las prohibiciones.

Usar la estrategia de Michel Foucault de recolección de discursos de los hombres infames, fue una respuesta a esta situación. No fue tanto una elección como una salida. Fue una manera de poder burlar el dispositivo que se había armado para impedir que se concretara la investigación. La infamia como negación de la fama, como lo desconocido, me permitió poner la mirada en discursos pequeños, breves, aislados que no tienen canales de enunciación formales. Tampoco tienen representación política (no de manera visible, al menos) porque nadie milita abiertamente la exclusión como un valor social. Pero que no los tengan no significa que no existan. No tienen representación política o sindical aun. Es espanta votos hoy ser abiertamente excluyente. Pero eso puede cambiar. Solo hay que recordar que hace pocos años nadie se atrevía a poner en duda la existencia de un plan de exterminio en la Argentina y hoy hay sectores políticos que ponen en duda la existencia de los desaparecidos. No sería raro que alguno de estos discursos salga del anonimato y comience a tener defensores públicos.

Aunque no tengan representación política, estos discursos tienen manifestaciones que se expresan como “malestar docente”, como impotencia o como desamparo. “A mí no me prepararon para trabajar con estos chicos”, “yo no soy asistente social”, ¿Para qué vienen estos chicos a la escuela?, “la inclusión es una m...

“son expresiones de la perplejidad que produce la llegada de jóvenes que llegan a la escuela. De lo que Carballada llama los sujetos inesperados.

Es un malestar que tiene origen en las transformaciones sociales y culturales profundas ocurridas a fines del siglo XX. El reconocimiento de niños y jóvenes como sujetos de derechos, la obligatoriedad de la escuela secundaria y la inclusión como política de estado, y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación masiva. Insatisfacciones, que no siempre son materiales, pero se presentan como tales, cansancio, hastío, falta de reconocimiento, o la ausencia de un respeto entendido como veneración. Un sentimiento de haber sido pero ya no ser.

Insatisfacción por las promesas incumplidas, por el lugar que prometían las viejas construcciones discursivas del siglo XIX pero a las que en raras ocasiones se llega. Está en crisis el viejo paradigma que le da performatividad a la docencia pero no termina de cristalizar uno nuevo, porque los cambios técnicos y culturales son mucho más acelerados que las transformaciones en las instituciones que siguen aferradas a los mandatos fundacionales.

Se produce un desplazamiento del discurso de defensa de la educación pública que dominó la década del noventa, donde la escuela era vista como el último refugio de lo público y aparece con mucha fuerza el cuestionamiento a la inclusión. La defensa de la escuela pública fue la consigna unificadora de esos años. La llegada al gobierno, en el 2003 de Nestor Kirchner significó un cambio de orientación en la política económica que hace eje en la inclusión. Pero hacia finales de la primera década del siglo XXI, no es que haya desaparecido la idea de defensa de la escuela pública, pero ahora convive con otro discurso que sin desprenderse de este está cuestionando la inclusión.

Este cuestionamiento docente a la inclusión es injusto en un sentido. No porque la inclusión no genere problemas. Personalmente creo que se pecó de voluntarismo. Se confió en el entusiasmo que produce la inclusión en los sectores politizados de la sociedad. De todos modos no hay procesos de cambio sin tensiones importantes. Esto no significa que no haya que pensar nuevas soluciones para los problemas que generan los nuevos escenarios.

Pero el rechazo a de algunos sectores docentes a la inclusión educativa es

injusto porque le depositan la responsabilidad exclusiva de sus malestares a la inclusión, y no dan cuenta de las transformaciones en el ámbito de la comunicación. La escuela y la docencia tuvo desde un comienzo una relación conflictiva con la televisión sobre todo. Pero convivieron porque esta no entraba a la escuela, y si entraba, su entrada estaba controlada y supervisada por la mirada docente. Pero con los celulares, con los iphone, eso es imposible. La arquitectura escolar con sus lugares y símbolos ya no aseguran la hegemonía del discurso escolar, del discurso docente tradicional.

Los teléfonos portátiles o celulares como los llamamos en la argentina, han aparecido poco o tal vez no los haya tenido muy en cuenta en las observaciones. Pero aparecieron en al menos dos situaciones que fueron bisagras porque mostraron tramas complejas y acciones políticas. La primera cuando la directora aparece en la asamblea de estudiantes para dar por concluida la misma cuando se disponían a resolver no participar de las pruebas “Egresar” 2016. Ella fue avisada por un mensaje de whatsapp sobre el cariz que tomaba la reunión. La docente a cargo había perdido el manejo de la asamblea y como último recurso para cambiar el rumbo de los acontecimientos avisa a la directora. La segunda situación es la cancelación de las entrevistas que se pactaron presencialmente, pero se cancelaron por whatsapp con excusas que quedaron en evidencias eran mentiras.

Ninguna de las dos situaciones puede entenderse sin considerar la presencia de este instrumento técnico que modifica no sólo la comunicación sino también la importancia de la arquitectura escolar. El segundo caso mostró que no había voluntad de hacer las entrevistas. Como quiera que fuera, es evidente que el celular hace posible que en el aula convivan tantos discursos como aparatos haya en la escuela. El discurso escolar disputa con las redes sociales la atención de los estudiantes que ven los contenidos que llegan por estos medios, más atractivos.

La amenaza a la docencia y al sistema educativo no viene por el lado de la inclusión de quienes están fuera. Al contrario, la inclusión significó más escuelas, más cargos y más posibilidades de trabajo. La amenaza para la docencia y la escuela es la concentración de medios, la oferta de educación vía plataformas que pretenden mercantilizar la educación. Es tiempo de aceptar la existencia de una nueva realidad y pensar a la escuela y la docencia en este nuevo escenario. Generar propuestas que

construyan un discurso potente que desnude a los vendedores de espejitos de colores.

En términos de Walter Benjamin, hay que elaborar un nuevo Sensorium docente. Un marco donde se inscriban las nuevas experiencias vitales, para que se construya la identidad cultural. Aquello que hace formar parte al individuo de un colectivo. Pero no ya vinculada a un proyecto civilizador que lucha contra la barbarie, sino a las mayorías populares, a los niños y jóvenes que ahora son sujetos de derechos y no sujetos de tutela, a las minorías sexuales , a las comunidades originarias, a las mujeres, a los trabajadores a un proyecto de país inclusivo.

9. Bibliografía

Balduzzi Juan ;Vazquez Silvia. (2009) De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente .1957 - 1973. Ediciones CTERA

Basualdo Woiciechowsky (2020).

Benjamin Walter (2003) La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica. Editorial Itaca. Mexico

Borges, Jose Luis (1971) Historia universal de la Infamia. María Kodama, 1995
© Alianza Editorial, S.A., Madrid.

Borges, Jose Luis (1944) Sur . *Artificios*, en Jorges Luis Borges (1974) *Obras Completas*, Buenos Aires: Emecé. (sur)

Borges J.L, Casares A.B. (1983) La fiesta del monstruo. Obras completas. En colaboración. Emecé, Buenos Aires, 1983

Byung Chul Han,(2012) *La sociedad del cansancio. Editorial: Herder. Barcelona*

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2019) Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso / Rosa Nidia Buenfil Burgos. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO

Barbero Marin Jesus (1990). Entrevista realizada por Daniel Ulanovsky Sack, del Diario Clarín, al Dr. Jesús Martín-Barbero. Publicada el 14 de octubre de 1990 (páginas 14 y 15).

Carballeda Alfredo (2012). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Paidós, Buenos Aires

Canelo Paula (2019). ¿ Macri ya fue? Algunas hipótesis para explicar la derrota de cambiamos en las PASO. Página 12, 22 de septiembre de 2019. Buenos Aires

Carrasco-Wegelin (2020). Odio en la calle, odio en las redes. Los discursos de odio erosionan la legitimidad ciudadana del otro y limitan su libertad.

<https://www.elcohetelaluna.com/odio-en-la-calle-odio-en-las-redes/>

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.(1989) Unicef.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Chávez Ortiz, J. Trinidad (2018) Tiempo y espacio, territorio y memoria. (reflexiones desde la antropología). Revista Universidad de Sonora, 16 mar. 2018

Derrida Jaques (1995). Historia de la mentira. Prolegómenos. Conferencia dictada en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
<https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/mentira.htm>

Duschatzky (2007). MAESTROS ERRANTES, Experimentaciones sociales en la intemperie, Paidós, Buenos Aires 2010

Elbaun Jorge (2019). Cyberguerra declarada. Espionaje, hackeo global, control y persecuciones en la era Trump. El cohete a la luna.
<https://www.elcohetelaluna.com/ciberguerra-declarada>

Fanón Frantz(1952). Piel negra, máscaras blancas. *Éditions du Seuil, Madrid*
1952

Feinmann, José Pablo.(1999) Monstruos de Borges. Pagina 12, 7 de julio 1999
<https://www.pagina12.com.ar/1999/99-07/99-07-17/contrata.htm>

Fernandez Cristina (2008) Discurso hecho durante la firma de convenios entre AySa y municipios bonaerenses, el martes 25 de marzo de 2008.
https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Cristina_Fern%C3%A1ndez_el_25_de_marzo_de_2008
De La Arquitectura Escolar a La Cartografía Cultural, el significado del espacio educativo.scolar a La Cartografía Cultural, el significado del espacio educativo.

Comunicación/ Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas. Facultad de periodismo y comunicación social UNLP.

Foucault Michel (1996) La vida de los hombres infames. Editorial Altamira, La Plata 1996.

Foucault, Michel (1995). *Un diálogo sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza Materiales.

Fukuyama Francisco (1992)

Galeano Eduardo (1971). Las venas abiertas de América latina. Siglo XXI. Buenos Aires

Hector Gonzalez (2007)

Gramsci Antonio (1922) *L'Ordine Nuovo*, II, 91, 10 abril 1922.

Grosfoguel Ramón (2016) Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.24: 123-143, enero-junio 2016

Huergo Jorge. (2005). La etapa fundacional del campo de Comunicación/Educación: la cultura y lo educativo en el discurso desarrollista. <http://jorgehuergo.blogspot.com/2005/12/6-la-etapa-fundacional-del-campo-de.html>

Jauretche Arturo (1973) Manual de zonceras Argentinas . Peña lillo Editores Buenos Aires

Kusch Rodolfo. (2007) Obras completas. Tomo II. América Profunda. Editorial Fundacion Ross. Santa Fe Argentina

Lacan, Jaques (2011). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Laclau, E. (2004). “Discurso”. En *Estudios: filosofía, historia, letras*, 2(68), 7-18.

Laclau, E. (2009). La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Lewkowicz Ignacio (2004) Pedagogía del aburrido

Martinez Dario (2017) Apropiaciones Walsh: nota al pie de un proceso de investigación. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura* (N.º 80), e029, octubre-marzo 2017 , <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/trampas/index>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata . La Plata | Buenos Aires | Argentina

Martinez Dario (2015). Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/ educación. Tesis doctoral. FP y CS UNLP

Mouffe, C. (2009). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Norbert Elias (2003). Ensayo acerca de las relaciones de establecidos y forasteros. En Revista española de investigación sociológica. REIS Madrid España

Stoikoff-Allende(2020) La escuela remota. Educación y pandemi: Que la virtualidad cierre con los chicos adentro.

<https://www.elcohetelaluna.com/la-escuela-remota/?fbclid=IwARodRRKQo-KMX8b59-Zw-gk282HPJokNSzfT8cP5r9L5PcCfFzMiUCGfhYc>

Tedesco; Juan Carlos. (2009). El Monitor. Revista del ministerio de educación de la nación. La Autoridad docente en cuestión. Marzo 2009.

Tenti Fanfani Emilio (2005) La condición docente, análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI Argentina

Tenti Fanfani Emilio (1999). El arte del buen maestro. Editorial PAAX Mexico, Bogotá 1999. El oficio del maestro 181-210

Walsh Rodolfo (1977). Carta abierta a la junta militar. En CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI ÁREA / EDUCACIÓN PARA LA MEMORIA. Serie recursos para el aula 1.

Walsh Rodolfo (1972). Operación Masacre. Ediciones de la Flor. Buenos Aires Argentina

Jauretche Arturo. (1968) Manual de zonceras Argentinas. Peña Lillo Editor. Buenos Aires

Kaplan Carina (2016) Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. Pensamiento Psicológico, Vol 14, No 1, 2016

Scaletta Claudio (2017). EL TRABAJADOR NEOLIBERAL. Página 12, 9 de junio del 2017.

Serafini Felipe.(1898) Instituciones de derecho romano. Espasa Calpes. Barcelona. Página 168, 169

UNAM (1999) Universidad Nacional Autónoma de México. La pena de vergüenza pública. <http://biblio.juridicas.unam.mx>

UNESCO (1990). Declaración de Jomtien, Tailandia. Conferencia Mundial de la Educación para Todos.

Zambrana Moral Patricia (2018) HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES. La marca como pena en el derecho histórico español: consideraciones sobre su naturaleza jurídica. Revista estudios históricos jurídicos número 40 Valparaíso agosto. 2018. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54552018000100645

10. Anexo documental

FIGURA 1

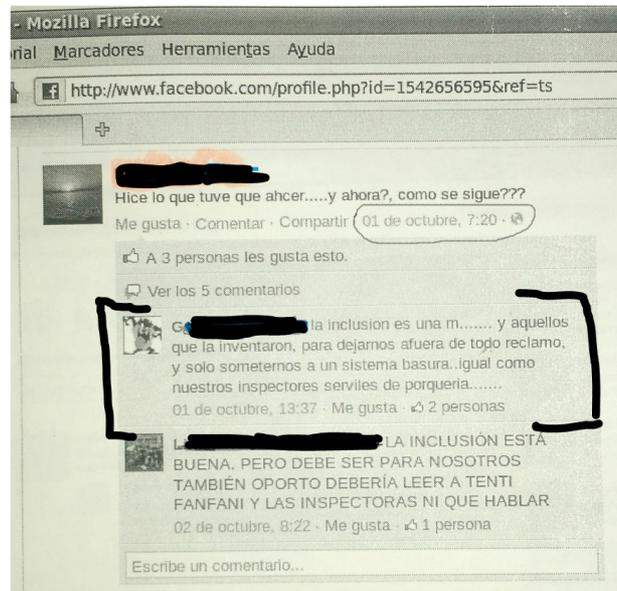


FIGURA 2

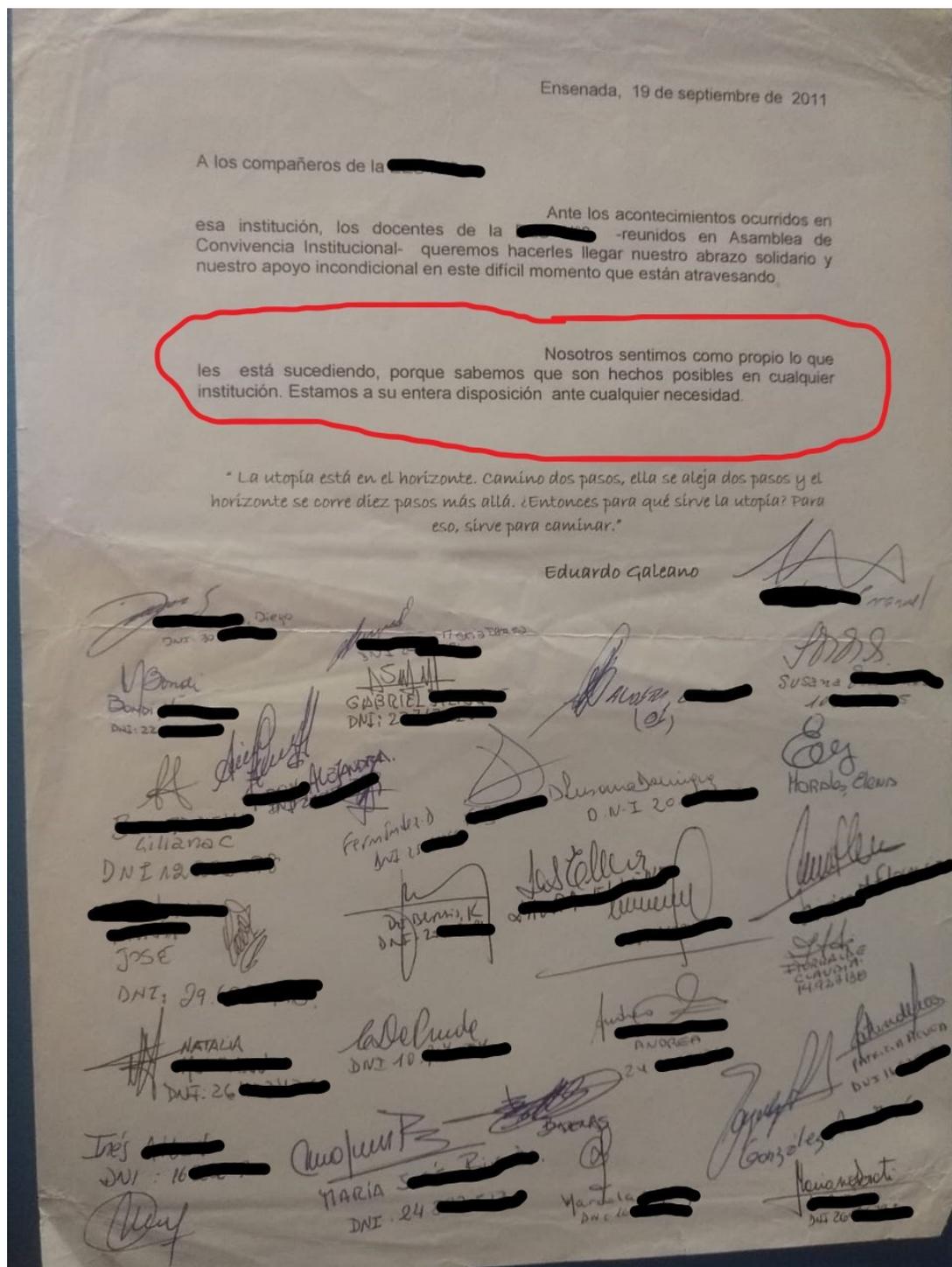


Figura 3



Figura 4

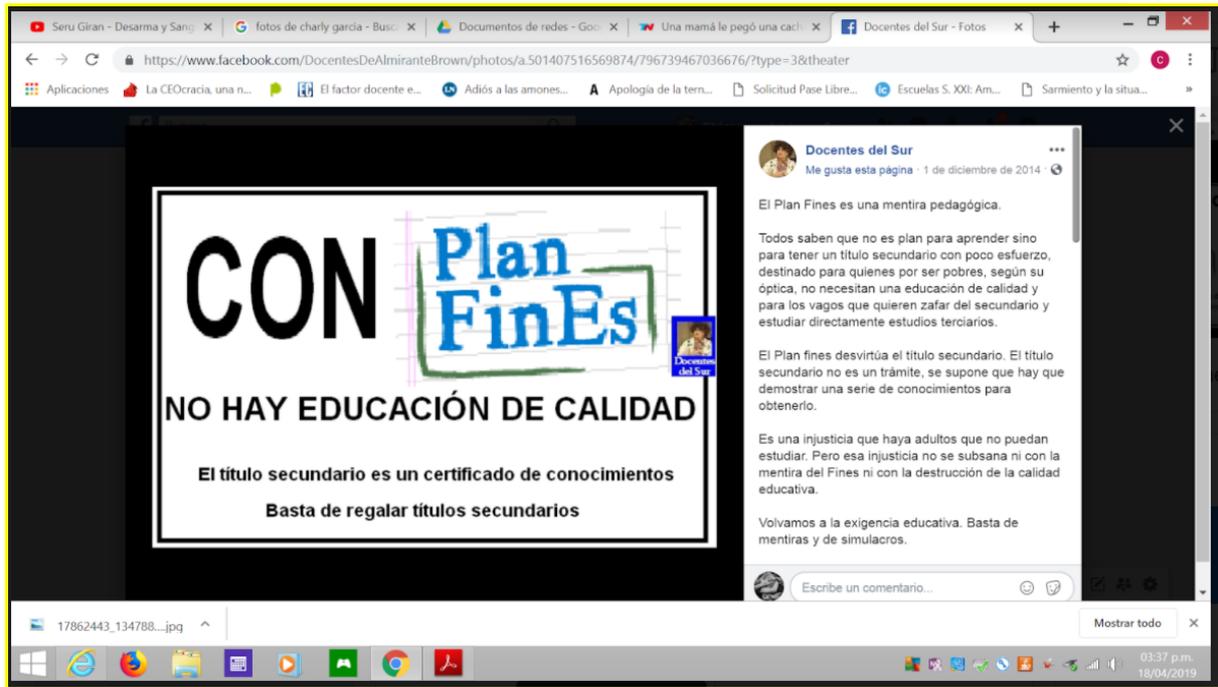


Figura 8

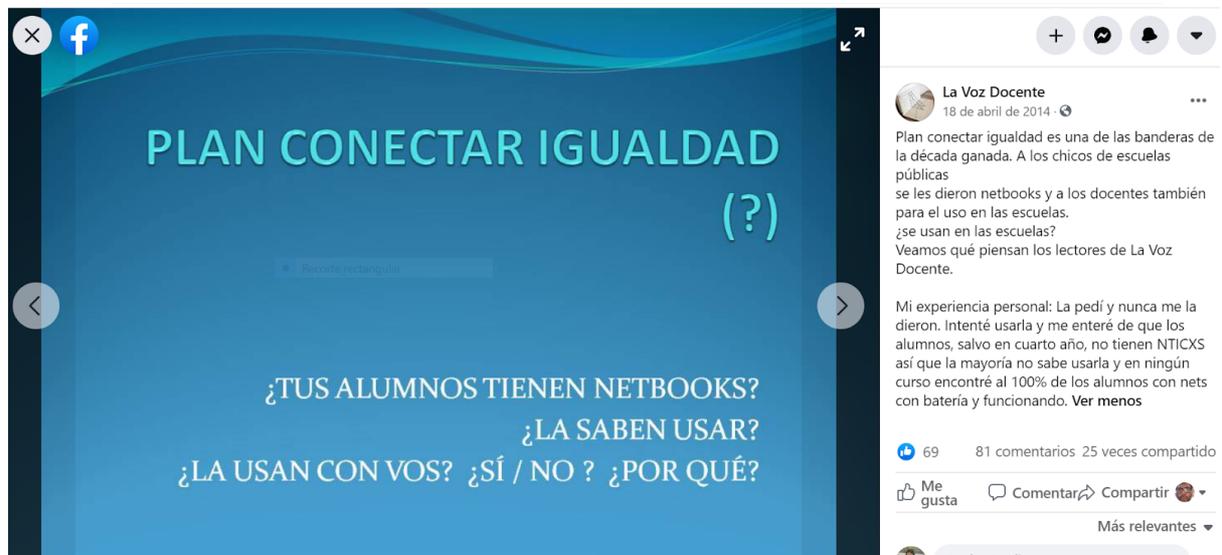


Figura 9

