



Doctorado en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

“Remontar la escuela”

Una experiencia política de autoridad

Tesis presentada para la obtención del grado de

Doctora en Ciencias de la Educación

Mg. Alejandra Otaso

Directora: Dra. María Beatriz Greco

Versión final (presentada y defendida)

**Ensenada, 2 de octubre de 2019
Provincia de Buenos Aires. República Argentina**

RESUMEN

Este trabajo explora una experiencia de autoridad a partir de un estudio etnográfico focalizado en una escuela primaria de una localidad alejada del centro de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. La investigación da cuenta del modo en que la autoridad pedagógica tiene lugar en una escuela impactada por la trama de las transformaciones sociales y las complejidades que la desigualdad imprimió al sistema escolar con el telón de fondo de las políticas neoliberales tras los '90.

Una escuela descalificada en el barrio y comunidad educativa, nos ofrece en su cotidianeidad, un espacio para acceder a un proceso de construcción de autoridad pedagógica, encarnada en sujetos de una propuesta educativa innovadora.

Ante la impugnación, esta “escuela pública de gestión estatal”, cuyos usuarios provienen de los sectores de la población más vulnerados en sus derechos y garantías, conquistar legitimidad para la labor de transmisión, con las herramientas de una nueva escena política, se convierte en una lucha contra la pauperización del derecho a la educación que ampara a las niñas, niños y docentes de la escuela para garantizarlo, allí donde la política gubernamental estatal ocupa un lugar central. La singularidad de esta experiencia emerge cual ventana a escenas hilvanando autorías cotidianas para la transmisión, la educabilidad, la confianza, el cuidado, la alteridad en la igualdad. Proponemos la autoridad en ocurrencias, inventos y sucesos capaces de verificar igualdad en un transcurrir de proyectos comunes deshaciendo la escena –errónea– de invisibles, e incontados del mundo escolar.

La experiencia etnográfica nos expuso a las fronteras de la autoridad y la escuela, mientras abrió un mundo de posibles para mirar, escuchar y sentir, para escribir, releer y reescribir escenas hilvanando respuestas educativas capaces de trascender las destituciones o las “crisis” de la autoridad interpelando escuelas y actores de la enseñanza. Una experiencia propia y singular, “remonta la escuela”, encarna una reconfiguración institucional irrumpiendo un orden y un reparto para el ejercicio democrático de autoridad en educación.

Palabras clave: autoridad, autoridad pedagógica, experiencia, política, estética.

Summary

This paper explores an experience of authority based on an ethnographic study focused on an elementary school in a remote location of La Plata city, Buenos Aires province capital. The investigation shows how the pedagogical authority takes place in a school impacted by the web of social transformations and the complexities that inequality printed on the school system against the backdrop of neoliberal policies after the '90s.

A disqualified school in the neighborhood and in the educational community, offers us in its daily life, a space to access to a process of pedagogical authority construction, embodied in subjects of an innovative educational proposal.

Before the challenge, this "public school of state management", whose users come from the population sectors most violated in their rights and guarantees, to conquer legitimacy for the work of transmission, with the tools of a new political scene, becomes a fight against the impoverishment of the right to education that protects girls, boys and teachers of the school to guarantee it, where the state government policy occupies a central place. The uniqueness of this experience emerges as a window to scenes, basting daily creations for transmission, educability, trust, care, alterity in equality. We propose the authority in occurrences, inventions and events capable of verifying equality in a lapse of common projects undoing the -erroneous- scene of invisibles, and not counted of the school world.

The ethnographic experience exposed us to the borders of authority and school, while opening a world of possibilities to look, listen and feel, to write, reread and rewrite scenes basting educational responses capable of transcending dismissals or "crises" of the authority interpellating schools and teaching actors. An own and unique experience, "brings back the school", embodies an institutional reconfiguration breaking an order and a distribution for the democratic exercise of authority in education.

Keywords: authority, pedagogical authority, experience, politics, aesthetics



“Dejaré el ‘quizá’ para el final porque quizá todo lo que tengo que decir no sea otra cosa que un camino hacia el quizá, es decir, hacia un final abierto, hacia un final que sea como un comienzo o que al menos, quizá, anuncie un comienzo: así que reservemos el ‘quizá’ y leamos de nuevo (...)”.

Jorge Larrosa

Contenido

Agradecer	7
Presentación	9
El Otro y la <i>autoridad</i> en el <i>tiempo</i>	9
Acometer la aventura (<i>intelectual</i>).....	19
Introducción	24
Los rodeos de una palabra: la autoridad y su “crisis”	24
Antecedentes de la autoridad.....	33
De autorizar y desautorizar escuelas	40
La autoridad y la escuela	42
La autoridad en prácticas.....	47
Clara a puro cuento.....	50
Autorizar una experiencia	54
Otra vez con el cuento	57
La experiencia etnográfica: acerca de investigar/aprender en la escuela	60
Recontar el trayecto.....	70
Capítulo 1. La autoridad dentro y fuera de la escuela	75
Saber de la escuela	75
La escuela en Villa Jardín	77
Pensar la escuela (sin la autorización de las inspectoras). Un <i>afuera</i> particular	79
En la Escuela 800 (sin autorización), con permisos.....	81
Elijiendo (o no) “la 800”	85
• “Padre, madre o tutor” en la dinámica de la elección.....	85
• Docentes eligiendo (o no) la escuela	87
“Una escuela chica”.....	88
“Problemas de matrícula”: puntos de vista.....	94
Matrícula y matriculados en círculo (¿vicioso o virtuoso?).....	99
Oír, dibujar y –capaz–, hasta escribir la orquesta.....	103
Entre la obligación de inscribir y la autorización del derecho: matricular como respuesta autorizada	104
Con voces capaces.....	111

Capítulo 2. “Teníamos que reinstalar una forma de vida escolar que estaba absolutamente desdibujada”	115
Presentación	115
“El diagnóstico” que “es lo que ellas dijeron”	116
“ <i>Jornadas Institucionales - Agosto 2010</i> ”	125
La “jornada Institucional”: mirar el proyecto desde “el diagnóstico de 2008”	126
La “situación de la escuela” (tiempo y realidad) y su experiencia de autoridad	140
La autoridad de una respuesta	149
La escuela en el reparto y un desacuerdo	154
Capítulo 3. “No te podés olvidar cómo era la escuela antes”. En la experiencia de autoridad	159
Escenas escolares: primeros contrastes	160
Andar los desconciertos.....	161
“Pasen y vean”. La evidencia del transcurrir (distinto).....	171
Huellas de ignorancias (“desastre” y desigualdad) o desautorizar ignorancias.....	179
La “autoridad pasa” (<i>en confianza</i>). La ocurrencia de la autoridad	183
“Cualquiera puede” (o no).....	192
Imágenes para <i>pasar a ver</i> la experiencia. Un sábado de 2011 en lo de Eugenia.....	201
Capítulo 4. Las “muestras” escolares; una estética de la autoridad en el desacuerdo 204	
Acerca de mirar: estética y política	205
Una experiencia estética	210
Primera parte- “Muestras” y autoridad en el tiempo-espacio de la Escuela 800	211
“Muestras” en la Escuela 800: escenas de una experiencia de campo	212
Año 2010 – “Feria de ciencias”.....	212
Año 2011 – “Muestra de literatura: mitos y leyendas”.....	214
Año 2012 “Muestra: encuentro de culturas”	217
Ex-poner, experiencia en comunidad	223
Estética de la transmisión: autoridad en un desorden.....	230
La <i>vanguardia</i> desde “la 800”.....	234
Configuraciones de autoridad e igualdad	237

Segunda parte La “muestra anual de escuelas primarias”. Estética de autoridad en la plaza.....	239
Introducción	239
“Muestra” y “ponencia” de escuelas. “La 800” en el espacio público	241
Entre convocar, reconocer y obligar: un diálogo de autoridad el espacio público.....	254
Capítulo 5. Movimiento(s) de autoridad	270
El “MAD” y la “jornada completa”: dos caras de una moneda	271
El “movimiento” del “MAD”	273
La autoridad y los desafíos.....	278
Mover a la inspectora	281
“Estamos acá para hacer fuerza”: la “fundamentación” y otras razones.....	284
El problema que es político: “¿Justo ahora?”, “es injusto”	291
El “movimiento anual docente” y otras “movidas” con los redoblantes preparados	295
Una vacante en la legalidad: el cargo de “lo pedagógico”	297
Convocar la autoridad: “salvar las papas”	302
Autoridad y política: palabras que cuentan	306
Capítulo 6. La autoridad y una aventura intelectual que “te cierra” (o no).....	310
Re-visar la experiencia	310
Dar a escribir, y una promesa.....	313
Dar a leer, dar a un destino.....	317
La autoridad pedagógica en el “quizá”	320
Breve referencia para un lazo final.....	334
Bibliografía	336

Agradecer

Es un verdadero gusto transitar este (demasiado acotado para tanto), espacio para agradecer a todas las personas que acompañaron este largo proceso.

En principio, a educadoras y educadores que aportaron a mi formación en las *ciencias de la educación* en la UNLP; luego a lxs que me dejaron entrar en *la antropología*. El recorrido es largo y maestrxs han sido muchísimxs, en algunos casos ni siquiera tomé clases frente a frente con ellxs, pero les encontré en sus generosos textos.

Haciendo alguna justicia recordaré, y agradeceré profundamente el camino emancipatorio que María del Carmen Cosentino abrió a lxs estudiantes en sus clases, ya en la UNLP, ya en el magisterio. Desde el campo de la antropología, traeré a la memoria a mi estimado Mauricio Boivin, dedicado maestro acompañando mi primera etnografía; y a la admirada Rosana Guber, cuya enseñanza abiera a problematizar reflexividad en tantos textos. En ellxs, mi reconocimiento al IDES, institución de puertas abiertas al conocimiento, acompañando procesos de producción y circulación de diversas propuestas desde la antropología social. Desde allí, al grupo de estudio y trabajo “Antropología y Educación”, coordinado por Diana Milstein, en el que participé activamente durante muchos años. Un espacio donde compartimos muchos procesos de investigación y producción de tesis, y en el que todxs aprendimos los avatares de las etnografías, no sin tropiezos, y siempre con alegrías. Agradezco a todxs y cada unx en el nombre de Diana.

Agradezco a Myriam Southwel haber retomado el tiempo aquella tarde en FLACSO, para que luego en “la Blitz” pudiéramos hacer lugar a un nuevo encuentro. Agradezco su franca bienvenida al doctorado de la UNLP sin la cual no hubiéramos abierto a este *cierre*, lo agradezco tanto cual aquel registro de las imágenes de un pasado de estudiantes, cuando ni imaginábamos una escena de vida como la que hoy encarnamos.

Mi inmensa gratitud a María Beatriz Greco, su generoso, cálido y sereno modo de apoyar el proceso de producción de esta tesis. Manera sensible para hacer una habilitación, manera en la que su visión de la educación –y la autoridad–, aparecieron consistentes con su acompañamiento emancipatorio desde principio a fin.

Agradezco incansablemente a niñas y niños que compartieron *su* escuela y su escolaridad conmigo porque sin ellxs ninguna investigación, igual que las escuelas, tendrían sentido. Quiero agradecer especialmente a las maestras, orientadoras, profesoras y profesores de la escuela en la que situé la investigación y me abrieron sus puertas, sus oídos, sus aulas, y ofrecieron su voz, *sus* escenas para integrarme hospitalariamente, para compartirme *su* escuela, *sus* clases, *sus* recreos, *sus* fiestas, *sus* proyectos, muchas de ellas incluso buena parte de sus vidas trascendiendo *la escolar*, un anclaje inexorable para entender la escuela y entenderlas. Como los nombres no pueden ser aquí, agradeceré los mates, las charlas, los encuentros a: la mejor en lo suyo, como siempre le digo (aun), la profe de educación física que tanto admiro; y así a esa bibliotecaria, que transitando aulas para leer, para contar, aparece casi única en “su especie”. Mi gratitud también se dirige a las generosas, tiernas y

dedicadas con los más chiquitos que hacían malabares con la “lengua”, las “ciencias”, y “matemáticas” en los diversos años que compartimos. Así, entre ellas, a la del mimo eterno que fluctuó sus tiempos por la sala de dirección en otras tareas, y también a esa firme maestra egresada del “pedagógico”. Inmensamente también, le debo gracias a aquella estudiante de medicina, a su manera apasionada de pensar en “los pibes” para compartir tareas, por caso con la incansable y pujante trabajadora social. Y agradezco enormemente a mi entrañable defensora del arte y la creación en la escuela desdoblado formatos “duros”, entumecidos, dándome tanto para pensar como a “los pibes”. También debo las gracias a la inquieta estudiosa de la escuela, a la “flaca”, dedicada y generosa compañera de todxs. Y quiero agradecer a la otra integrante de este trío de *cómplices*, a la tercera que nombro en su espontaneidad llave de reflexiones, sonrisas y lágrimas. Y le agradezco también a la orgullosa hija de la directora de una escuela “difícil” en la ciudad, que vi hacerse generosa maestra en esta escuela. Mi reconocimiento para el *ímpetu juicioso* de aquella jovencita que pasó por la escuela iniciando camino de educadora junto a estas compañeras. Agradezco a las auxiliares por cada día de bienvenida amable y cálida, sin la cual hubiera sido mucho más difícil cada arranque. Mil gracias a esa directora cuya obstinada manera de habilitar la investigación, en su comprensión cabal del enfoque etnográfico, abrió espacios de copresencia desde mucho antes de mis gestiones para *entrar autorizada a la escuela*. Le agradezco infinitamente su respuesta. Hace unos pocos días ante mi anuncio: *La defensa será el año que viene; “y bue, esperaremos; no hay problema”*, da cuenta de que debo agradecerle también haberme honrado con su cariño compañero durante tantos años.

Agradezco a la pequeña familia que acompaña incondicionalmente estos procesos porque son parte de la vida que andamos juntxs.

Así, festejo con compañerxs de ruta en el nombre de Ana, con la que trajinamos apasionadas interpelando el mundo de la medicina que resiste el diálogo de alteridad y obtura garantías para el derecho a la salud.

Celebro con Clau, amiga desde antes de nuestras primeras vacaciones solas allá por el “lanza perfume” de la brasileña. Y agradezco a “las rumberas” con las que ya cambiamos muchas decenas en los cumpleaños. “Vas a escribir esta y otra tesis”, refunfuñaba Gabi cuando me atribulaban ciertos espacios institucionales. “Vos tenés que escribir esa tesis negra” aseveraba Ceci y alentaba en el momento justo, y más, porque ella no suele decir así.

Festejo con “el Agus”, o “Mafaldo”, como le decía mi vieja, para describir al niño reflexivo que (aun) detesta estudiar para cualquier forma de embrutecimiento. Ese artista que me preguntará, una vez más, qué estudiaré ahora, porque sabe que el aprendizaje es nómade y así lo transita diseñando, creando, actuando, fotografiando o filmando, cantando o bailando, aunque siempre, y fundamentalmente, haciendo magia para vivir.

Festejo con Gabriel, el grandísimo compañero con el que retomé el amor y fui *cerrando capítulos*. Compañero para compartirme familia y dejarme quererlxs, compañero para animar los caminos que me apasionan, compañero para alentar y cuidar cada vez que me dejo llevar.

Presentación

El Otro¹ y la *autoridad* en el *tiempo*

“[El] problema íntimo de cómo uno consigue ser afectado por el conocimiento, por las experiencias de extraños y por historias que no son las nuestras, no en términos de su aplicación para otros, sino en términos de nuestras propias capacidades para creer y ser conmovidos por el conocimiento, sigue siendo una de las paradojas de nuestro siglo.” (Britzman, 2000, en Dussel, 2001; pp.21).

Esta investigación inició en 2010 con el afán de describir y analizar procesos de producción de otredad en la cotidianeidad escolar, considerando particularmente las voces, miradas, interacciones de niñas y niños. Aquella preocupación nacía tomando en cuenta la irrupción de “la diversidad en la escuela” tras los ’90. Proponíamos pensar que como desde la constitución de nuestro sistema de escuelas –que había ficcionado² inclusión de los “otros internos” de nuestra nación en un orden de alteridad³–, volvía, se actualizaba de algún modo en ese llamado a “la diversidad”, abonando el fetiche de la inclusión. Esa irrupción del la otredad, como tema y problema para el campo educativo, sumaba debates e investigaciones que

¹ “Que el Uno no lo ha ocupado todo es otro modo de decir que el Otro (las otras, los otros) siempre estuvo ahí” (Pérez de Lara, 2009; pp.69). El “Otro” con mayúscula, que nombra alteridad aquí, viene a señalar que se trata del otro que excede a un individuo e identifica al que representa a un colectivo distinto del propio; hace otredad en el reconocimiento de las diferencias que nos incluyen en el nos(otros) y nos iguala en dimensión humana. Lejos de proponer una especie de otro esencial –como gran referencia, como un otro totalizante–, viene a referirlo como si lo hiciéramos con nombre propio; se trata de esa alteridad del Otro que es la mía. Es ese que en sus peculiaridades de diversa índole –probablemente las llamemos lingüísticas, quizás identitarias, bien de etnicidad, y que a veces resumimos llamando culturales–; abre a mirar una especie de “naturaleza distinta” (Lomnitz, 1999; pp.177) para, sin embargo, encontrarnos iguales en el reconocimiento de lo humano. Más adelante retomaremos sumando la perspectiva de Meirieu (2012).

² “Se ficciona historia a partir de una realidad política que la hace verdadera, se ‘ficciona’ una política que no existe todavía a partir de una realidad histórica” (Foucault, 1992; pp.172)

³ Si desigualdad y exclusiones se obliteraron tras la matriz homogeneizante en los albores del sistema, cómo prestar atención a *la diversidad* sin –finalmente –, afirmar algún tipo de normalidad e institucionalidad normalizante, hegemónicamente cristalizada. Aquel proyecto presentaba argumentos en torno a la idea de que nuestro sistema educativo, había emergido nominando una alteridad cuyos términos habían forzado tanto la condensación de sujetos sociales, históricos y culturales; cuanto la expresión de una conflictiva de inclusión y exclusiones (Dussel, 2002, 2004). La dicotomía *civilización o barbarie*, binomio social, político y cultural ordenó e inscribió una alteridad fundante de muchas otras disyuntivas en la misma lógica conflictiva de inclusión homogeneizante, y anclaje moralizante. Esa *barbarie* que nombrara su exterioridad primigenia, fue un constructo que designó una identidad forzando la amalgama de multiplicidades humanas, cuando designó lo distinto a civilizar.

centralizaban su atención desde el punto de vista adulto. Así, nos interesamos en problematizar el tema incorporando el punto de vista de lxs chicxs⁴. Entendíamos clave atender a los actores que mejor saben, los más duchos en aprender/ *meterse* en una cultura (Hirschfeld, 2002), para estudiar procesos de producción de otredad en aquella “normalidad” escolar *asombrada* por las diferencias.

Si bien esos tiempos, la mirada de niñas y niños parecía el mejor modo de acompañar el extrañamiento que revelaran los procesos de producción cultural que se suceden en la experiencia escolar, e interactuar con ellos era crucial, las voces de adultos, adultas, niñas y niños fueron entrelazándose en el campo que ya había comenzado a construir, y la *autoridad* nos sorprendió. Desde la vereda, la puerta, desde la dirección –espacios para los que no hacía falta estar oficialmente autorizada para investigar–, poco a poco fui advirtiendo que otros temas, otras cuestiones propias de la vida escolar llamaban a mirar, a escuchar, a leer. Así, comenzamos a encontrar la *autoridad* en las escenas de la reconstrucción de la escuela que las maestras llamaban “remontarla” y que tratamos de situar en las breves historias que aquí relatamos y que de ninguna manera suponen idealizar, o romantizar un “pasaje” –mucho menos lineal–, desde una etapa conflictiva a su transformación virtuosa. En todo caso, proponemos dar cuenta de las complejidades en experiencias que una vez más, como entre tantas “hacen escuela”, y las escenas en los diversos capítulos pretenden reponer. En este caso, delimitando, remontando, produciendo un tiempo-espacio de igualdad, abriendo posibles en el escenario –supuestamente inmovible– de la desigualdad.

...

Muchas escenas con chicxs ayudaron al replanteo que el campo me ofrecía, por caso, la cuestión de la “escuela contenedora” o “escuela container” en la voz de las docentes era impactante. Sin embargo, nada entre aquellos replanteos lo era tanto como la cuestión del *tiempo de la escuela* que empezó a apasionarme. Nuestra primera escritura desde el campo⁵, ya pensando en un nuevo proyecto a presentar (e inscribirnos en el doctorado), tenía al *tiempo*

⁴ Pretendíamos dar voz a las formas de alteridad existentes, las que niñas, niños y jóvenes coproducen en su subjetividad situada, en procesos que lxs incluyen activamente, y que lxs investigadores de una trama sociocultural como las escuelas, muchas veces desoímos o desatendemos en su peculiaridad.

⁵ El primer texto en el que me pregunté por el “tiempo de escuela”, sin los universales de los cronogramas o cronosistemas fue “Tiempo y destiempo de escuela: el compromiso de la etnografía”, presentado en 2011, a la “I Jornada de Etnografía y procesos educativos”. IDES/CAS

como protagonista en 2011. Pero en 2012 creímos que el camino se abría para pensar en otro tema, y escribimos una ponencia para un congreso en el que el tema era la “democracia”⁶. Allí, los niños y niñas, los expertos y expertas aprendices de la cultura, los que vienen a comenzar el nuevo comienzo de su complejidad, no estaban, no eran llamadas sus voces. Como en muchas investigaciones de lo social, la naturalización de la voz adulta, omitía las suyas mientras nos preguntábamos cómo no dar/atender esas voces para hablar y pensar acerca de lo que vamos haciendo de la democracia. Probablemente tal desplazamiento obliteraba advertir que, parafraseando a H. Arendt, en la democracia siempre tratamos con personas que han sido educadas, subjetivadas, en su complejidad. Pensar *semejante* tema- problema, una “utopía política”⁷ tal vez, hacía de tal instancia educativa –porque un congreso envuelve esa pretensión entre otras–, una omisión por la que niñas y niños no pedirían. Eran épocas en las que hasta votar “bajaba” la edad, de los 18 a los 16 años, y el congreso, *con democracia*, no llamaba sus voces, aunque hablara de ellxs. Como afirma Deleuze “Si los niños llegasen a hacer oír sus protestas, o (...) sus preguntas, eso bastaría para provocar una explosión en el conjunto del sistema de la enseñanza”; la teoría conlleva la exigencia de la voz de los involucrados (Foucault, 1992; pp.86).

Mientras cada día, las voces y acciones de las/los adultos en la escuela, aparecen impresas por las voces y los actos de los niños y niñas; los vínculos que labran, su relación situada en procesos escolares va revelando agencia en todos los sujetos. En aquella trama de la que participábamos en nuestra etnografía, advertíamos el lazo entre las vidas y las maneras que la democracia – desde la escuela– puede o no abrir. Las voces de “los chicos”, proponían repensar la institución educativa como espacio de posibilidad para el diálogo educativo democrático *atendiéndolos*, advirtiendo sus vidas articulando su escolaridad.

Al parecer el tema había virado, pero no necesariamente tanto, y la emergencia del Otro aparecía ligada al modo en que cotidianamente estos sujetos se involucraban en prácticas construyendo democracia en la escuela. “Ahí está tu tesis” dijo una compañera leyendo esa ponencia, pero “la democracia” con niños y niñas se quedó allí.

⁶ X Congreso Nacional y III Internacional sobre democracia. UNR

⁷ “El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos.” (Arendt, 1996; pp.148).

En verdad, tal vez tengamos poco por decir hoy respecto de los modos en que esos sujetos escolares impugnan la “normalidad” en la escuela, sin embargo seguimos pensando que saber al respecto –como con la democracia –, requiere estudios que interpelen las cristalizaciones que hablaron *de ellos* e incluso *por ellos*, en pos de atenderlos sujetos protagónicos de la vida escolar.

Podríamos pensar –ahora–, que ya se vislumbraba la *autoridad por todos lados*, desde las primeras interpelaciones acerca de la voz de los niños para pensar la diversidad en la escuela, hasta el congreso sobre democracia al que pretendíamos llevar sus voces. Pero también aparecía porque la perspectiva desde la que trabajábamos, tomaba a la democracia en la referencia de “la particularidad de la vida de las personas”, como “política de emancipación” (Badiou, 2000; pp.10), o porque en la trama de vínculos que pensaba entre adultos y chicos, aparecía esa idea de autoridad que para Sennet (1982) abre a pensar un vínculo entre desiguales.

Otro año desde la escritura del proyecto, cerraba sin que concretáramos la inscripción al doctorado, aunque la investigación no cesaba y el tema seguía virando; pero la cuestión inquietante seguía centrada en el *tiempo de escuela*.

Entre nuestras preocupaciones sobre la representación, en particular la adultocéntrica pensando en la escuela y sus actores, accedimos a lecturas para problematizar la labor etnográfica. Ya desde finales de 2010, la pregunta por el *tiempo de escuela* pretendía problematizar las maneras de leerlo y producirlo en un orden del discurso, pero esa pregunta era nuestra. Lo que venía desde la escuela era, como con los chicos y la democracia, una omisión o una tergiversación, que advertíamos y pretendíamos poner en lo público.

Seducidas por incipientes lecturas alrededor de la antropología de lo público (Lassiter, 2005), la etnografía en colaboración (Rappaport, J., 2007), y básicamente la de una antropología del tiempo en el trabajo de Johannes Fabian (1982), comenzábamos a dar cauce a la mirada y la lectura. Para ese momento, nuestro vínculo con las maestras, con lxs chicxs, con *la escuela*, hacía sustancia al “dar a leer” una experiencia que compartía. El trabajo de campo ya nos había permitido incorporarnos a las diversas actividades de esa vida escolar interactuando con todxs lxs protagonistas de la escuela en múltiples espacios y tiempos. Participábamos de actividades propias de las maestras que trascendían la escuela, aunque fueran encuentros en

los que sólo hablaban de aquella, de “los chicos”. Dar a leer la experiencia se hacía cada vez más importante, y escribir, todavía era un ejercicio nómade, que seguía pistas en un “quizá” que no podíamos asir.

Nuestra experiencia etnográfica que en 2013, ya dejaba la cotidianeidad de la escuela, si bien continuaba muy *perdida* en/con el *tiempo de la escuela*, pretendía hacer reflexión de aquellas pistas. En 2014 aproximamos una reflexión acerca de una “muestra de escuelas” que nos había interpelado en términos de una performance pública del gobierno educativo, cuya escenificación estética⁸ nos permitía pensar vínculos y disputas entre actores escolares alrededor del sentido de la escuela. Conversando sobre aquel texto, Diana Milstein –que en ese momento dirigía la tesis–, nos preguntó por la *autoridad pedagógica*. En verdad, la *autoridad* no interpelaba, en principio, probablemente porque el enfoque bourdieano la entreveraba en relaciones de poder y dominación que, enfocando lazos y disputas de actores escolares, no necesariamente la hacían dirimible en los términos de *un posible*. El campo, sus escenas, abren tanto cuanto interpelan los temas y problemas de conocimiento. La crítica que advierte la autoridad en la escuela en la trama de la violencia simbólica, avanza tan escéptica cuanto temeraria ante el axioma de la igualdad: “como si fuera siempre necesario hacerle confesar a ésta que no es lo que pretende ser, que los que la practican viven perpetuamente engañados respecto de lo que hacen.” (Rancière, 2007; pp.36).

La presentación e inscripción al doctorado no desolaba pero inquietaba, porque se nos ocurría un ordenador de la escritura que se nos hacía *deuda* con nuestros interlocutores del campo. Y así, mientras seguíamos con el *tiempo de la escuela*, y leíamos al respecto, *lo perdíamos*; sólo porque esa búsqueda no dejaba lugar a la *autoridad* en otras lecturas, nuevas miradas. No era un posible.

Cerrando 2014 definimos –y de verdad que no podríamos aislar el momento–, que el tema sería la *autoridad pedagógica*, creemos ahora que debe haber sido como manera de concretar un tema capaz de hacerse de esa realidad escolar peculiar que pretendíamos contar en términos propios del campo educativo. Ahora entendemos que aunque confusa, esa capacidad aglutinante haciendo sentido de la escuela en un texto, comenzaba a articular la *aventura intelectual* de pensar la *autoridad pedagógica* desde nuestra experiencia etnográfica.

⁸ Para ese momento trabajé con la perspectiva estética de Katia Mandoki (2006, 2007) básicamente.

En 2015, sin abandonar la seducción por el *tiempo de escuela*, volvimos a desistir de la *autoridad* y re-encaramos aquella aventura. Muy convencidas, redefinimos el trabajo y presentamos un texto en las “Jornadas de etnografía y procesos educativos”⁹ en el que nos interesaba poner en juego los sentidos del *tiempo* en una escuela. Atendíamos entonces al modo en que el *tiempo* resulta una apropiación en prácticas que trascienden órdenes asignados construyendo acciones políticas que, finalmente, terminan impactando sentidos alrededor de lo escolar. La *autoridad pedagógica*, que estaba (vemos ahora), andaba detrás o soportada por el *tiempo*.

Ese año definíamos escribir el proyecto, que comenzaba proponiendo que “la producción peculiar del tiempo en prácticas escolares, subvierte un aspecto sumamente abstracto, universal, “natural” para producirlo y concretarlo como una herramienta de lucha”. Advertíamos que develarlo –componerlo, hacerlo público–, abría la temporalidad en una potencialidad transformadora, que interpelaba su existencia tradicional, artilugio de consolidación de la norma y el sistema operando silenciosamente. Aquellas lecturas del *tiempo*, en clave sociológica y antropológica, nos ocupaban y deslumbraban mientras pretendíamos articulaciones, correspondencias con *nuestro campo*.

Ciertamente, andar ambientes de producción disciplinar restringe y abre lecturas, acierta o pierde nuevos modos de significar y entender temas y problemas que nos convocan. Los campos de producción académica hacen sus propias disputas en nuestras maneras de leer, o relegar, incluso desautorizar –en actos absolutamente involuntarios signados por esa dinámica–, infinidad de materiales valiosos. Así, durante ese tiempo del *tiempo*, no buscábamos *variaciones sobre la autoridad pedagógica*, parafraseando al Antelo que entonces no leímos. La presuponíamos y sólo nos recordaba las formas de legitimidad en Weber, o la “violencia simbólica” en la “acción” y “autoridad pedagógica” que Bourdieu y Passeron habían criticado atendiendo a “la reproducción”.

Para esos momentos, sólo los trascendía la “autoridad etnográfica”, muy aliada a los antropólogos que ayudaban a pensar en “lo público”, “la colaboración” y “el tiempo de los Otros”. El *tiempo*, persistente preocupación, componía la autoridad desde el punto de vista etnográfico, la pensábamos reflexivamente, por caso para las “vicisitudes de la traducción”

⁹ V Jornadas de Etnografía y procesos Educativos. IDES/PAS - UNLAM/SALUD - IIGG,FSOC,UBA - COMAHUE - UNGS/IDH

(Clifford, 1995; pp.41) en la co-presencia que la observación participante obliga a experimentar, “en un nivel tanto intelectual como corporal” (ibídem).

El foco apuntaba las condiciones de producción –y recepción– de las etnografías, cuando la cuestión de la disciplina problematizaba formas de dominación, desigualdad y poder en las interacciones del campo. El encuentro entre investigadores y “nativos”, abría a un compromiso reflexivo que, para el *tiempo* tomó protagonismo en el trabajo de Johannes Fabian (1983), cuando invitó a las ciencias sociales –no sólo a la antropología–, a reflexionar sobre sus prácticas de tratamiento del tiempo, exigiendo pensar que la constitución del Otro en objeto, excluye su reconocimiento como sujeto de la misma temporalidad. Lo decisivo era tomar a cargo una matriz temporal capitalista donde el tiempo implica y se implica en relaciones de poder “con una sola forma de historia: progreso, desarrollo, modernidad (y su reflejo de imagen negativa: estigmatización, subdesarrollo y tradición). En breve, la geopolítica tuvo su fundación en la cronopolítica”, advertía Fabian (pp. 143)¹⁰, y esa voz hacía eco en “la escuela” y los discursos sobre las atribuciones de “anacronismo”, que tanto nos inquietaban.

La *autoridad* estaba, pero no la cazábamos, ni la pescábamos, ni la alcanzábamos cuando en verdad andaba en la preocupación por la desigualdad y las asimetrías, entre la colonialidad y decolonialidad¹¹– de los saberes, los sujetos, las palabras, las subjetividades en el juego de las prácticas propias del mundo educativo, la investigación y la producción de “la escuela” y “los docentes”¹².

¹⁰ Exponía así la contradicción que plantea toda etnografía, puesto que plantada en un encuentro intersubjetivo, replica distancias, no solamente en dimensión espacial, sino también temporal. Según Fabian, “producimos un discurso –en un tiempo presente remitido a la instancia de escritura del libro– donde los sujetos sobre los que hablamos y escribimos son confinados a un tiempo distinto al nuestro, que generalmente asume la forma de un pasado histórico o evolutivo” (2005; pp.30). Traducción nuestra.

¹¹ La categoría, “decolonialidad”, complementa la categoría “descolonización”, utilizada por las ciencias sociales desde fines del siglo XX, concertando estudios y experiencias surgidas de la articulación entre las visiones del sistema mundo planteado por Wallerstein, y la tradición de la “filosofía de la liberación” iniciada en los años ’70 por Enrique Dussel.

Las lecturas sobre la colonialidad del poder, los estudios culturales y poscoloniales que con muchos pensadores desde Latinoamérica estaban interpelando debates y epistemologías en las ciencias sociales, formularon una “perspectiva decolonial” como distinción temática y epistémica en la perspectiva de los estudios poscoloniales latino/latinoamericanos como advierten Santiago Castro-Gómez, y Ramón Grosfoguel (2007).

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (2007) (editores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

¹² Durante esa época también presentamos la preocupación al interior de la formación docente, ante el planteo curricular y las prescripciones metodológicas que emanaban desde la Dirección Provincial de Superior de la

Como con el *tiempo de escuela*, la *autoridad pedagógica* que traían ciertas lecturas, andaba formas vinculadas a su destitución o al llamado a reconstruirla en pos de órdenes perdidos, a la emergencia de “la violencia en la escuela”, y las disputas en términos disciplinarios: mandar o no mandar, poder o no poder controlarla. La “democratización de los vínculos pedagógicos, la pérdida de las asimetrías, el declive de lo paterno, la decadencia moral” para que finalmente “al lado de la palabra autoridad” apareciera “la palabra crisis”, como ha dicho Antelo (2005; pp.1).

Son formas en las que solemos leer ciertas tendencias a desencarnar temas que siempre son problemas, o bien a cristalizar premisas de análisis; por caso la sentencia misma de la destitución o la ausencia desde la que se desgrana un análisis sobre la *autoridad*. Pero también en la manera de avenirse a hablar *sobre Otros* –sin referencia concreta a una experiencia vital, desde cierta neutralidad y con cierto “carácter absoluto de las afirmaciones” (Guber, 2004; pp.50) –, para, finalmente, terminar prescribiendo líneas de acción¹³. Mientras aquellos detalles de las sentencias de “crisis” se nos ocurrían datos del campo discursivo, los relativizábamos para apartarlos de la *autoridad pedagógica* a pensar¹⁴, a dialogar fecunda con *nuestro campo*.

Sin estar tan convencidas de que “leer educación”, fuera/sea (sólo) acceder a “categorías nativas”¹⁵, algo así como que cada vez que tomamos textos propios del campo de las ciencias

D.G.C. y E. El modo de considerar el “tiempo” en el abordaje reservado a “la escuela” y sus procesos, dentro del “Campo de la práctica” plasmaban una modalidad que problematizamos en un trabajo que presentamos ante el II Congreso Metropolitano de Formación Docente. UBA – FFyL- Argentina. CABA

¹³ Como ha planteado Elsie Rockwell, el “saber pedagógico contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo”, remitido a funciones delimitadas dentro de la definición de “los fines de la educación” y la “respuesta práctica a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o bien evaluar prácticas y resultados.” (2009; pp.27).

¹⁴ Señala Guber: “Es casi un vicio de la antropología relativizar cualquier afirmación de las otras ciencias sociales y cuando, por ejemplo, la economía lanza afirmaciones acerca del consumo familiar, la antropología pregunta inmediatamente: “¿pero de qué familia?, y ¿a qué se llama consumir?”. O cuando se habla del gobierno en la sociedad, el antropólogo pondera: “habría que ver a qué gobierno, a qué sociedad se refiere usted”. Estas respuestas aspiran premeditadamente, o no, a hacer explícito el lugar de enunciación del emisor, es decir, a establecer desde qué cuerpo de conocimientos, desde qué perspectivas y con qué objetivos se pronuncian los científicos acerca de lo social.”(Ibidem).

¹⁵ El término refiere el “repertorio cognitivo” con el que los actores entienden y se desempeñan en su mundo social (Balbi, 2009; pp. 158); son “prácticas y nociones con un plus de significación intraductible” de la perspectiva del actor, explica Guber (2003; pp.170). En nuestra referencia, acuñada en el grupo de estudio y trabajo del que participé durante muchos años, se trataría de las perspectivas propias del campo disciplinar, las relaciones que organizan, las maneras en que son producidas, apropiadas y usadas; lo que podríamos llamar las

de la educación, nos enfrentamos a la mirada pedagógica –plagada de aquellas perspectivas cual “residuo no explicado”¹⁶ (Guber, 2004; pp.170), y/o (mera) mirada prescriptiva –; advertíamos que trabajar, pensar, articular categorías y argumentos en la interface educación y antropología, planteaba ya una disputa de autoridad del mundo académico que ciertamente nos incomodaba, porque en lugar de habilitar nuevos mundos, iba ciñéndolos según proliferaban “mentes enérgicas” –como las llama Meirieu (1998) –, pretenciosas de algún dominio, más que de alguna precisión. Dentro de la misma trama de la disciplina antropológica, el acercamiento a los procesos educativos aparece teñido por rencillas que pugnan por detentar “no sólo una específica rejilla de enunciabilidad, autoridad y autorización (Clifford 1988), sino también las condiciones de existencia de la antropología como una disciplina académica (Escobar, Restrepo, 2005; pp.111) mirando, hablando, explicando “la educación”. Ciertamente, la impugnación al “discurso pedagógico”¹⁷ expone las maneras de avanzar en un campo académico y una distribución que habilita nuevos debates, pero proponiendo descentrar las referencias en los términos de la (mera) “ciencia” y sus jerarquías; réplicas de lógicas de desigualdades que habitan la educación, las escuelas, las investigaciones, las universidades, aun en sus maneras más progresistas.

Más allá de reclamar poner nueva voz en el “concierto de voces donde se confrontan, contradicen y completan las verdades parciales” (Giard, 1995; pp. 15), derrumbar la idea de verdad que tal concierto encierra en la conformación de lo social. Como alienta Giard, se trata de exigir a quienes deben “pronunciar palabras de autoridad”, ser tan “concientes”, cuan “pudorosos” como atribuye a Michel de Certeau, para hacerse de un reconocimiento capaz de atender y respetar “la libertad y el sufrimiento del prójimo en cada uno de sus actos”¹⁸. La

categorías propias del orden del discurso pedagógico que, en cuanto tales, hasta podrían ser abordadas en una etnografía de los mismos textos.

¹⁶ Rosana Guber retoma el término de Marisa Peirano para argumentar sobre la misma “antropología social” como categoría nativa, atendiendo a la constitución y posicionamiento de la disciplina en el campo científico social y las humanidades en la Argentina.

¹⁷ Según Meirieu, el discurso pedagógico es, y ha sido tradicionalmente, “objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella. A veces es conmovedor por su ingenuidad, a menudo irritante por su esquematismo; no deja indiferente a nadie, y es incesantemente fustigado por las «mentes enérgicas» que quisieran dominar a los seres del mismo modo que dirigen instituciones y organizan.” (pp.92).

¹⁸ Luce Giard registrando diálogos con de Certeau retomaba sus palabras: “no hay razón para que los hijos obedezcan a los padres”, ni siquiera “para aceptar como dinero en efectivo sus valores o el código de honor que los padres, de acuerdo con las autoridades, están siempre dispuestos a celebrar” (Giard, 1995; pp. 15).

escena de la emancipación supone un “duro trabajo”, sobre sí¹⁹, y conlleva “una dolorosa fase de desgarramiento, de alejamiento de certezas previas, a veces de una ruptura sin retorno.” (Ibídem)

Así, mientras el saber –en perspectiva “nativa”, “académica”, “escolar”, “pedagógica”, y sus múltiples combinaciones– producía encuentros y cruces que interpelaban la distancia entre la “ciencia” y la “pedagogía”²⁰, tampoco eximía a alguna antropología de “perspectivas más generalistas, abstractas y frecuentemente normativas” (Guber, 2004; pp.181) prescindiendo de nuevos enfoques para los temas de interés. Al fin y al cabo todos somos nativos de las disciplinas que recorreremos, en principio porque aquellas forman parte de la cultura, luego porque nosotros las producimos en la cultura; así, la cuestión sigue siendo la reflexividad para reconocernos en el mundo en que estudiamos y elaboramos conocimiento social (Guber, 2001, 2004).

Desde el campo educativo, valdrá señalar que ciertos momentos políticos, hacen de la formulación de alternativas una instancia que excede la producción de conocimiento (Rockwell 1986, 2009); “en los contextos en que se hace etnografía, y en las biografías de quienes la hacemos, a menudo se combina la construcción de conocimientos con la construcción de relaciones o prácticas alternativas, y las consecuencias son importantes para ambos procesos.” (2009; pp.38).

Descentrando y explorando, muy casualmente, era 2016 cuando accedimos al texto de Beatriz Greco con *la cuestión de la autoridad*, uno entre los tantos que, entre tensiones de disciplinas y voces, habíamos soslayado. La presentación de su texto nos ofrecía leer la *autoridad*, cercana a la forma de nuestras preocupaciones, la primera frase fue clave: “Que la autoridad en cuestión se halla hoy interrogada no es una novedad. Se la piensa ausente en ocasiones, debilitada y derrumbada en otras; no reconocida, en crisis, impotente, devaluada, desarmada, violentada, desencarnada. Algunos discursos la reclaman nostálgicamente en su formato

¹⁹ “por cuenta propia”, sigue diciendo Giard, en pos de “sacar a luz la exigencia ética que habría de gobernar su vida, en el orden de lo visible y lo invisible; es decir, para volverse capaz de tomar una parte de responsabilidad en la edificación del cuerpo social, a través de la multiplicidad de logros posibles” (ibídem).

²⁰ Al respecto de la división del campo intelectual y profesional de “teóricos” y “prácticos” refiriendo fenómenos educativo-escolares, puede recorrerse en el análisis que de trabajos de antropología y educación escolar, desgranar Milstein, D., Fernández, M., García M. A., García S. y Paladino, M. (2007) en “Panorama de la Antropología y la Educación escolar en la Argentina 1982-2006”: En Anuario de Estudios en Antropología Social 2006 Centro de Antropología Social – IDES.

habitual, asociado a un orden jerárquico inmovible, hecho de lugares de superioridad instalados sobre lugares de inferioridad. Otros la abandonan a su suerte en tiempos difíciles argumentando que ya nada puede sostenerla, con cierta melancolía resignada, o bien dejándose llevar por un individualismo irresponsable... Es que hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre en el espacio del “vivir juntos”.”(2007; pp. 15)

Esas primeras palabras abonaban incertidumbres, reservas acerca de la cuestión, mientras anunciaba la autoridad en el desplazamiento de mandatos, obediencias, y abría a situarla en el encuentro intersubjetivo y a imaginarla, acto posible y porvenir. La autoridad se presentaba en un hacerse capaz de “nombrar y reconocer, proteger” y de sostener al Otro, de delimitar lugares, de promover las continuidades, de producir “las interrupciones necesarias de órdenes injustos, en el terreno de lo singular y de lo político.” (Ibídem).

Poco a poco fuimos encontrando el modo de dar lugar a la experiencia de la lectura de la *autoridad* en nuestro campo etnográfico, a partir de unas notas que registraban e incitaban preguntas ya en otra clave. Fue entonces cuando la lectura abrió a la emergencia de la *autoridad* que hizo a la del Otro, y entonces la *autoridad* se nos hizo experiencia pasible de ser leída en la propia, en la de nuestra etnografía. Una aventura intelectual, no sin rupturas, comenzaba un camino en el que hacía sentido una traducción, una *experiencia del quizá*, como ha invitado Larrosa; para pensar a los Otros en el axioma de la igualdad con Rancière, junto a la autoridad pedagógica como emancipación, inspirada en la figura del “maestro ignorante” –que impugna la desigualdad en la transmisión habilitando subjetividad –, según la incitación reflexiva de Beatriz Greco.

Acometer la aventura (*intelectual*)

“La primera palabra que te he dicho es Calipso, ¿no será también la primera palabra sobre la hoja? Obsérvala bien, hasta que estés seguro de poderla reconocer siempre en medio de una multitud de palabras. Para eso es necesario que me digas todo lo que ves ahí. Puedes ver ahí los signos que una mano trazó sobre el papel, los que una mano juntó en los plomos para la imprenta. Explicame esta palabra. Hazme “el relato de las aventuras, es decir, las idas y las venidas, los rodeos, en una palabra los trayectos

de la pluma que escribió esta palabra”
(...).”(Rancière, 2003; pp.16)

La emergencia del Otro, que viene a ser con mayúsculas aquí –como en el proyecto etnográfico que procuraba en principio a lxs más chicxs de la escuela–, da cuenta de una perspectiva; no sólo del enfoque de investigación que entonces iniciamos, sino de una manera de pensar nuestras relaciones con los sujetos y su palabra, el lugar de su emergencia en la cultura a la que atendemos cuando investigamos.

En términos de la relación de la antropología con la educación, esa cuestión nos parece que merece ser explorada como uno de los enlaces más eficaces, más virtuosos desde donde hallar sentido al lazo. La pregunta por la alteridad en la cultura, propia de la antropología, ya entramada en la cotidianeidad escolar –en la que lxs niños juegan su identidad de aprendices de una cultura, y adultos y adultas toman a cargo la transmisión–, no inscribe lo escolar ciñéndolo, sino que toma nota de esa trama que hace condiciones y abriga la emergencia subjetiva en nuevas configuraciones.

Desde el punto de vista pedagógico, la perspectiva de Meirieu, argumentando sobre la ética, viene a considerar ese vínculo que se nos ocurre prolífico y que, de paso, anticipa que el uso de mayúsculas asume la perspectiva que enfoca al Otro pensando en: “una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que le dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente, la inquietud de estar o no conforme. El Otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. (...) se escapa a todo poder y, especialmente, a “mi poder” sobre él; es un ser que no poseo, aunque le encierre dentro de mis sistemas de interpretación, aunque lo manipule gracias a mis redes de influencia” (2012; pp.10)²¹.

La emergencia del Otro es la de todos en la situación de investigación, y practicar la alteridad hace a una constatación especial de aquellos; una en que las semejanzas humanas dan sentido a las diferencias y no diluyen “la diversidad”, sino que la incorpora; una en la que no hay lugar para las jerarquías y donde las preguntas andan en la sensibilidad educadora, quizá “con

²¹ Para el pedagogo francés, el otro –que se presenta en minúscula–, designa “simplemente a un ser humano, un ser al que podemos tratar como “objeto”, al que podemos formar o seducir, al que podemos considerar como si sus actos y pensamientos fueran el simple resultado de las influencias que ha recibido”.(ibídem)

tacto”, como interacción humana donde “somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios.” (Van Mannen, en Mèlich; 2003; pp. 43).

La pregunta antropológica, explica Krotz (1994), inquiere “por condiciones de posibilidad y límites, por causas y significado de esta alteridad, por sus formas y sus transformaciones” e inquiere entonces “por su futuro y su sentido”, y por eso, abre a “la pregunta por la posibilidad de la inteligibilidad y de la comunicabilidad de la alteridad y por los criterios para la acción que deben ser derivados de ella.” (pp.4).

En la experiencia etnográfica –con observaciones siempre participantes, abriéndonos a charlas y silencios previstos o fortuitos; en las escenas de nuestros encuentros, en nuestras notas, también en nuestras lecturas –, el lazo hace nuevos lazos, los temas se abren y recorren ese campo que nunca es un espacio, sino una red de relaciones humanas donde nos abrimos a la experiencia en pos de la inteligibilidad de otros mundos. Si la pregunta por la alteridad es, tiene lugar, pasa, sucede en experiencias, en vínculos, en diálogos intersubjetivos, en la confirmación del nosotros y de los otros en mí, en él nos(otros); la autoridad en tal igualdad habría de andar allí.

Rondar en principio, andar en la escuela luego; volver a rondarla tras haber dejado su cotidianidad, hizo de una pregunta y una cuestión otra, los encuentros, las charlas, las voces, muchas veces leídas en las notas, abrieron nuevas preocupaciones muchas veces confusas, otras veces desdibujadas en la obsesión por los hallazgos entre preocupaciones y cuestiones diversas. La pregunta primera, había sido –ya *de vuelta del tiempo*– por los modos en que la *autoridad pedagógica* podría estar, aparecer, en nuestro campo etnográfico descartando faltas y ausencias, desnaturalizando cualquier “crisis”, enajenándola de cualquier forma perdida y de la “violencia escolar” (siempre posada en chicos y chicas que, eventualmente, impugnan mandos).

La experiencia etnográfica ofrecía un primer dato acerca de las transformaciones que actores del escenario de una escuela pública, habían llevado a cabo procurando trascender un “desastre”. Esa manera de nombrar otro tiempo de la escuela entre mis interlocutoras docentes, sumaba su constante preocupación por remontar el descredito sucedáneo, y el sentimiento colectivo acerca de la consideración de la escuela como “basurero” y “último orejón del tarro”.

En la advertencia de esa trama significativa, pudimos haber escrito el “drama social” (Turner, 1974) con todas sus etapas, fundando *autoridad* desde una situación crítica de la escuela en la perspectiva de los actores; probablemente hubiéramos dado lugar a la *etnografía de una transformación escolar*, o bien de la *de la transformación de la cultura escolar* o semejantes. Sin embargo, la propuesta del enfoque, preponderantemente filosófico, nos parecía mucho, muy hospitalaria para acoger la experiencia que articulaba la ocurrencia de *autoridad pedagógica* en la escuela cual espacio de relaciones desde donde podíamos atender a un proceso “de otra manera”, según nos invitaba Greco. Para ir más allá de la autoridad misma, para acercarnos a sus proposiciones, y abrirnos a “otros pensamientos como el de la transmisión, la igualdad, el reconocimiento, la confianza y la emancipación” (ibídem; pp.16), paso a paso (más que *pasaje*). La oferta al pensamiento “indisciplinar” por el que Rancière aboga, hacía condiciones para un “espacio sin límites” abriendo “un espacio de igualdad” para las narrativas (2015; pp. 41), procurando una obra capaz de reinventar “la relación entre una situación y las formas de visibilidad y capacidades de pensamiento que están unidas a él.”(Ibídem, pp.; 40).

Una observación que articuló sentidos y nos *cerró* definitiva, durante “el seminario con Beatriz”²², momento en el que definimos reabrir preguntas para retomar la escritura con foco en la *autoridad*, y finalmente concretar la inscripción al doctorado en la UNLP.

El proyecto que presentábamos, anunciaba la intención de evidenciar el proceso de construcción de autoridad pedagógica protagonizado por las/los actores de una escuela pública enormemente descalificada en su propio barrio y comunidad próxima, e incluso ante las jerarquías directas del gobierno de la educación, y pares docentes, su comunidad escolar de pertenencia. Con ese norte enclavado en el campo, la preguntas fluyeron e increparon acerca de las maneras en que los/las protagonistas de la vida escolar construían/definían *autoridad pedagógica* desde esa descalificación y descrédito que antecedió cualquier presentación que encaraban de *su* escuela. Se nos hacía interesante tratar de describir el modo de producción de los márgenes de acción posible para sus “artes de hacer” (de Certeau, 1999) *autoridad* en ese escenario, y aproximarnos a las disputas del propio proceso de participación

²² Queremos señalar con las comillas la representación propia, el seminario “Autoridad pedagógica y procesos de emancipación: teorías y prácticas en espacios educativos”, a cargo de la Dra. María Beatriz Greco, del que participé en abril de 2016.

en la definición de tales límites. A la vez, vincular la modalidad de construcción de *autoridad*, con las redes que el colectivo docente sostiene/sostenía, produce/producía con la comunidad de la escuela era sugestivo. Del mismo modo, interesaba acercarnos a las interacciones de esos/as docentes con las autoridades jerarquizadas del gobierno de las escuelas, procurando advertir de qué maneras tales encuentros impactaban en términos autorizantes/des- autorizantes. En la lógica misma de la *autoridad pedagógica*, procuraríamos el modo de impacto que aquella, desde la escuela, tendría en esa autoridad del gobierno.

Desde una palabra, *autoridad*, sucedieron los posibles; trayectos y aventuras advertirían su ocurrencia.

“Ya llegará el momento de hablar de lo que habla el libro: ¿qué piensas de Calipso, del dolor, de una diosa, de una primavera eterna? Muéstrame lo que te hace decir lo que dices” (Rancière, 2003; pp.17)

Introducción

Los rodeos de una palabra: la autoridad y su “crisis”

“(…) nuestra época, la época del pluralismo cultural, opuesto a la pluralidad de las culturas, no es un tiempo de nihilismo. Lo que hace la situación humana confusa y las elecciones difíciles no es la ausencia de valores o la pérdida de su autoridad, sino la multitud de valores, escasamente coordinados y débilmente a toda una discordante variedad de autoridades.” (Bauman en Bárcena, 2006; pp.17)

Interesarnos por la autoridad pedagógica, es aproximarnos a una cuestión que enlaza escuelas, educadores y educadoras, un término que circula entre las transformaciones que asumen y enfrentan instituciones y actores. Así, nos exponemos a un escenario de significados en los que aquella se constituye un verdadero problema y del que tal polisemia –probablemente –, sea la cuestión menos relevante ya que; “en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad.” (Arendt 1996; pp.102).

Cuando las definiciones de la autoridad con foco en lo educativo, se vinculan a la preocupación por su “crisis”, tal síntoma también nombra a “la escuela” e impacta el acto de transmisión que estructura su labor responsable. Esto es, sin adentrarnos en el debate acerca del contenido de tal transmisión²³, interesa advertir la ligazón que interpela a las instituciones en su capacidad de responder a su obligación y demanda social, respecto de su papel trascendente en la transmisión de la cultura.

Cuando somos capaces de recuperar el sentido de la autoridad pedagógica, en la complejidad de nuestro contexto histórico, social y cultural, entendemos que la operación discursiva en la opción por la “crisis de autoridad” puede estar –desde una referencia que reifica–, produciendo su cancelación, incluso cuando pretende tematizar o describir un proceso de construcción.

La vinculación de la “crisis” a la autoridad pedagógica en las escuelas, ha tejido significados desde donde interpelar la capacidad instituyente de estos espacios sociales, y el lugar de los

²³ Valdrá considerar en ese sentido el valioso artículo de Dussel (2007a) en el que reflexiona acerca de lo que sea la “crisis de la transmisión escolar”, apelando a lo que definamos como “común” en la cultura, para indagar aquello que definamos como “crisis de la transmisión escolar” en el marco de la resignificación de las nociones de “tradicición” y de “reproducción cultural”.

actores en sus escenas: “Alguien tira la primera piedra (el primer desprecio) y luego la cosa se pone incontenible: faltan límites, valores, motivación, recursos, proyectos, esfuerzo, dedicación, interés; no saben, no traen, no entienden, no ven, no tienen conciencia de, etcétera.” (Antelo, 2014). Probablemente, ese desprecio que Antelo advierte entre docentes, teja el sentido común que se esparce en un mundo de destituciones donde un reparto de lo real, propone un lugar, o más bien la impotencia e impugnación para educadores y educadoras.

El asunto de la desaparición de autoridad entramando voces y sentidos comunes, abonó las premisas de estudios preocupados por la “calidad” de la labor docente y escolar, atribuyendo –de un modo directo o por elevación–, el peso a los educadores responsables del devenir de las escuelas en temas y problemas que bien podríamos replantear en políticas educativas que tuvieron lugar, o no, que alcanzaron a las escuelas o no, que incluyeron a lxs docentes o no; incluso podríamos remitirnos a otras políticas públicas, justamente capaces de urdir nuevas distribuciones, más reconocimientos.

Como plantea Diker, “Qué sostiene o puede sostener hoy la autoridad de los educadores es entonces uno de los temas que los pedagogos no podemos soslayar. En contra de las agendas de discusión en uso, que hoy nos ponen por delante problemas como la calidad educativa, las TIC o el curriculum, la cuestión de la autoridad, la transmisión, la filiación generacional y la habilitación de la novedad, constituyen, para nosotros, los temas urgentes.” (2008; pp.67).

La (“sólida”) autoridad en “crisis” se desvanece (“en el aire”), al compás de los relatos de las condiciones de un mundo donde tambalea la legitimidad y el sentido de las instituciones, tiempo de descomposición de “los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero en el que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia” (Lewkowicz, 2004; pp.46).

En las urgencias que plantea Diker, el límite de lo prolífico de las preguntas alrededor de (la/su) “crisis” –y la de la transmisión que quedó aseverada en el “declive de la institución” (Dubet, 2004)–, su destitución, ausencia, hace lazo con un *posible educativo*, que permite *interferir* en su desaparición, para relocalizar la ocurrencia de autoridad, revisitando la complejidad del mundo escolar. Vale entonces la pregunta de Greco: “¿qué puede una autoridad en el territorio de la educación?, en tiempos de incertidumbre y transformación”. (2007; pp.17); es esa pregunta afirmativa por la autoridad, la que apuesta a encontrarla en el

horizonte escolar, la que no niega la experiencia y permite inquirirlas, leerlas en la certeza de que –en lo confuso del mundo, con sus “crisis” –, habita; y es irrupción, novedad, problemas, y anida (incluso), en la nostalgia de sus transformaciones.

Ya a mediados del siglo pasado Arendt planteaba: “siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque ésta es la situación humana básica (...). Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos.” (1996; pp. 204). Arendt, que preguntaba por la autoridad, enhebrándola en el tiempo, la ausencia, la tradición, la herencia, la fundación, la autoría y el crecimiento, advirtió que debía invertir su pregunta, ir de “qué es” al “qué fue” la autoridad, puesto que al carecer de “experiencias auténtica e indiscutiblemente comunes a todos, la propia palabra” aparecía “ensombrecida por la controversia y la confusión” (ibídem; pp.101). Aquella modalidad de la pregunta de Arendt, también componía la autoridad en una “crisis” que la filósofa ubicaba en los inicios de esa misma centuria, para plantear su desaparición de todos los planos de la vida. Su preocupación se instalaba en el espacio de lo humano, en el riesgo de lo común del mundo, con la autoridad haciendo *su parte* –propia humanidad–, para garantizar el lugar a otros; y aludía a una responsabilidad doblemente situada, sobre los recién llegados, los nuevos del mundo viejo, pero también sobre el mismo mundo.

Mientras Arendt, procuraba “asegurarnos de que visualizamos y consideramos el mismo fenómeno y no cierta cantidad de puntos conectados o inconexos.”(Ibídem, pp.102), explicaba que lo que había desaparecido era una forma “válida” de autoridad, específica de Occidente, y claramente aludía a la que había sido la forma dominante mientras respondía a su interrogante ofreciendo observaciones justamente sobre lo que la autoridad no había sido.

En estos tiempos nuestros, la autoridad anda demasiado cerca, de una “crisis”, que la enlaza a las escuelas, a los docentes, a las relaciones intergeneracionales, al Estado (sin calificarlo). Pero lo que la palabra “crisis” condensa es demasiado, de tanto que dice, dice poco, o argumenta poco, o cuenta poco. Se hace ciertamente parte de ese lenguaje “impronunciable”, al menos sospechoso de abreviar en cierta economía capaz de articular cualquier dato de la realidad escolar con –grandes, definitivos, irresistibles– enunciados, para “gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa

sólo”. Riesgo y/o manera de automatizar el pensamiento para, además, producir realidad y reproducir una racionalidad inmune a la experiencia y la alteridad”. (Larrosa, en Skliar y Tellez, 2008; pp.163). Así, la “crisis” más que ayudarnos a argumentar parece negar todo un espacio, un tiempo, unos sujetos, unas relaciones, lo que pasa y les pasa; y arriesga acostumbrarnos a esa síntesis cual “invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real.” (Ibídem; pp.159); pero también para, desde “su comodidad comunicativa” ante lo ininteligible, aletargarnos frente a otros peligros, frente al sufrimiento propio y de Otros.

La palabra “crisis”, más que un conjunto de signos –como ha dicho Foucault–, construye aún “más” que un discurso que nos remite a significados; aquella palabra y sus digresiones sucedáneas, nos presentan un orden, unas regularidades desde donde decir y actuar, desde donde componer “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan”; es ese “más” de Foucault, que no se reduce a la palabra, lo que incita a revelar y describir (1996; pp.81); y aun así, busca la palabra ya en otra lengua: capaz de “hablar y escuchar, leer y escribir” una experiencia siempre incierta “Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase”, que se indiscipline y enajene de la norma y orden de “nuestro saber”, “nuestro poder”, “nuestra voluntad”. (Larrosa, 2005; pp.32)

“La autoridad no tiene nada de misterioso o natural; se forma, se irradia y se difunde; es instrumental y persuasiva; tiene categoría, establece los cánones del gusto y los valores; apenas se puede distinguir de ciertas ideas que dignifica como verdades, y de las tradiciones, percepciones y juicios que forma, transmite y reproduce. Sobre todo, la autoridad se puede –de hecho se debe– analizar”. (Said, 2008; pp.43)

Edward Said hablaba de la autoridad mirando al Occidente produciendo el Oriente. ¿Cuál es la ascendencia de la “crisis” sobre la autoridad para autorizar y desautorizar análisis? Para naturalizar y ni siquiera indagar la circunstancia que le designa en sus propios términos, para no definirla, para ajustarse a ella y sus efectos sobre la misma autoridad que juzga y no analiza sino en las propias sentencias.

Con los aportes del exhaustivo trabajo de análisis elaborado por G. A. Rosales Garro coincidimos con su observación respecto de la discusión terminológica que en su diversidad de orientaciones “expresan intereses políticos y culturales en pugna por fijar el sentido de la autoridad y la autoridad pedagógica (Pace y Hemmings, 2007; Robbes, 2006, 2007; Barreau, 2004; Giroux, 1996)” (2013; pp.33). Sin embargo, con sus preguntas: “¿Cuál es la naturaleza de esta crisis de la autoridad pedagógica? y ¿Cómo salir de ella?”, mientras procura interpelar los discursos acerca del sentido de la autoridad pedagógica, avanza desde un hecho consumado; la premisa de “crisis” para, desde allí, alentar la posibilidad de “salir”, cual fuerte opción analítica.

A sabiendas del modo en que los discursos acerca de la educación, muchas veces se componen de relatos cuyas premisas nacen con lenguajes sólo pronunciables en opciones totalizantes, que hablan desde y a la misma tradición del pensar, se nos ocurren posibles las preguntas para interpelar la naturalización de tal producción de la “crisis”, ya de la educación, de la escuela, de la autoridad y muchas prácticas docentes allí entramadas.

Tal como indagaron Greco, Pérez y Toscano, la “crisis”, en su polisemia, puede reunirse alrededor de dos líneas: por una parte “la noción suele indicar un ‘tocar fondo’ como parte de una lógica cíclica que llevará a un posterior surgimiento de una nueva totalidad o a una progresiva estabilización”, porque desde el fondo “sólo cabe ir mejorando” decía la canción y entonces, vislumbra “cierta certeza respecto de la posibilidad de conformación de un nuevo estado de las cosas.” (2008, pp.63); mientras que en su segunda versión, vinculada “a la idea de ‘devenir caótico’ (...), implica “un evidente diagnóstico de descomposición de una totalidad”, de la que no parece pueda sobrevenir su “posterior recomposición” en otra totalidad (Lewkowicz; Cantarelli y otros, 2003).” (Ibídem).

Esta versión de la autoridad que hoy incurre en alguna falta o ha desaparecido, remite, en principio a una presencia, la autoridad *anda ahí*; aunque sea en *modo reclamo*, y aunque lo pase por alto aplica referencias a cierto patrón que la definiría (resolviendo o no, restituyéndola o no).

Cuando, la autoridad procura un problema de conocimiento, y nombra la “crisis” y alude concretamente a algún tipo de deficiencia o carencia, capaz de explicar cierta “conflictiva escolar” –asimilada a “situaciones violentas” que asumen la “indisciplina”, el “descontrol”, en

el marco de las relaciones entre “chicos y grandes” en la escuela–, no sólo nos remite a la arbitraria asignación de jerarquías entre unos y otros a partir de la pertenencia etaria y la capacidad (aparentemente *natural*) de hacerse cargo de recomponer “el orden”, (inexorablemente idealizado), sino que habilita efectos funcionales-instrumentales para la disciplina enlazada al control de la vida de los otros, que compone un proceso causa-efecto y repone una disposición.

Trabajos que asumen la autoridad desde la “crisis” (Miguenz, 2006; Noel, 2008), descripta como merma o ausencia la componen en un escenario donde lo jerárquico juega proponiendo, o *propendiendo hacia*, algún tipo de orden que, desplazado, debe recobrase. La autoridad pedagógica, disminuida u omitida en la “crisis” que la designa, obliga a recobrarla o a *suturarla* en alguna consistencia que le es propia –que debe tener–, como prerrequisito de la escena de lo posible escolar donde, ya recompuesta en algún sentido primigenio, dará entonces lugar a toda actividad escolar afincada en la transmisión –ya ordenada – de la cultura.

Circunstancias extrañas se desmarcan de épocas de formación docente pretenciosas de coordenadas precisas para reunir y ordenar “un régimen de trabajo/aprendizaje” (Baquero, *ibidem*), son formaciones que aún no toman nota del agotamiento, ni del desasosiego (Melich, 2003), lidian con causas, azares, efectos inesperados; en la perplejidad surcan inconsistencias, incoherencias; devienen sufrimientos porque no son posibles los reconocidos aglutinantes de sentido.

Entre fallas, y ausencias, la “crisis” podría ser considerada una categoría de la red semántica del campo educativo refiriendo/definiendo la autoridad, desde los resabios de algún orden ideal, siempre añorado. Definición que hace un *pesar* de escenas, sujetos y en definitiva, de sus papeles sociales, de las capacidades de hacer, de pensar, resolver que, en un mundo pleno de circunstancias inesperadas, interpela instituciones en la referencia de educadores y educadoras. Como han señalado Corea y Lewkowicz: “Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no

hay normativa compartida” (2004; pp.8). Ponderar, atender, entender la nueva escena ante el desconcierto que producen ausencias tales como la metainstitución estatal, la configuración subjetiva y los lazos sociales allí inscriptos (Baquero 2004; pp.168), requiere revisar formas, extrañarnos de las nuevas maneras de ser y hacer autoridad, antes de alegar su muerte o sintetizar el escenario de su ocurrencia o falta.

Probablemente, lo que no puede nombrar la “crisis” trate del terreno de destitución de *una* autoridad que asusta y ni nombra, que ni describiría porque de algún modo la añora y vuelve cuando –sopesando escenas– define alguna de sus virtudes. Y vuelve a asustar, y avergüenza entre mandones, dictantes y dictadores usando la fuerza, el poder, haciéndose desde el “temor, la sumisión o la violencia.” (Antelo, *ibídem*; pp.2)

Tal vez, la mentada “crisis” simplemente forme parte de *lo imposible* del fluir que condensa el escenario social y que, en “la experiencia de la realidad como devenir”, busca “un punto de vista” para “soportar” la contingencia (Melich, 2003; pp.37). En todo caso, pronunciar “crisis” abre la palabra a un acto inscripto en la cultura, porque el mundo está hecho por simples mortales que navegamos las mismas entrañas del encuentro y los choques que se suceden entre certezas vencidas e incertidumbres que, aparentemente imbatibles, son el telón de fondo desde donde propiciamos respuestas. La escena de la incertidumbre cotidiana “da lugar a respuestas culturales que la llenan de significado.” (Good, Good, Schafer y Lind, 1990 En Comelles, 2000; pp. 327).

Probablemente la “crisis” nombre lo que *ya fue*, pasado o vencido, añorado u olvidado, que sigue siendo en nuevas inscripciones de lo real, y que sin nombre –o sin la comodidad que otorga uno–, se encierra en la palabra aglutinante a modo de circunscribir “el entorno de un punto” sin lograr nominarlo (Lewkowicz, 2004; pp.136). Tal vez derive de la “alteración de una máquina de pensar que entra progresivamente en ocaso, extenuación, disolución” (*ibídem*; pp.12-13); y expresa un “desplazamiento –epistemológico a la vez que existencial– entre las realidades a las que nos enfrentamos y las categorías conceptuales en las que hemos sido educados” (Bárcena, 2006; pp.23).

Al parecer, la cuestión aglutinaría una relación, un escenario y la subjetividad para un *pensar alterado* por el fluir en la experiencia vital, con un primer desacuerdo a notar ante la necesidad de impugnar cualquier lógica pretenciosa de captar, capturar, condensar, mientras

las referencias habilitan pasar a otra, cuya subjetividad pensante se desconfigura y se configura contingente.

Se trata de atender a que los modos de tematizar la “crisis” del (denso) universal “escuela”, en la condensación que entrama el dispositivo²⁴ “educación”, implican la autoridad pedagógica ligada a, tomando sentido en “la escuela”; un movimiento que incluye los discursos que la producen –y vuelven a/sobre las instituciones–, para autorizar y/o desautorizar la labor educativa de transmisión y su oportunidad política.

La cuestión es saber si entre “mutaciones cruzadas” (Dubet, 2003), emergen situaciones instituyentes de subjetividades capaces de aceptar el desafío, de buscar y encontrar los modos para dar las respuestas que la autoridad encarna *pedagógica*, que envuelve y teje desde las escuelas, cuya “crisis” parece interrumpir, obturar, negar.

Leer la “crisis” –ya de “la escuela”, ya de “la autoridad” –, podría reunirse alrededor del denso punteo de significantes que desgrana Baquero: “presión disciplinante, el carácter regulatorio de la gradualidad, la simultaneidad, las políticas curriculares, la asimetría inevitable traficada en relaciones de sumisión o humillantes, la alta homogeneidad de los modos de organización de los aprendizajes, las formas de representación acerca del desarrollo y el aprendizaje de los sujetos –su educabilidad –, parecen poseer una vitalidad notable seguramente en la obturación de la posibilidad de pensar y practicar alternativas educativas más allá o por fuera de la matriz escolar.” (Ibídem; pp.168). Ante el riesgo de “impedir u obturar la creación de experiencias educativas genuinas”, valdrá esforzarnos por discriminar “el desfondamiento del sentido de la experiencia escolar, de la ausencia de sentidos en el cotidiano múltiple y disperso de las vida de las instituciones”, que pudieran escapársenos anudadas incluso a intenciones progresistas.

La época es la situación del pensamiento, el sujeto no precede, resulta; así lo explica Lewkowicz para argumentar acerca de que la “responsabilidad del sujeto actual, si ocurre, nacerá con la experiencia o después de su inicio.” (Ibídem; pp.213). Una mediación subjetiva/subjetivante en clave escolar, propone releer experiencias que *hacen* irrupciones, respuestas, desacuerdos.

²⁴ En versión foucaultiana refiere el complejo ensamble de “discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho” (Castro, 2004).

“El desacuerdo es precisamente el hecho mismo de que los datos de la situación no son unívocos, objetivos, que no sólo se rebaten ideas, derechos o reivindicaciones, sino también los datos mismos del problema. El desacuerdo consiste (...) en la posición misma de una parte de los sin parte.” (Rancière, 2011c; pp.105)

La cuestión sería atender a los modos en que la amalgama “crisis de autoridad”, podría operar velando las características que hoy asuma la autoridad en la reconfiguración de la educación sistemática, desde los escenarios complejos que la definen, ante la variedad de actores y relaciones escolares, en las tramas políticas que intervienen, incluso para anteponerle alguna *pedagogización* en el análisis. Preguntarnos entonces si tal amalgama no termina por articular sentidos que ratifican formas de discernimiento que obliteran la comprensión de la escena escolar, que producen desplazamientos y ausencias, que mientras reniegan, niegan una experiencia; a los sujetos construyendo alternativas, afrontando cierto “desordenamiento” respecto del patrón de funcionamiento (Southwell, 2008) que aunque no estemos seguras de su apropiación efectiva en prácticas, siempre ordenó discursos de la educación.

En la lectura de la complejidad de lo social, de lo político; la autoridad necesita separarse de la “crisis” que la compromete en una matriz dicotómica que propende a vincularla con el directivismo, autoritarismo y/o dominación según el orden conservador, aun en su opción prescriptiva por descartarlo. Distanciarla es también una opción que mientras la atraviesa la desmarca, la enajena de la urgencia que no aclara por dónde asirla, que no describe, que *mezcla todo*, y que devela la perseverancia de la potencia conservadora que no sólo la anuda a la jerarquía y la obediencia en un reparto de subordinación y facultades en unas reglas (Rancière, 2015); sino que la produce en la destitución que pospone la transmisión que, definitiva de la mediación pedagógica, queda impactada en tal orden.

Pensar la autoridad, surge de maneras deconstructivas, su posibilidad interrumpe ciertos enfoques y formas desde donde problematizarla en experiencias envueltas en pasiones y padecimientos. La autoridad haciendo y deshaciendo “momentos políticos” (Rancière, 2010b), en la valiosa singularidad de los múltiples presentes que encarnan la oportunidad de la emancipación. Para Jacotot, “la emancipación es una forma de acción que puede transmitirse hasta el infinito, de individuo a individuo.” dice Rancière explicando la tesis del

“comunismo de la inteligencia” (ibídem; pp.134). Parafraseándolo podríamos atender a una especie de comunismo de la autoridad, comunismo de la capacidad de transmitir en esas emergencias que no esperan, con formas que encarnan la invención igualitaria y afirman sus capacidades de “hacer y discutir las leyes comunes”, antes que ajustarse a una ejecución “útil” (ibídem; pp.136). Por eso, la garantía que ofrece la autoridad en la transmisión, implica un espacio escolar que necesita distanciarse de una semántica que ignora estos axiomas, aunque crea que puede instaurarlos. Podría ser que la emancipación inscrita en el “comunismo de la inteligencia” habite, encarne en experiencias que habilitan oportunidades de análisis de la emergencia de autoridad pedagógica, propia de la situación educativa inscrita en un orden social (injusto).

Lo *posible* de la autoridad pedagógica, habilita en encuentro con la experiencia escolar en medio de las destituciones, alteraciones, desconciertos, preocupaciones y también del desasosiego. En ese escenario, la ocurrencia de autoridad nace como des-borde, desde la complejidad y su devenir incierto, probablemente en el desacuerdo que irrumpe propositivamente político (Rancière, 1996). Antes que en la “crisis”, en “la capacidad de todos de estar donde *no pueden* estar y de hacer lo que *no pueden* hacer.” (Rancière, 2010b; pp.137, cursivas del autor); otro reparto.

Antecedentes de la autoridad

“Ahora bien en las relaciones entre los hombres, lo peor que puede sucederle a uno es verse a discreción de otro; ¿no hubiera sido, pues, contra el buen sentido abandonar entre las manos de un jefe las únicas cosas para cuya conservación necesitaban su auxilio? ¿Qué equivalente hubiera podido ofrecer éste por la concesión de tan magnífico derecho? Y si hubiera osado exigirlo con el pretexto de defenderlos, ¿no hubiese recibido inmediatamente la respuesta del apólogo: ¿Qué mal nos haría el enemigo? Es, pues, incontestable, y tal es el precepto fundamental de todo derecho político, que los pueblos se han dado jefes para defender su libertad y no para oprimirlos. Si tenemos un príncipe -decía Plinio a Trajano- es con el fin de que nos preserve de tener un amo” (Rousseau, 1979; pp.154)

Las necesidades de cohesión social no han prescindido de la autoridad, aun en las sociedades etnocéntricamente llamadas “sin estado”; análisis que fusionan la autoridad con el poder la caracterizan “creadora del nudo social” desde la antropología (Jouvenel en Clastres, 1978; pp.22). Más allá de los clanes, las sociedades tribales, las diversas maneras y tiempos de los reinos, los linajes; las posiciones de autoridad –más o menos cerca del poder, del liderazgo, de los diversos estatus –, conforman pistas para acceder a la organización de las sociedades y para entender las relaciones entre los sujetos. La autoridad ha sido siempre una presencia.

Aquello que para Rousseau implicaría el compromiso recíproco entre el cuerpo político y sus miembros, ha hecho causa de la autoridad asegurando la vida social en el sometimiento a una ley común y racional; en la organización desde la que los hombres regularían sus inclinaciones anti-sociales, con el Estado como expresión de la creciente racionalidad humana. ¿Cómo terminar con la guerra entre los hombres?, la respuesta de Hobbes, al igual que la de Rousseau, abrevó en un contrato. Pero la necesidad del pacto hizo diferencia, puesto que para Rousseau ese contrato nacía de una estafa con la amenaza de la guerra y sobre la desigualdad entre los hombres. La necesidad de someterse a la autoridad, la paz que firman, no es igual para todos, la que suscriben los “que tienen y los que no tienen no es limpia, está firmada desde una posición de fuerza” (Armiño, 2004; pp.21). Las normas vienen a defender un estado de cosas, hacen crecer la desigualdad.

Con la autoridad conformando elemento indispensable para la constitución del orden que aporta a esa configuración de las sociedades y compone la concesión socializadora primigenia, nos acercamos a los clásicos aportes de Durkheim y Weber para advertir la necesidad de autoridad propia del Estado Nación fundacional. Para Durkheim, el individuo es miembro y orienta su comportamiento en un grupo, según normas y valores comunes que expresan una conciencia colectiva, un acuerdo de ese tenor. Así, la autoridad participa de las garantías en pos de la consolidación de una articulación armoniosa para una vida en común: escapar de la “anomia” hace a la constitución de la “sociedad política”²⁵. En ese sentido, la socialización ocupa un lugar central en la transmisión y reproducción de las normas y pautas

²⁵ Su concepción de autoridad moral implica su base social –su fuente legítima–, y el sometimiento en el marco de una obligación, también moral, que deviene con forma de “sacrificios y concesiones”; una “potencia moral” a la que los colectivos humanos ceden del mismo modo que ante lo sagrado (Durkheim, 2002).

socioculturales valiosas para el Estado, en un proceso de homogeneización que, en simultáneo, labra las diferencias para ver y clasificar a los individuos.

La institución escuela se constituiría en el espacio social para difundir dicha moral, que el docente desplegaría a partir de la autoridad delegada. Desde el punto de vista de Weber, los estados ofrecen bases para las discusiones alrededor de la autoridad en la legitimidad²⁶. En su perspectiva, la obediencia que procede en la legitimidad, está presente en todas las organizaciones²⁷. Las instituciones educativas – que como el Estado, son asociaciones de dominación–, implican sujeción al orden legítimo en cuyas manos está el monopolio en bienes culturales: “La autoridad de padres y de la escuela lleva su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforma a la juventud y de esa manera a los hombres” (1979: 172, en Terrén, 1996; pp.147).

Con foco en las maneras institucionales propias de la institución de los estados nacionales, la autoridad desplegada para su constitución, no sólo devino en prácticas de gobierno autorizantes, sino que –en su ejercicio –ordenó prácticas discursivas en torno de aquella en las instituciones. Aquel Estado-Nación fundacional que autorizaba escuelas y abrió a la producción de “su soporte subjetivo”, el ciudadano, confirmaba el lugar dominante del proyecto civilizatorio a partir de una paradójal inclusión (Dussel, 2004) en la idea misma de una unidad autorizada “escolar/educativa”, un sistema haciendo a un catálogo, producción y distribución de sujetos en un orden²⁸. La autoridad que devino en sus orígenes, autorizante de la labor escolar, nació universal y neutra, tan ficcionalmente homogénea, cual la misma institución escuela. Pero esa autoridad fundacional, no sólo no se desplegó uniforme, sino que su acto autorizante nunca fue universal ni neutro al interior del sistema. Aquella autoridad fundacionalmente instituida para habilitar/legitimar instituciones a ejercer su función social

²⁶ Dado que se trata de la subordinación a un orden, la legitimidad sobreviene por encima de la fuerza; y no sólo es posible apelar legítimamente a la coacción física desde el Estado, sino que su dominación opera desde la tradición, el carisma y la legitimidad racional²⁶ (1996). Por caso, en la racionalización del Estado emerge la primacía de estatutos y derechos para ejercer autoridad en tanto “autoridad legal”, muy clara en el orden burocrático.

²⁷ Valdrá destacar que para él, si bien las tradiciones conllevan la sacralidad del origen para la dominación, nunca excluyen la novedad; en el marco de las tradiciones siempre aparece la posibilidad de un nuevo orden en base a la aptitud personal de ciertos líderes que vienen a interpelar el existente.

²⁸ La dicotomía *civilización o barbarie*, binomio social, político y cultural autorizaba un sujeto, mientras inscribía en esa alteridad fundante, la misma lógica contradictoria de inclusión homogeneizante, cuyo anclaje moralizante contribuía a la negación de muchos “otros internos” (Briones, 1998).

con la distribución del saber legítimo para la socialización de las nuevas generaciones como bandera, fue revelando sus fracturas a lo largo del tiempo.

Si la constitución de ciudadanía demandada por el Estado-Nación necesitó de la institucionalidad escolar y la dotó de autoridad en el marco del capitalismo naciente; en la continuidad del lazo, el cuidadoso tejido de políticas neoconservadoras en el último cuarto del siglo XX, ya cerrándolo, contribuyó, al desplazamiento de la aceptabilidad de la autoridad socializadora, enfocando la escuela estatal pública. Desde aquella institucionalidad autorizante, que con el ideario conservador vinculado a la escuela, se constituyó –y entendemos hoy sostiene conflictivamente– la tensión fundante de una disputa por el sentido de las instituciones que puede observarse en términos de aceptabilidad, crédito social (Pineau, 2006), y que en su persistencia significativa impacta el quehacer escolar y la autoridad pedagógica. Esa autoridad socializadora, crucial para el funcionamiento de la escolaridad formal en la construcción de los estados nacionales, fue desmembrada, reclasificada y diferenciada, en el escenario de las políticas gubernamentales que durante los últimos cuarenta años²⁹ fueron desplazando al Estado de la garantía de los derechos sociales. El proceso político de desigualdad social y cultural que ha impactado el sistema durante esas décadas, lo ha hecho segmentándolo, diferenciándolo y vulnerando sus principios de universalidad (Braslavsky, C., 1985; Tedesco, 1981); su recrudescimiento y complejización fue traducida en una renovada fragmentación (Puiggrós, 1994).

El descrédito de las escuelas, que –como para “la 800³⁰” –, se percibía diferencial entre las escuelas de la escena local, debía inscribirse en el escenario amplio del quebrantamiento de las instituciones estatales tras las políticas neoconservadoras (Paviglianiti; 1991) y sus secuelas compensatorias de “exclusión incluyente” (Gentili, 2009), así como de la deuda en la reconfiguración de lo público y federal de la educación (Feldfeber y Gluz, 2011) de la última década del siglo pasado. En ese entorno, y mientras asistíamos a la reconceptualización de la “cuestión social” (Grassi, 2003 y 2004), advertíamos renovarse la complejidad inherente a la estructura de desigualdad-segmentación-fragmentación del sistema educativo (Tedesco,

²⁹ Ese recorte implica reconocer la última dictadura militar argentina en los procesos de fragmentación del sistema educativo puesto que constituyó un proyecto económico y sociocultural que no podemos escindir de la desindustrialización, recesión económica y consecuente desocupación.

³⁰ El número que identifica la escuela en la ciudad, así como el de la localidad, ha sido alterado para preservar a los sujetos de esta investigación. Se utilizan seudónimos a lo largo del texto procurando preservar garantías de privacidad.

1986; Braslavsky, 1985; Neufeld, et. Al, 2011, Tiramonti, 2004), involucrando la autoridad pedagógica en las escuelas –que es hablar de sus sujetos–, relocalizándolas en un reparto de lo real.

En esa etapa político institucional, destacamos la condensación significativa que llamamos “los ‘90”³¹ para atender las maneras de presentación y representación del Estado y lo público en nuestra historia reciente, con la autoridad docente sacudida por la herencia del autoritarismo y la violencia de los desguaces del Estado. Entendemos que las prácticas sociales desde donde pensar la autoridad, se inscriben en esa herencia significativa, no sólo por el consabido autoritarismo implicado en la dictadura, sino porque la fragmentación social que recrudece desde aquellos años, entreteje formas de subjetivación política comprendidas en un proceso político-cultural, con múltiples autores que incluyen al gobierno del Estado. En ese entramado, también podemos atender a las respuestas, los nuevos modos de agenciamiento y de vínculo político, los procesos de participación y representación política que con la democracia como telón de fondo, hicieron frente al desmantelamiento.

Un desguace que alcanzó de manera diferenciada al sistema, y se tradujo en variadas formas de recriminación e impugnación de (ciertas) escuelas, con embates acometiendo su institucionalidad, legitimidad, y a sus sujetos en tanto actores especializados de aquellas (Filmus, Braslavsky y Puigross, 1993; Martínez D, et al, 1997; Tiramonti, 1997; 2004 y 2005; Redondo y Thisted, 1999; Achilli, 2000; Birgin, 1999; Birgin y Duschatzky, 2001; Tenti Fanfani, 2002; Kessler, 2002; Pini, 2006; Duschatzky, 2007, Diker, 2008; Imen, 2008).

Tras la llamada “crisis de 2001”³², a pesar de las maneras de reinención y reposicionamiento estatal, con nuevos programas de inclusión social y educativa que nacieron junto a las nuevas

³¹ Muy sintéticamente condensado, “los ‘90” despliegan un sinnúmero de imágenes de aquello que se llamara *pobreza estructural, nueva pobreza* y una *nueva cuestión social* anunciada en la pérdida de la condición salarial (Castel, 1997) e implica la labor minuciosa del autoritarismo en la dictadura. El impacto que tuvo en la educación de la población, el desmantelamiento del Estado en los ‘90 –“programa reformista inspirado en el neo-liberalismo (en las cuestiones económicas) y el neoconservadurismo (en algunos asuntos de índole ético- moral)” (Tenti, 2007), mostró la exclusión en el marco de un proceso de transferencia de recursos mientras sucedía la pauperización del sistema como marca distintiva. En la imposición del modelo de los organismos multilaterales de crédito, la respuesta fue la “focalización” (Neufeld et al 1994; Grassi y Neufeld, 2003) de programas y políticas que dejaron de lado cualquier idea de justicia social para establecer el discurso de la “equidad”.

³² Resulta sumamente complicado tratar de hacer una referencia a aquella denominación en cuanto situación crítica de nuestro país, más implicada en sus dimensiones políticas y culturales, que meramente institucionales o económicas. Entre reclamos populares y muertes que aun no terminan de aclararse, el 20 de diciembre de 2001 renunciaba el presidente Fernando de la Rúa tras la dimisión del mismo ministro que había gobernado la

normativas reconociendo aspectos democratizadores del orden de la educación y su consideración sustantiva en términos de bien público y derecho social (Feldfeber y Gluz, 2011); la reivindicación de la idea de justicia no ha podido superar las “continuidades en las condiciones de desigualdad y pobreza en sectores que han mejorado pero no remontado los efectos de la crisis de los 90” (Neufeld, et. al. 2013; pp.21). La potencia histórica de esas huellas, habla de la persistencia de las desigualdades y atraviesan “las instituciones que educan a sectores mejor y peor posicionados socialmente”, pero en un orden en que cada sector social expresa sus “propuestas culturales distintivas” marca Gluz siguiendo a Tiramonti (2018; pp. 34). Sin embargo, en la *Argentina de los derechos*³³, también anclada en una historia de luchas, solidaridad, organización y movilización popular, otras huellas hicieron la escena de los desacuerdos y las acciones políticas en una subjetivación que hace anclaje, llama a mirar sus maneras peculiares de impugnación del orden y las injusticias.

La idea de transmisión que ajustó el foco sobre el lugar social de la escuela ya descrito en sus deficiencias, impactando *artes del hacer* con la fuerza de todo aquello para lo que no podía o no servía en el registro de sus *contratos sociales*³⁴, delimitó la desigualdad incluso

economía en los '90. El 2001 cerraba y condensaba más que unos pocos días de reclamos y muertes. “No fue simplemente el final de un gobierno”, afirmó, a diez años del estallido el jefe de Gabinete, Juan Manuel Abal Medina , “sino el final de un modelo que se inició a sangre y fuego el 24 de marzo de 1976 y que terminó eclosionando en esa impotencia de la política, con esa salvaje represión”. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-183792-2011-12-20.html> . Ambas renuncias cerraban una etapa político institucional que llevaba años de recesión, que hacía cada vez más alta la cantidad de población sumida en la pobreza y comenzamos a saber de los números de la indigencia. Las tasas de desempleo tan inéditas cuan los ajustes a los salarios y jubilaciones, convivían con la destrucción de la industria local y los emprendimientos nacionales en medio de una intensa especulación financiera consonante con el endeudamiento público y privado que entramaban la escena neoliberal. Coincidimos con Ricardo Aronskind en que “La crisis de 2001 quizás haya sido el peor derrumbe social de la historia argentina. (...) se puso en juego la posibilidad de la continuidad del Estado nacional (...) El colapso del aparato productivo, bancario y de las finanzas públicas fue sólo la expresión económica del derrumbe de toda la sociedad. A diferencia de un cataclismo, no fue un producto de la naturaleza, sino de la acumulación de políticas contrarias a los intereses básicos de la Nación.” Una situación cuyo anclaje comenzaría a gestarse en 1976, en “la dictadura cívico militar” que según Aronskind transformó “el poder social a favor de los sectores más concentrados en los productivo y financiero, y en el terreno económico un enorme endeudamiento externo que neutralizó las capacidades estatales para continuar liderando el desarrollo económico.” <https://www.unicen.edu.ar/content/las-causas-de-la-crisis-de-2001>

³³ Refiero aquí nuestra “comunidad política imaginada” (Anderson, 2000), que desde mediados del siglo XX hace del reconocimiento de los derechos sociales, no sólo laborales, un movimiento que –inédito en aquella Argentina, fundante en Latinoamérica –, desde entonces configuró otros sentidos para las reivindicaciones en torno a la significación de justicia social junto al lugar del Estado. Una verdadera “democratización del bienestar social” (Torres y Pastoriza, 2002) que daba lugar a sectores de población marginados, y propiciaba integración social y política, fue naturalizándose e imaginándose para impregnar nuestra cultura del derecho y sus reivindicaciones.

³⁴ Las referencias, desde el sentido común pero también informado académicamente, aluden a las respuestas pendientes para las necesidades del mercado laboral, o de la actualización tecnológica y disciplinar. Además es

para la “crisis de la escuela” agudizada en las *escuelas pobres, de los más pobres*. Con este marco, la autoridad autorizante del ejercicio de su función de socialización de las nuevas generaciones fue diferenciándose, pero también reinventándose al compás de nuevas “configuraciones culturales” (Grimson, 2011).

Con análisis que establecieron un continuum capaz de alertar descriptivamente sobre un círculo vicioso, y al parecer inexorable, hacia su decadencia en la escasez de recursos materiales, y también humanos; las escuelas, con sus docentes, fueron interpeladas en sus capacidades, formación y competencias, sumando juicios que impactaron –con mejor o peor tino–, el mismo campo de las ciencias de la educación.

Diferenciadas al son de esas nuevas configuraciones sociales, culturales, políticas, económicas, la escena escolar nos ofrece una complejidad manifiesta en la distribución diferencial de saberes, con los *rebrotos* de “circuitos diferenciales” –si acordamos seguir nombrándolos como ordenadores de alguna *clasificación segregatoria de escuelas*–, aun en el renovado conglomerado de “fragmentos” (Tiramonti, 2004).

En las nuevas clasificaciones de la desigualdad social en el sistema, las escuelas vienen siendo “estigmatizadas” (Redondo y Thisted, 1991) a partir del descrédito que opera la desautorización de su labor de transmisión, la desconfianza que se produce alrededor de su respuesta social³⁵, y compromete la autoridad pedagógica entre fragmentos³⁶. Así las cosas, las escuelas ubicadas en el escenario social más vulnerado, fueron interpeladas y la legitimidad de su labor social quedó en cuestión, mientras su dignidad

criticada por ser poco útil para la ciudadanía democrática y la formación en los valores allí incluidos. Además, suele impugnarse a “la escuela” como responsable de “la exclusión”, por caso componiéndola en términos de “fracaso”. Asimismo, es criticada por su incapacidad para resolver la “convivencia escolar” ante los “chicos problema” y la “violencia escolar”.

³⁵ Vuelvo sobre una clasificación de escuelas que pone a esta institución en sus márgenes y a la vez opera en su estigmatización. Tras la definición de los márgenes de “calidad” que operaron eficientes en los discursos y representaciones de la reforma neoconservadora, las *buenas* y malas *escuelas* asumieron también la disgregación de la labor entre *enseñar* y *asistir* (Redondo, P. y Thisted S. 1991).

³⁶ Tiramonti ha investigado, en el marco de la “ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad” que interpela cualquier referencia a “una totalidad que le es común o un centro que los coordina”, el “fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Es este concepto de fragmentación el que a nuestro criterio mejor da cuenta de la configuración actual del sistema educativo.”(pp.93)

profesional/institucional fue estigmatizada en formas peyorativas³⁷, condensando muchos de los sentidos que conmueven la autoridad pedagógica.

Ante las nuevas clasificaciones que marginan, que estigmatizan escuelas, se hace necesario advertir que en las dinámicas de inclusión y exclusión participan actores escolares. La distribución diferencial de bienes y recursos de la que el gobierno del Estado es protagonista, ha influido esa dinámica pero interactuando con las respuestas que ofrecen los sujetos y sus acciones, en “trama política”: “un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005).” (Southwell, 2018; pp.113).

Las acciones de los docentes desbordan los límites de lo que sea que fuere la (*gran*) lucha por la *defensa de la escuela*, y enfoca la propia institucionalidad para descartar o retomar, para inventar tácticas y estrategias, para redefinir lo que sea la garantía educadora desde el lo público estatal, para incluso rediscutir su ascendencia, pretensiones de legitimidad y hasta su capacidad de gobernar³⁸. En un mundo injusto, en un sistema escolar que lo copia en sus desigualdades, ¿cómo procede, se configura, aparece la autoridad pedagógica?, ¿cómo se configura desde y para hacer escuela en la igualdad, para legitimar la labor de transmisión?

De autorizar y desautorizar escuelas

La autoridad pedagógica, no sólo muta al compás de “la transformación general de la autoridad en las sociedades” (Dussel, 2011; pp.1), sino que ocurre en la experiencia de los repartos que signan lo social e incluye a las instituciones escolares. La autoridad pedagógica ocurre, aparece, se desliza, se inventa o se diluye, se disputa o se impugna, en una distribución.

Como hemos anticipado, para mis interlocutoras, la Escuela 800 había llegado a ser un “desastre”, y aunque ya no lo era —a guisa de un accionar propio que había “salvado las papas” remontando escuela—, esas transformaciones convivían con la continuidad del

³⁷ Al respecto puede ser una modalidad, o un ejemplo a proponer la representación de “escuela de negros” o “escuela basurero” (Sinisi, 1999),

³⁸ Al respecto Tiramonti, en un trabajo en el que analiza las asimetrías entre la escuela y el momento histórico cultural en el que está inserta, insta a reflexionar acerca de lo que signifique reconstruir el lugar del Estado y sus intervenciones en términos de los aportes al desarrollo de la diversidad de propuestas que surgen socialmente (2004).

descredito en la comunidad. Aquella impugnación, el desprestigio sucedáneo a las imágenes que había sobre la institución y sus habitantes, niños, niñas y adultxs, por aquel tiempo, operaba retrotrayendo imágenes poco solidarias con la *nueva escuela* que estaban haciendo, en medio de un sinfín de dificultades.

La desaprobación de esta escuela en la comunidad, enlazaba en la que venía produciéndose socialmente sobre la “escuela pública de gestión estatal”³⁹, cuyos usuarios provienen justamente de los sectores de la población más desprovistos de recursos y garantías para sus derechos, y los traía en sus estigmas.

El estigma que marcaba a la escuela, y era asumido por las docentes como cuestión propia y particular, debía enmarcarse en la dinámica de las mutaciones de la sociedad y la cultura, y, en tal caso, en el impacto de esa trama sobre los actores del sistema, y de las comunidades educativas donde la autoridad pedagógica aparece en las maneras de ver, representar y valorar escuelas en el abanico de las diferencias y las destituciones. Las marcas de la descalificación, antes de sustanciar *el* atributo desacreditador (Goffman, 2001) en la autoridad pedagógica, exhibían un modo de inscripción de esa escuela en el sistema escolar, donde las diferencias enfocan la situación social de los matriculados y sus familias, expresando diversos estigmas que impactan entre educadoras y educadores.

Que en su nacimiento “la escuela” no tuviera que advertir y enfrentar fisuras sociales, no fue sino producto de una de las “ficciones orientadoras” (Shumway, 1993), que participaron de la construcción de nuestra nacionalidad al modo de ideas fuerza necesarias para la sutura del sentimiento de comunidad e identidad colectiva. En lo estrictamente escolar, la autoridad pedagógica que nació desde una configuración social armoniosa –para la cula, cualquier defecto o falla la misma escuela estaba *autorizada* a subsanar–, no sólo *bajó* para replicar el orden explicador de la desigualdad (Rancière, 2003), sino que omitió las disparidades propias de una “distribución de lo sensible” que la impactaron siempre.

La “escuela democrática” que, partiendo de la desigualdad se propuso reducirla, terminó por jerarquizarla, advirtiéndonos así “el lugar de una promesa constantemente frustrada, engañada” en la que mientras “se critica el fracaso y se proponen remedios –pedagógicos,

³⁹ El sistema educativo de nuestro país incluye “servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social”. (Ley 26206. art 14).

psicológicos, sociológicos”. Así, con esa homogeneidad presumiblemente inclusora, democrática, se prueba “que la democracia se miente a sí misma”, porque la igualdad que programa y proclama “está perfectamente adaptada a la desigualdad que disimula” y que “es efectivamente el principio que la fundamenta.”(Rancière, 2007; pp.42).

Las inteligencias que impugnan la democracia, impugnan sujetos, atentan contra la igualdad, y la escuela queda irremediabilmente inscripta en el orden explicador de cierta crítica social. Sin embargo, diversos actores de la comunidad educativa, no sólo educadores y educadoras, han advertido una irrupción en el lugar de la promesa incumplida, la “reproducción” de cualquier violencia simbólica, y la lógica de la sospecha: la premisa de “la igualdad de inteligencias como condición común de inteligibilidad y comunidad”, revierte sobre la experiencia democrática, sustancia el argumento para la emancipación, “para maximizar todo lo que pueda darse de libertad y de igualdad.” (pp.41).

En esta línea, proponemos hacernos de la autoridad como una manera de confrontar “la tautología igualitaria con la tautología desigual” (Rancière, 2010b; pp.67) ¿Puede, la producción situada de autoridad, en las complejidades de la desigualdad y el descrédito en que operan ciertas escuelas como “la 800”, ofrecer pistas para pensar las escuelas irrumpiendo en un reparto arbitrario, injusto, haciendo parte? ¿Es la autoridad pedagógica una manera de impactar, redefinir el reparto de lo común? Probablemente la autoridad pedagógica haga a una subjetivación propia del desacuerdo, ante la sospecha, y la desigualdad que la reinscribe.

La autoridad y la escuela

(...) “concebir una ‘autoridad emancipatoria (Greco, 2007, 2012) contribuye a una indagación que gira la mirada hacia la autoridad misma y a la institución que la sostiene. El lugar del que enseña se vuelve así posible de ser interrogado, ‘criticado’ y reconfigurado”. (Greco, 2014; pp.4. Resaltado en el original)

Hemos considerado que los avatares de la compleja desigualdad en la que se inscribe y opera el sistema educativo, han interpelado el nexo fundacional cuya pretensión igualitaria e inspiración universalizante propagaba autoridad para las escuelas; un orden en el que la autoridad pedagógica devenía haciendo escuela no sin fracturas.

La práctica educativa implica experiencias intersubjetivas que requieren repensar la autoridad articulada con la transmisión, ya en el marco de las transformaciones sociales en las que se implican la(s) escuela(s) con sus protagonistas. Esto es, no estaríamos en condiciones de entender la recomposición del orden –“con disciplina”, “con autoridad” como sinónimo de obediencia o de “no violencia en la escuela” como condición de enseñanza/transmisión–, sino como parte de una configuración compleja de relaciones que involucran la trama autoridad-educación-habilitación en la cultura. Configuración emancipatoria, ajena a formas binarias que proponen jerarquías de orden o las escisiones que aquellas descripciones involucran (Greco, 2012).

Mientras la institucionalidad *escuela* permanece en la garantía y lugar autorizado para la transmisión de la cultura, sostiene en su accionar las pistas para entender la experiencia, en las que el lazo social y la construcción de condiciones para la igualdad en el acceso a la cultura común cobran sentido. Así, “la autoridad en educación, que es expresión de una voluntad de preservar un mundo común y que proporciona al educador el sentido de un cuidado, tanto del mundo, como con respecto a los recién llegados a ese mundo” (Bárcena, 2006; pp.69), hace lugar al cuidado en la experiencia educativa que atribuye una nueva manera de componer la autoridad en su ocurrencia. Una construcción en la que los docentes asumen un lugar central no sólo por delegación, sino por institución, e implica la refundación de su saber sobre el acto de enseñar (Diker, 2004).

Una transmisión “despedagogizada”, adquiere sustancia política y nos enfrenta al “horizonte de la filiación” (Frigerio y Diker *ibídem*; pp.230), con la idea de transmisión y educación –y también de obra/autoría– enlazando hasta confundirse, porque el acto político que habilita, está inscripto en la protagónica labor de enseñanza (Teriggi, 2004).

Parafraseando a Cornu (1999), valdrá decir que si existe un “tesoro común” a cualquier cultura, de seguro anida en el acto de transmisión. Es decir, encontramos un punto de contacto seguro entre escuela(s) y cultura(s) en el acto de transmitir, de habilitar el encuentro con la herencia social y cultural, incluso de los saberes legítimos, pero siempre en la paradójica situación de constituir una autorización emancipatoria, una para irrumpir. Un proceso de filiación, un sujeto en y haciendo el mundo en una transmisión que entrama su necesidad y resistencia (Honnet, 1996); que no prescinde de la “decisión del que aprende” porque no hay

duplicación, y se inscribe en proyectos subjetivos (Meirieu, 1998) , en los encuentros que siempre irrumpen, que algo conservan, pero nunca todo.

La calidad de *pedagógica* asignada a la autoridad, aparece íntimamente asociada a la transmisión y esta última, a un problema político, no nos remite a uno de mera aplicación, no hace su índole en términos técnicos, meras destrezas procedimentales, tampoco encuadrable en los esfuerzos de “metodólogos”⁴⁰. Nos distanciamos de los términos tecnocráticos universalizables y su consecuente pretensión de ubicuidad para pensar la autoridad y la escuela, porque entendemos que son maneras de prescindir de la complejidad que nos ofrece la multiplicidad de “escenas de la transmisión” y la desclasificación de los acontecimientos. Procuramos acercarnos a la autoridad que nos permite advertir prácticas de política y de justicia. Allí donde, como indica Cornu (2004) la transmisión implica a otros producidos como sujetos “del conocer” (pp.29), y enlaza la autoridad en clave de responsabilidad, respuestas en el accionar pedagógico de los adultos.

La autoridad enlazada a la transmisión, entramando relaciones de alteridad y justicia, implica inexorablemente el reconocimiento y la opción por la autorización como también Pineau ha observado (2007). Vale aclarar que no se trata de producir un sujeto *desde arriba*, tampoco implica algún modo de autoridad que como delegación termine sustanciando subalternidad al *reconocerle* al Otro su existencia cual ofrenda o dádiva. Allí donde no hay manera de confundir transmisión con omnipotencia (Frigerio, 2004) entendemos que se trata de un modo dialéctico de concebir la relación de autoridad en el reconocimiento intersubjetivo, el acto que implica la transmisión conlleva cierta sustancia de autoridad entramada en las garantías que ofrece la institucionalidad escuela y su contenido cierto de justicia. La autoridad enlazada a la transmisión implica atender a las escuelas y sus actores en sus realidades instituyentes, como condiciones que abren a un modo democrático del ejercicio de la autoridad en educación (Greco, 2017) donde las destrezas suponen tácticas y/o estrategias políticas construyendo respuestas.

En la experiencia escolar, la autoridad, dice Greco (2007), implica un reconocimiento y una reconfiguración de la relación pedagógica. En ese sentido, nos proponemos no perder de vista las relaciones de alteridad, y sobre estas, que no se dan sino en “procesos de exclusión, de

⁴⁰ Refiero la manera que comenzó a circular dentro de las consultorías en las que los pedagogos tuvieron lugar en las diversas políticas desde-durante la década del '90.

vigilancia de las fronteras y de las estrategias de división. La diferencia nunca es simple y puramente diferencia, sino también y fundamentalmente jerarquía, valoración y categorización” (da Silva, 1998; pp.73). El reconocimiento de otredad es, debe ser en paralelo del reparto de lo sensible, el diálogo de alteridad implícito en la relación exhibe prácticas que irrumpen en las fronteras de lo que cuenta y no, de los que aparecen y cómo aparecen.

Si bien en las escuelas la relación de autoridad pedagógica implica la posesión de un saber a transmitir, la autoridad emancipatoria que media la transmisión, evidencia el reconocimiento que implica el diálogo de alteridad en la cultura; tan sustancial para remitirlo al que enseña, cuanto para los que aprenden. Primordial para quebrar cualquier intento de deshumanizar la experiencia, y fundamental para hacer de la transmisión no sólo “aquello que sin su intento perseverante nos deja siendo nadie” (Frigerio, 2004; pp. 22), sino que nos deja sin nadie.

El reconocimiento se implica en la transmisión y vuelve como contenido, así se hace sustancia de la misma autoridad para recomponer su anclaje; ¿qué habrá en ese reconocimiento que circulando retoma su origen y su potencia? Greco nos ayuda en la respuesta: “Es la potencia de origen que funda a la autoridad y que, a su vez, funda lo que nace con la autoridad, lo que se desarrolla a partir de su ejercicio”. (Ibídem; pp.45). Una reconstrucción opera en la transmisión que implica la ruptura con la mera repetición de alguna especie de tradición que cristaliza, lo que se desarrolla es siempre una nueva configuración que permite diferenciar *tradición* de *cultura*⁴¹, para repensar la autoridad de transmisión desde la escuela, desde sus prácticas, y en el marco del reconocimiento de la alteridad, en las subjetividades emergentes y las nuevas cuentas en una distribución de lo real.

Con ese lazo, retomamos lo político de este movimiento de autoridad y transmisión, en principio porque se trata de una relación que conlleva la política en su principio de igualdad, (Rancière 2004). Luego, porque en ese movimiento uno actúa sobre otro en pos de una transformación que, por principio, no opera en una sola dirección; esto es, aunque en términos pedagógicos la tradición puede asumir el reconocimiento en la legitimidad de un orden que presume un *arriba* y un *abajo*, que va del docente al estudiante, acá esa relación

⁴¹ Como indica Hall (1998) la tradición opera como “repertorios de sentido”, son “marcos de referencia” con los que damos sentido al mundo; no son doctrinas para circunscribir vidas. Vivir juntos sigue siendo una cuestión de índole política que también Arendt (2003) desandó cuando entendió la autoridad como garantía de esa vida común que trasciende la tradición porque de alguna manera trasciende autores para incorporar a aquellos que son *autores-auctores*.

deviene una experiencia reconfigurada en prácticas intersubjetivas que componen la escena en nuevas posiciones para educadores, educadoras y educandas/os.

Político, porque se inscribe en prácticas donde la transmisión ocupa un lugar en la conformación social misma, en escenarios “donde la falta de consideración pública y el sentimiento de ataque a la integridad van a la par” (Ricoeur, 2006; pp.1). El reconocimiento implicado en la transmisión –así como su sustancia, lo transmitido–, juega protagónico en la relación de alteridad inscripta en el vínculo que sustancia autoridad pedagógica, en “la pequeña felicidad de estar reconociendo y ser reconocidos” (ibídem). Autoridad y reconocimiento no pueden aislarse, sino analíticamente, de alguna dimensión de justicia en la transmisión; en la perspectiva de Honnet “las experiencias de injusticia son siempre experiencias de una falta de reconocimiento” (en Fascioli, 2011; pp. 54); así una “teoría del reconocimiento” constituye una “herramienta conceptual” oportuna para “desentrañar las experiencias sociales de injusticia en su conjunto y comprender la fuente motivacional de las luchas sociales” (ibídem; pp.55).

Remitirnos a la autoridad en la escuela, conlleva como esfuerzo analítico, el anclaje institucional y por ende, la trama extendida de lo que sea “la escuela” y sus protagonistas concretos, su comunidad y los “momentos políticos” (Rancière, 2010) que han ido protagonizando en los diversos escenarios de la vida social.

Entendiendo que la escuela no es un espacio delimitado en su propio terreno, edificio o perímetro, tampoco las relaciones que tienen lugar en su espacio son estrictamente legibles en el compendio del discurso pedagógico que “usualmente trata la escuela como un sistema delimitado, un contenedor de procesos de aula y de textos curriculares, una cáscara institucional a la espera de ser llenada por las acciones de profesores, estudiantes y administradores.” (Nespor, 1997; pp. xi⁴²). Se trata de advertir a las escuelas integrando ciudades, barrios, vínculos, acontecimientos propios de lo político, que exhiben una red de relaciones y significados “inextricablemente conectados”, para hacer cuenta de “la forma en que conjuntamente producen efectos educativos.”(Ibídem).

En ese sentido, se trata pensar la escuela como una escena más de lo social en sus diferenciaciones, entramada en una complejidad de prácticas y en flujos de fuerzas donde los

⁴² Traducción nuestra

conflictos no se ciñen al adentro escolar y adquieren significados diversos y hasta contradictorios en la medida que se despliegan desbordando fronteras (Nespor, *ibídem*). Una escuela capaz de producir nuevas configuraciones en y desde nuevos planos de experiencia (Duschatzky, 2006), nos advierte un territorio de emergencias, con la “actividad creadora de practicantes de lo ordinario” que Luce Giard (1999; pp.XIV) anuncia para *la invención de lo cotidiano* con de Certeau.

Buscar la autoridad, extendiendo la escuela, apuntando sus des-bordes incluso de los conceptos que tratan de ceñirlas, traspasar esas fronteras discursivas para acercarnos a “un relato inconcluso” (Rockwell y Ezpeleta; *op.cit*), para procurar “asumir la insostenible ligereza de la pedagogía” (Meirieu, 1998; pp.93) que se hace de la autoridad cual fenómeno que excede “doctrinas” y se inscribe en lo real. Buscarla donde habite, *quizá entre* experiencias capaces de hacer “un espacio de seguridad” (*ibídem*; pp.87), para pensar y hacer autoridad como toda aspiración de construcción *con y para* Otros, antes que *sobre* otros.

La autoridad en prácticas

“Eso es una teoría, exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante (...) tratad mi libro como unos lentes dirigidos hacia fuera y si no os van bien tomad otros, encontrad vosotros mismos vuestro aparato que forzosamente es un aparato de combate. La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder el que por naturaleza efectúa totalizaciones y tú, tú lo dices exactamente: la teoría está por naturaleza en contra del poder. Desde que una teoría penetra en tal o cual punto, choca con la imposibilidad de tener la menor consecuencia práctica, sin que se produzca una explosión, con la necesidad de otro punto” (Deleuze en Foucault, 1981; pp.10-11)

La docencia, “cuerpo profesional” (Southwell, 2009), colectivo de trabajadores, mundo escena peculiar del oficio de enseñar, centra tanto expectativas, cuanto cuestionamientos (*ibídem*; pp.169). Los debates acerca de su existencia en términos de “trabajo”, “oficio”, “profesión”, “posición”, incluso “vocación” quedan –aun en la heterogeneidad de las nominaciones y enfoques–, vinculados a una multiplicidad de prácticas que se articulan en la especificidad de la enseñanza. En cualquiera de sus versiones, el quehacer que condensa

“docencia”, la transmisión que configura su respuesta / responsabilidad, remite directamente a formas de autoridad y autorización, que descansan en la sustancia de las prácticas de enseñanza y la escuela como escenario privilegiado. Ya abriendo paso a una inscripción en la cultura y la ciudadanía, ya enlazando mediaciones con el saber legítimo, curricular u otros, la autoridad tiene lugar –juega– en la experiencia de educadores y educadoras, en múltiples maneras de conceptualización propias del discurso académico. Podríamos decir que en esas disputas de sentido acerca de este quehacer, lo que en definitiva podemos ver en el juego, es nada menos que la tradicional pugna de autoridad del saber, acerca de cómo definir, cómo mejor explicar, argumentar y reunir la cuestión, en algún significant, sino pleno, lo más abarcativo posible de alguna verdad.

De “profesión libre” a “profesión de Estado” (Birgin, 1997), la docencia aparece autorizada en el marco del proyecto moderno que desconfiaba de una buena parte de la población (Puiggrós, 1990; Dussel y Caruso, 1999; Dussel, 2000; Pineau, Dussel y Caruso, 2001). A cargo de socializar el saber legítimo, las/los docentes participaron de la primigenia empresa instituyendo el desplazamiento de una estética “bárbara” propia de “la sociedad y en la educación previas” (Pineau, 2014). En ese movimiento, la nueva legitimación estatal, ajustada al nuevo sistema escolar, ya advertía formas de autoridad para la enseñanza en un mundo que –de desigualdades y luchas–, ya interpelaba la trama de una distribución de lo real, el mundo sensible, sus cuentas, contados e incontados.

Un hermoso cuento de Fontanarrosa (1995)⁴³, puede ayudarnos a imaginar épocas, a pensar nombres, a –con la impronta de Rancière–, tratar de advertir el juego posible para las categorías establecidas, ante una escena.

“Clara Dezcurre toma la pluma y escribe la fecha. “16 de julio de 1840”. Luego, con la misma letra minúscula y erguida, agrega el encabezamiento: “Querida Juana”. Finalmente, tras alisar el papel que tiene la textura y la consistencia del hojaldre, embebe la pluma en la tinta negra, y redacta: *Ayer decidí cambiar el método que siempre utilizamos. Quise darle a mis chicos una alternativa diferente que los arrancara de la enseñanza rutinaria. Esta vez, en clase de Habla Hispana, deje de lado nuestra clásica composición “Voyage autour de mon bureau” y quise*

⁴³ “Maestras Argentinas: Clara Dezcurre”. En La mesa de los galanes, Ediciones de la Flor.

sorprenderlos con algo propio, conocido, cercano. Fue entonces cuando les propuse escribir sobre “La vaca”.

El cuento sigue, no es tan breve como para darlo a leer aquí, sin embargo, quisiera reponer más de la letra del escritor argentino con otras dos escenas:

“La escuela de Clara Dezcurre, apenas un simple salón de tierra apisonada, no tiene pupitres, ni bancos, ni siquiera sillas. Los alumnos se apretujan sentándose en rejas de arado, tocones de ceiba o simples calaveras de vaca que relucen como si fuesen de mármol. La calavera de vaca es el asiento más fácil de conseguir, el más frecuente, porque la escuela nocturna de la señora Dezcurre es, durante el día, un matadero clandestino.”

(...)

“Clara, todas las tardes, mientras escucha dar las siete en el carrillón de la Merced, baldea el piso para quitar los oscuros cuajarones de sangre que quedan de la actividad del frigorífico clandestino, y echa hacia los potreros las reses que no han sido aún sacrificadas. Espera, en tanto, desde el Alto Perú, la respuesta de Juana, su compañera de promoción. Intuye que su puesto al frente de la precaria escuela peligra. Sin ella saberlo, ha permitido la inscripción de más de un unitario. Algunos le han confesado su condición, como Juan José Losada. Otros le han dicho que la vincha celeste que lleva recogiendo el pelo, es en honor de la bandera. *“Pero nadie viene a controlar lo que pasa en estos parajes, Juana --le ha escrito a su amiga--. Estamos dejados de la mano de Dios. Mis chicos escriben con trozos de ladrillos o pedazos de tripa gorda y yo utilizo las paredes como pizarra. Don Martín de Agüero me ha prometido tizas, pero me dicen que el barco que las trae encalló en las proximidades de Recife.”*

Un zambo iza la bandera. Le dicen “Falucho”, pero es en broma. Tomó parte del sitio de El Callao, pero no logra aprender la tabla del cuatro.”

Emociona leer a Clara, imaginar el matadero, lxs chicxs que son adultos, las pugnanzas haciendo la patria, los personajes que juegan la ficción de la historia. Algunas escenas se hacen análogas a las de las paredes chorreando agua desde las manchas de humedad en las escuelas

de hoy, o las pizarras que ya no sirven, las maestras comprando tizas. La escuela olvidada puede ser la que mis interlocutoras retrataron “último orejón del tarro”.

“Antes de que llegue, por fin, la carta de Juana, ya don Artemio Soto conoce la noticia de su innovación pedagógica. Algún mazorquero la ha comentado en algún boliche. Tal vez un tropero alcanzó a contar las desventuras de su composición- tipo cerca del oído de algún correveidile del poder. Tras seis meses de espera, la carta de Juana llega, como una premonición, días antes que la de Domingo Faustino Sarmiento. A la luz vacilante del quinqué, Clara lee la esquila de su amiga. “*Tené cuidado, Clara*” es todo el texto, entre sucinto y fraternal. (...)

Clara bebe una copita de oporto, al que enturbia con hojas de regaliz. Duda si abrir o no la carta de Sarmiento. Sin embargo, la redacción de esta, lo comprobará luego, es de advertencia mas no llega a sonar admonitoria. “*No veo de buen grado –le escribe el sanjuanino– el cambio por usted introducido en la enseñanza de nuestra lengua criolla. Somos un país incipiente que requiere de ejemplos y el modelo del maestro Chateauvieux aún está en vigencia. Somos todavía como el joven retoño que precisa de la rectitud y firmeza del tutor para crecer derecho.*”

Clara garrapatea una carta de respuesta plena de formalismos y ambigüedades, lejos de su habitual estilo franco, y decide continuar con sus planes. La hace persistir en su esfuerzo el entusiasmo que observa en sus alumnos. Por primera vez, muchos de ellos escriben más de dos páginas de composición, cuando con el tema “Viaje en torno a mi pupitre” algunos no alcanzaban ni a los tres renglones. Un matarife de Achiras Altas, Juan Sala, redacta, incluso, casi diez páginas de un relato estremecedor, fruto de su conocimiento de la tropa vacuna. Tiempo después, será la base de un libro paradigmático: Amalia.”

Clara, vino a la memoria para ofrecer una manera de garabatear, de transitar, surfear la trama de significados que necesitamos re-ver, re-pensar, en términos de “trabajo”, “oficio”, “profesión”, “vocación”, “posición” para atrevernos a buscar encontrar formas de autoridad pedagógica.

Clara a puro cuento.

“Todo está guardado en la memoria

Sueño de la vida y de la historia.

(...) Todo está escondido en la memoria

Refugio de la vida y de la historia.

(...) Todo está cargado en la memoria

Arma de la vida y de la historia.”

León Gieco (canción)

Sorprenden las escenas con Clara. El cuento completo es mucho muy rico y permite anudar voces, enfoques, opiniones, saberes, acerca de todas las categorías que tematizan un hacer y un saber docente, en el juego de autorizaciones e impugnaciones dialogando con el Estado. Entre la parodia y la ironía de Fontanarrosa, la abnegada Clara que produce, tiene y hace su escuela disputando métodos al “creador”, ignorando sus orientaciones subordinantes, escribiéndole a Juana y atendiendo a Falucho, dos estandartes de la independencia latinoamericana.

Ciertamente el papel de las/los educadoras/es, ha impactado en los sentidos de un quehacer pleno de complejas prácticas componiendo, irrumpiendo y resignificando los debates en el campo académico para iluminar la tematización de su carácter.

Podríamos convocar la idea de oficio (Alliaud y Antelo, 2009), para permitirnos pensar a Clara en un saber hacer, una artesana con su innovación reflexionando sobre *su* escuela, *sus* estudiantes, en la trama de afectos que Fontanarrosa narra y nos permite imaginar, nos hace sentir. Ahora bien, también podemos leer allí, la necesidad que el proyecto civilizador exhibió en Clara, en la ocurrencia de su devenir y en su manera de interpretar e interactuar con su contexto histórico-político. La maestra, le escribe a Juana sobre su preocupación por la pérdida de su puesto en la escuela, a guisa de regulaciones que sabe, siente, presiente y teme, aunque también comparte epistolariamente con su compañera revolucionaria, mujer capaz de pensar y hacer otros posibles.

Si repasamos las escenas del cuento, Clara enseña e innova, arrea vacas y barre, inscribe y también impugna sujetos, involucrándose y comprometiéndose se hace de la escuela en la arena política facciosa (Ralph, 1966) de su tiempo. Clara se apasiona, desea y disputa, persiste y teme, narra, cuenta y reflexiona, redefine estrategias de diálogo con las jerarquías, mientras

pergeña y ofrece alternativas para asegurar la enseñanza situada, respuesta *clara* para habilitar un posible fundando independencia. La maestra de Fontanarrosa *hace escuela* en “momentos políticos”, y mientras la sangre arma metáfora de un tiempo de la patria, en su arena política y piso de tierra, su puesto de “trabajo” (Tenti Fanfani, 1988), pelagra en medio de las “regulaciones del trabajo de enseñar” (Birgin, 1997); y ante las incipientes, constitutivas lógicas de inscripción de –lo que con el tiempo y complejizando, dimos en llamar– “autonomía institucional” (Feldfeber, 2007). Podríamos retomar desde el texto, a los reguladores de Clara, para traer a la lectura la valía de la amalgama pastoral-estatal foucoultiana, y reescribir su práctica en la impronta de la “vocación” con vínculos en la matriz del pastorado (Hunter, 1994). También “sujetos, disciplina y curriculum” aparecen en la invocación de la pedagogía normalizadora (Puiggros, 1995), como llamado de redención (Birgin, *ibidem*), ya desfigurado en la declinación del programa moderno (Dubet, 2005).

Darle historicidad a la experiencia de “la docencia”, implica advertir los efectos de los discursos que la colocaron en una economía política, pero también –como hemos tratado de señalar –, que los movimientos que la definen no constatan un orden que la confina (Scott, *ibidem*).

En lógica de construcción socio histórica, atendamos a que la idea misma de “profesionalidad” anuda la “eficiencia y vocación, con creencias ético-religiosas” (Southwell, 2009; pp.178), por caso la que la autora destaca en la “adhesión al régimen”, propia de los rasgos de la escena nacional en la última dictadura militar. Ese “llamado”, como el de “la vocación”, se hace invocación profesional y se constituye identidad al amparo de un orden que autoriza una función que, en los contextos y las formas de su emergencia, llama a analizar, revisar, y que no agota en ninguna forma.

“Como dice el sabio Épistémon ¿“con qué conceptos pensar” esta “revuelta”?” (de Certeau, 1995; pp.30)

...

“La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva.” (Larrosa, 2006b p.103-104)

Hemos tratado de plantear que el quehacer docente no se ciñe estricto ni lineal en categorías, porque parecería que –como con el aprendizaje–, puede explicarse de muchos modos y por eso, nunca de una manera que implique cerrarlo, acabarlo; porque siempre aparece otra modalidad para mirar que augura una mejor o complementaria comprensión de lo inasible. Parecería importante preguntarnos acerca de cuál sería la categoría capaz de aglutinar consensos acerca de la entidad del quehacer docente, cuando de hacerse de la peculiar multiplicidad de una práctica siempre situada, siempre local y enfocada desde la “impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica” (Meirieu, *ibídem*; pp.92).

De hecho pareciera ser una deuda el modo en que esas tramas significantes, incluyen las nociones, las posiciones, los saberes, que tienen padres, madres y escolares sobre la sustancia del “trabajo”, o de la “posición”, o del “oficio”, o de la “profesión”, incluso de la “vocación” docente, en/desde la configuración cultural propia de la dinámica de la escuela y en el juego de relaciones e identidades que las escuelas abren en sus flujos, en la trama institucional que la enlaza en redes más amplias de acción y significados. ¿Cuánto importan esas voces en la configuración cultural de “la docencia”, cuánto hay de autoridad (cuál) allí?, y ¿en qué sentido impacta esa densa complejidad con encuentros y cruces en prácticas, agencias múltiples?

Probablemente, tejerlas en la “cultura escolar” (Rockwell, 2000), desde el punto de vista de esa compleja cotidianeidad en la que se funda, nos permitiría advertir mejor sus cruces en una configuración identitaria no dirimible en la misma docencia, no confinada a la escuela, incluso no restringida a adultxs.

Que los debates y los nombres, los conceptos y las clasificaciones han sido cuestión de adultxs, revela la necesidad de hacerse de “la otra cara” que puede enlazarse en esa trama, la que por caso podría ayudarnos en tanto nos dispusiéramos a atender “lo que los niños hacen con la vida escolar, y las formas en que ellos contribuyen también a formar a los maestros.” (*Ibídem*; pp.20).

Como con el cuento, el quehacer de la docencia siempre atestigua un despliegue inacabado de prácticas que disputan, emergen, desbordan cualquier idea de cierto principio subyacente o unificador ajeno a escenarios que no sólo la componen atributo del contexto de la institución o de los sujetos, sino que son –en sí mismos– culturales.

Desde el punto de vista antropológico, plantea Rockwell “las configuraciones de herramientas, prácticas y saberes que se conjugan dentro de las aulas pueden comprenderse desde la lógica de los procesos culturales” (2007; pp.176). Así, siempre es posible recorrer escenas con las múltiples conceptualizaciones, abriendo aciertos, debates e impugnaciones.

La cuestión misma siempre pondrá en escena un reparto, una distribución donde la autoridad se juega –justo, precisamente – para designar lo que sea que fuere el quehacer de educadores y educadoras para desde allí atenderla, leerla, y para que se haga parte del “relato de las aventuras” que Rancière trató de advertir en “los trayectos de la pluma que escribió esta palabra”.

Autorizar una experiencia

“Donde hay *experimentum*, no hay experiencia, donde hay *regularidades* no existen singularidades.”(Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006; pp.240)

La imagen de Clara no pretende ser experimento, no quiere probar nada, ni siquiera viene a presumir de historizar. Clara no es evidencia. Clara *es puro cuento*, texto, narración, y representación de una experiencia literaria que apela subjetividades.

Clara aparece construida discursivamente dentro de un mundo de significados, que tratan incluso de *jugar* con la historia y sus tensiones, para contar tal vez, una experiencia. Una en la que con ella, nos permitimos pensar en resguardar la cotidianeidad compleja y múltiple de educadoras y educadores ante cualquier opción de fragmentación, de ciertas pretensiones de totalización, de unificación de identidades; de la articulación o prescindencia de ciertos sujetos, aspectos y relaciones, y además, de las versiones y combinaciones locales.

La imposibilidad de cierre y de fijación total de las “posiciones docentes” que refieren su carácter dinámico y relacional (Vasiliadis, 2011), no sólo ancla en cuestiones escolares para habitar/habilitar disputas por el sentido de lo que sea la docencia. Ciertamente esa categoría, hábil para aproximar “docencia” a “sujetos”, y para recuperar significados acerca del “trabajo docente”, sus regulaciones y apropiaciones (ibídem), ha de ser articulada bajo condición de problematizar cualquier riesgo de “culturalismo” (Grimson, 2011), que hoy se parece tanto a un fundamentalismo y hace que la apelación de anclaje argumentativo que ofrece la idea de cultura pueda “llegar a ser monstruosa” (Díaz de Rada, 2010; pp. 17), ya en la antropología,

ya en los estudios culturales. Además, ha de tener reserva ante la interacción compleja que desde los diálogos de la investigación integra distintos modos de experiencia y hace de ello algo más, algo distinto de un mero *encuentro*. La cultura, así como las identidades, los procesos de marcación e identificación; no pueden prescindir de su articulación en un régimen de saber, poder y verdad que implican la misma inteligibilidad de las perspectivas en juego, en un campo de experiencias que reúne a *investigadores e investigados*. Las representaciones teóricas, políticas y sociales que los sujetos apuestan en un diálogo, piden ser problematizadas –como ha sido incluso, con la misma idea de cultura (Briones, 2005) –, en sus efectos de marcación, producción de sujetos y membresías.

Foucault ha argumentado acerca del modo en que las fuerzas en la historia proceden en luchas que han expresado la insumisión de la individualización (1988); la cuestión alrededor de “lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, que posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento.” (Foucault, 1999; pp.364), nos remite al de una identidad que aparece en un juego de asunciones y denegaciones, con combinaciones de significado que –instituyendo sujetos en lo real–, encuentra preguntas, objeciones, disputas. Las personas, igual que sus símbolos y membresías, atraviesan las fronteras de las categorías para revelar la complejidad implícita en las perspectivas nativas, revelando la necesidad del diálogo de las reflexividades en el juego intersubjetivo de la investigación; una articulación que también implica la experiencia docente, justamente en la trama de lo que esos sujetos saben que se constituirá en un *saber acerca de la escuela*. Las *voces de la experiencia* personal, local y colectiva, de educadoras y educadores, impacta subjetividades en interacciones situadas en la trama de lo político que incluye la producción y circulación de conocimiento(s). La reflexividad de estxs protagonistas no puede ser desplazada.

Una multiplicidad de identidades que teje la experiencia de educadoras y educadores, suma resonancias desde los valiosos ejercicios analíticos que las categorías reconstruyen, cuando se hace parte del universo lingüístico de aquellas y aquellos, en escenas que contextualizan ese escenario privilegiado de la enseñanza en la desigualdad social. Son adscripciones que resultan de una cotidianeidad viva, en la que la experiencia toma sentido operando en

diferentes contextos de significación político-ideológica que, trascendiendo la escuela, rebasan el mundo del deber ser de la enseñanza pero no lo omiten, ni lo olvidan ante “investigadores de la educación”, o “de la escuela”. Si los discursos nos hacen sujetos, las relaciones de los sujetos docentes con los discursos, no articulan sólo a la manera que la contingencia escolar referencia en la desigualdad social *pensando* escuela, pensando niñxs.

La experiencia viene a referenciar e interpelar determinaciones, apuesta usos y apropiaciones produciendo identificaciones y desidentificaciones, descartando membresías. Probablemente, cierta referencia a las “posiciones docentes” (Vasiliadis, *ibídem*), encuentre en esas maneras algunos lazos.

Es que *detrás está la historia* podría venir a decir Joan Scott, que – mirándola en subalternidades –, criticaría la desvinculación entre experiencia y discursividad: “La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos” (2001; pp.66). Para la historiadora, la construcción discursiva que constituye sujetos, no opera sino con las contradicciones propias de los sistemas discursivos en los que múltiples significados tienen lugar, “la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado.”, porque además, esos sujetos–ni unificados, ni autónomos–, “tienen agencia” (*Ibídem*).

En afán de precisar, agregaríamos que lo que tienen es experiencia de su agencia deviniendo⁴⁴ en una variedad de espacios sociales en los que su subjetividad no sedimenta única ni total, su subjetividad se despliega, su hacer educador se redefine en la imprecisión misma de lo que sea lo escolar.

Qué identidades fundan hoy, entre tanto *ocaso*, ¿qué las reúne entre “galpones”?, qué las reunió antes sino una ficción orientadora; y tal vez, una versión policial, siguiendo la manera ranceriana. Cómo leer una experiencia operando en la arena de lo escolar, que entrama acciones pedagógicas –algunas poco escolares–, en y desde la “experiencia de sí” que Larrosa ofrece pensar (1995).

⁴⁴ Judith Butler (2001) ha planteado que en algún momento el sujeto juega en su práctica un poder que lo sujeta pero que a su vez lo habilita; su ser de “efecto” es también su ser de “posibilidad”.

La identidad de los educadores, la densa y compleja tarea que la reúne múltiple y deviniendo al compás de sus respuestas en prácticas, junto a sus maneras de hablar de ella, pensarla, definirla; hacen a una construcción que aparece necesariamente incompleta, inestable, ya desde el punto de vista individual, ya en su dimensión social, cultural y política. Los diálogos que no se han sucedido hablan de ello.

Si las sociedades no tienen fuerzas totalizantes produciendo identidades fijas, por qué la labor de los educadores desde allí, puede emerger envuelta en una categoría que opere determinante de otras relaciones sociales (Laclau, en Woodward, 2004); por qué no hacernos de una idea que admita el entrecruzamiento, la articulación local, privada, peculiar, situada, de las categorías, para –de paso –, habilitar la imposibilidad de asir, que la dinámica de la emergencia y el lenguaje siempre expresan.

Otra vez con el cuento:

“La respuesta de Juana Azurduy tarda en llegar. Hoy Clara ha tenido que sosegar a un federal muy alcoholizado. No la desvela tanto la indisciplina, pero se le duermen en la clase. Y a veces se pelean. Los mazorqueros sospechan que uno de los muchachos es unitario. Es un mozo joven, bien parecido, que viene siempre de bombachas de fino fieltro y botas altas. Tiene la patilla larga que baja y dobla luego hacia arriba, para unirse con el bigote, dibujando una “U” provocativa. Pero los mazorqueros aún no han llegado hasta ese punto del abecedario. Solo Isidro Gaitán, un sargento, puede memorizar las letras hasta la hache que, al ser muda, lo desconcierta. Los demás apenas si se han familiarizado con las letras hasta la “D”. Clara duda si continuar con la enseñanza. Apenas sus chicos descubran que la “U” tiene un dibujo similar al que se lee en las mejillas del joven unitario, pude arder Troya. Clara no quiere tener más problemas con el gobierno. Pero habrá de tenerlos”.

El cuento es rico para exponer(nos) a la autoridad de Clara imaginando el pasado de nuestra educación. Aparece allí una autoridad no estrictamente escolar, una autoridad en la cultura que compartimos, y también, una autoridad para *hacer y deshacer escuela*. Una autoridad para, a la manera arendtiana, inscribir en la tradición, e interpelar la lectura de la realidad de las prácticas propias de la docencia advirtiendo autoría –y entonces, capaz de generar–; pero

también como llamado a preservar esa marca del proceso, para garantizarlo y efectivamente configurar la autoridad en un colectivo habilitante, emancipándose entre desacuerdos.

El “viaje alrededor del pupitre” o “la vaca”, no son sólo dos temas para las redacciones escolares. La prescripción en uno, y la innovación de Clara en el otro, hablan de un diálogo de autoridad en la enseñanza y hablan de *hacer* escuela, y de una experiencia de escuela interpelando, pretendiendo *deshacer* otra mientras nace.

La “composición”, ejercicio narrativo destinado a la escritura de esos estudiantes para hacerse de palabras pensadas, sentidas y escritas, puede ser –y no ser, ni hacer a lo mismo–, el cuento lo cuenta. Lo que está en juego es una estética, un reparto en la tensión de dos mundos, un claro desacuerdo entre política y policía⁴⁵ (Rancière, 1996), una pugna desde los inicios del sistema con un mínimo objeto en juego: ceñir el viaje al pupitre o pensar el mundo propio.

La demanda de autoridad en la docencia viene necesariamente *adherida* a la normatividad de su respuesta social siempre políticamente atenta⁴⁶. Es esta respuesta, responsabilidad ante el mundo, la que da cuenta de la autoridad que funda transmisión y desborda la relación ceñida de lo escolar que opera entre el educador y el educado. Cuando la transmisión en la escuela propone una inscripción en el mundo, cuando las respuestas docentes “insisten” en enseñar, los estudiantes no renuncian al aprendizaje y en cuanto se ven reconocidos “reconocen autoridad” (Greco, 2014; pp.8-9). “La vaca” puede así ocupar tantas páginas como jamás hubiera arrancado el “viaje alrededor del pupitre”, el posible que abre una escritura hace también otros autores, cuenta incontados.

Con Clara advertimos una estética del saber y la lectura, enfrentando las de la “*intelligentzia*” (Jauretche, 2010) propias de la raíz del dicotómico dilema sarmientino que entre “civilización o barbarie”, vinculaba a la primera con *la* cultura para, nombrar su ausencia como incultura, referenciada en la escuela capaz de suspender el reconocimiento, e inhabilitar sujetos y prácticas en lógica jerárquica⁴⁷.

⁴⁵ Trama para explicitar la lógica que entrama lo político al modo ranceriano. Retomaremos

⁴⁶ Arendt lo precisa intergeneracional, en términos de “capacidad humana de construir, preservar y cuidar un mundo que pueda sobrevivir y continuar siendo un lugar adecuado para que en él vivan los que vengan detrás de nosotros.” (1996; pp.105).

⁴⁷ Al respecto pueden consultarse los trabajos que interpelan las formas de ser, saber y pensar que implican la producción de conocimiento en Latinoamérica desde un punto de vista decolonial que antes mencionamos.

Una impronta que compuso la autoridad en el saber letrado y extranjero, cuya huella sarmientina aún perdura (Dussel y Southwell, 2006) tejiendo autoridad en las escuelas, y en el sistema académico mismo. Como en el cuento, la escuela, la docencia y la autoridad se inscriben en escenas, en sujetos, en relaciones, en demandas, en pugnas, en las marcas de la sutura simbólica que operan como identificación en las prácticas del tiempo de sus protagonistas y sus instituciones, interpeladas desde esa misma impronta colonial y liberal (Otasó, 2015).

Y si enseñar es, implica siempre, relaciones; las posiciones emergentes –sólo en la lógica de ocurrencia propia de la experiencia–, fluyen y se inscriben en la trama de la cultura nunca ajena a la circulación del poder desde donde tratar de atender y entender la autoridad. En sus momentos de ocurrencia, la autoridad nace, crece o se debilita en la sustancia y modo que emerja, dialoga “con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; una relación con los otros y lo que ellos generan en uno, con la política y la sociedad; con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él.” (Southwell, 2009; pp.169).

Como desde el generoso relato de Fontanarrosa, necesitamos habilitar una experiencia para leer autoridad pedagógica, para dar voz, para olvidar palabras, para reencontrarlas, para descartar o al menos enfrentar la naturalidad de la eficacia de una distribución en la que la autoridad juega un lugar preponderante, hace a una estética; “la satisfacción suprema del espíritu que disfruta del equilibrio y se proyecta en las piedras y los planos de los geómetras” (Meirieu, *ibídem*; pp.93). Contrariando cualquier “geometría, que se impone a los hombres olvidando que son “piedras vivas” (*ibídem*), procuraremos interferir las limitaciones del lenguaje haciéndonos de una textualidad, que como orienta Larrosa venga a saldar una necesidad: “necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad”. (2005; pp.32)

La experiencia etnográfica: acerca de investigar/aprender en la escuela

“estas frases no describen una situación vivida sino que reinventan la relación entre una situación y las formas de visibilidad y capacidades de pensamiento que están unidas a él.” (Rancière, 2015; pp.40)

La autocrítica de las ciencias sociales en general, y de la antropología en particular –como antes mencionamos–, ha instado la legitimidad de las investigaciones en un mundo que advierte y confronta “relaciones de poder y dominación que tradicionalmente caracterizaron el trabajo de campo entre investigador e investigados” (Peirano, 1992; pp.24). Desde este tipo de enfoques “revisionistas”⁴⁸ (Guber, 1992), podríamos comenzar por señalar con Peirano, que en tanto el énfasis principal de esos antropólogos “reside en el cuestionamiento de la investigación de campo como práctica, se pierde la tensión esencial entre teoría e investigación” (ibídem; pp.23). Nos interesa detenernos a señalar que el perfil reflexivo de la investigación social, cuando tiene a sus investigadoras/es inmersa/os en el mundo social que estudian, es una de las claves que no sólo implican el orden conceptual, las teorías académicas que aquellos confrontan con las teorías nativas, sino que implican el enfoque y proceso metodológico mismo.

El texto etnográfico, en tanto expresión de una experiencia en el campo, es decir de la “transformación del referente empírico en una relación social investigativa por obra del investigador” (Guber, ibídem; pp.40), implica y exhibe la articulación entre metodología, enfoque y descripción que inicia allí, y que en el diálogo y “negociación de puntos de vista” (Peirano, ibídem) entrama la misma opción metodológica. De ese modo, las tres dimensiones de la reflexividad que Guber (2001) ha descrito: la de los sujetos de estudio, la del etnógrafo como miembro de una sociedad y la cultura, y la del investigador en tanto miembro de una comunidad científica; articulan una relación definitoria de la producción de conocimiento, que comienza con la misma construcción del campo.

Elsie Rockwell planteaba en 1986, tras delimitar características que contaban –en más y en menos–, una diversidad de recursos técnicos y analíticos propios de la etnografía; que ese abordaje no podría prescindir de ciertas condiciones definitorias: “la experiencia prolongada

⁴⁸ La autora los define de este modo aludiendo a que “reformulan la historia de la producción y la práctica antropológicas como una evolución del realismo ingenuo y literario, la crítica textual y la etnografía experimental (Marcus y Cushman 1982; Marcus y Fischer 1985).” (pp.38)

del etnógrafo en una localidad”; la producción –a guisa de un trabajo analítico– de “un documento descriptivo (...) en el cual inscriben la realidad social no documentada e integran el conocimiento local”; en una “experiencia etnográfica” significativa y válida, según sea acompañada de “un trabajo reflexivo, teórico” capaz de “transformar y precisar la concepción desde la cual se mira la realidad”(pp.5) ⁴⁹.

Aquello que enumera, caracteriza y define “recursos metodológicos”, y hemos tratado de anunciar, se develan a lo largo de los capítulos según los contextos, los encuentros, las posibilidades, la experiencia que fuimos haciendo en el campo. Nos interesa rescatar, más que “técnicas” y recursos, el modo en que el campo configura un espacio de diálogo de prácticas en las que se inscriben la de los/las investigadores/as, y donde tensan las nociones acerca de lo que fuere incluso la investigación misma, cuando un espacio como el escolar, y cuando los procesos educativos son objeto. Es decir, las tensiones conceptuales entre etnógrafos e interlocutores en el campo, implican representaciones acerca de aquello que sea investigar, qué conlleva la acción de un investigador, e incluso cómo se investiga, y en ese diálogo, cuáles son las maneras valoradas o las que estamos dispuestxs a negociar/aceptar. La escena donde los docentes son interlocutores, es peculiarmente significativa a ese respecto. La perspectiva desde la cual describimos e interpretamos la realidad educativa no sólo refiere un producto, sino un proceso complejo de diálogo de perspectivas implícitas en prácticas, que por cierto incluyen teorías, y que además lo son también. Son diálogos de “relevos”, de postas, no sólo entre teorías y prácticas, sino de intercambios intersubjetivos centrales para el conocimiento etnográfico. Con este telón de fondo, indagar reflexivamente incluye esas nociones, esos sentidos construidos en el particular escenario que lo escolar ofrece, para arriesgar maneras de abordaje y esquemas analíticos, para proponer diálogos, para articular reflexividades, para elaborar e integrar descripciones entre conceptos.

Definir el tipo de experiencia que entrama la etnografía en la escuela, nos enfrenta a una “experiencia por hacer” (Bárcena, Melich, Larrosa, 2006; pp.240). Esa aproximación al

⁴⁹ Valdrá destacar que la idea de etnografía refiere aquí un enfoque o perspectiva que “empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas ni de uno de otro”, tal como ha explicado Rockwell (1985; pp.13). Así, para la antropología no implica sólo una “herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. Tampoco suele identificarse sólo como método”.

conocimiento, que puede proceder de modo “científico”⁵⁰, o “poético” –cuando de lo que se trata es de ver en la experiencia “su compleja síntesis” y “particular unicidad” (ibídem)–, alberga una definición que involucra al aprendizaje implícito en tal acercamiento. Justo cuando “lo de menos es lo que la experiencia contenga de constante sujeta a leyes o a reglas estables”, allí donde accedemos a su carácter “no legible” que marca el tiempo: “porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el “después”) en el que sabemos lo que en un cierto “antes” ignorábamos. Sólo que en ese tiempo posterior no alcanzamos a recordar en qué instante aprendimos lo que ahora creemos saber.” (Ibídem)

Hace unos cuantos años, quizás por 2008, leíamos un texto de Geoffrey Walford en el que el antropólogo reflexionaba sobre la etnografía como un modo “particularmente apropiado para la investigación de muchos aspectos del aprendizaje y la enseñanza, ya que hay gran similitud entre la forma de aprender y la realización de actividades de investigación etnográfica” (pp.vii). Tras el prefacio del libro que reunía diversos puntos de vista alrededor del enfoque de investigación, Walford argumentaba sobre la “correspondencia” entre las formas en las que los escolares y los etnógrafos aprendemos. Desde ese paralelismo que encontramos sustantivo, procuraremos exponer un enfoque de investigación, “dando a leer”, una experiencia.

“El antropólogo construye conocimiento” dice Rockwell, sus descripciones pretendiendo hacerse de “realidades sociales particulares”, habrán de proponer “relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales.” (2009; pp.23). Esto significa que *hablar* – registrar, analizar, escribir, pensar–, acerca de “lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas” (pp. 297) es *meterse* con sus experiencias en la cotidianidad escolar.

“Lo que se transmite en una experiencia educativa genuina no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea.” (Baquero, 2004; pp.170). Independientemente de que Baquero haya *dialogado* o no con el antropólogo, las pistas de las coincidencias que hallamos, se vuelven sugerentes en este apartado.

⁵⁰Cuando se trata de “fijar en la experiencia lo que en ella hay de regular, estable y repetible, lo que nos capacita para repetir una secuencia futura y reproducir así un determinado tipo de efectos previsibles.”(ibídem).

En ese paralelismo inserto en el acto de aprender, Walford comprobó la curiosidad y la búsqueda de información en pro de otorgar sentido a los sucesos, a los comportamientos de los que los aprendices intentan hacerse, y también de la gran variedad de modos de generarlo que apuestan observando, escuchando, preguntando. Ahora bien, nadie aprende desde la nada, la experiencia es siempre una sustancia que interviene, aun en las maneras que invocan formas de aprendizaje que la ignoran. La experiencia alberga, más que empirismo, los avatares de los sujetos dice Larrosa en varios de sus textos. Así, se urde en sucesos que resisten determinaciones, conceptos, se escapa, mientras los avatares que incluyen tejen teorías previas y resultantes, las lecturas y las pasiones; allí la reflexividad, también los desacuerdos.

Si la etnografía construye conocimiento lo hace participando en experiencias, esa observación participante protagónica en la que se apoya, exhibe una experiencia en la vida de los Otros que no se nos da de una vez sino cohabitando su tiempo; haciendo una en la que perdemos tiempo, tenemos contratiempos, y caminamos a destiempo, explica Rosana Guber (2016, s/p). Desde el proceso etnográfico, hace falta tiempo y confianza, se trata de un lazo que, como en el aprendizaje escolar, implica “pasar tiempo con otros antes de poder comenzar a confiar en lo que tienen para decir.” (Walford; pp.5). Desde el correlato que propone el antropólogo, el aprendizaje sucede en la conexión interpersonal que no sólo raramente se da de una vez y para siempre, sino que justamente requiere sostenerse a lo largo del tiempo. En ese sentido, el aprendizaje, el lazo de transmisión, retoma la confianza en la cohabitación y la habilitación de voces.

Un “estar” (y) “ahí” –que anuda espacio, tiempo, relaciones, intimidad–, construye tal “trabajo de campo”⁵¹ en y desde la experiencia. La investigación no sólo no prescinde de los saberes y sentidos previos acerca de *la escuela* –trama relacional –, “objeto construido” a investigar, sino que, en tanto se aproxima a su inscripción histórica (aun *sin la escritura*⁵²),

⁵¹ Como “un conjunto de prácticas y sentidos prácticos con disposiciones teóricas que los antropólogos nos hemos ingeniado para sostener pese a y en relación con las coyunturas socio-políticas del lugar, del país y de la región, y con las orientaciones o sesgos y otros avatares de los mundos académicos.”(Guber, 2016; s/p).

⁵² Tratamos de resaltar aquí la cuestión de la ahistoricidad asignada a las sociedades que “sin escritura”, bien podríamos pensar en términos de aquellas cuyas prácticas de escritura quedaron para ser significadas *en manos de otros*.

suma sujetos en la producción de la historia de la cotidianeidad escolar⁵³. Si la “co-construcción” presente en la “cultura escolar” (Rockwell, 2000), apunta hacia “lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio” (pp.20); es ese plano el que entrama aprendizajes e historias individuales y locales haciendo escuela: transformando sentidos, inventando *nueva escuela*, configurando cultura, dando lugar, habilitando la coexistencia de experiencias.

“Se hace necesario concebir la etnografía no como la experiencia y la interpretación de “otra” realidad circunscrita, sino más bien como una negociación constructiva que involucra por lo menos a dos, y habitualmente a más sujetos conscientes y políticamente significantes.” (Clifford, 2003; pp.61). La experiencia etnográfica otorga valor a las voces de los participantes, lo que nos dicen, muestran y asumen de sí y de sus prácticas –o mejor de sus experiencias–, construye la necesidad de hacerse de ello así como de los silencios, los gestos y otras ausencias de las palabras; implica observar y preguntar, pero además, implica dejar de lado categorías preconcebidas, para habilitar esas interacciones como el anclaje de los marcos referenciales analíticos en pos de comprender y retratar lo que estudiamos (Walford, *ibídem*).

La multiplicidad de perspectivas en el campo educativo escolar, incluye la palabra significativa de niñas y niños junto a la de las/los mayores para cualquier construcción. En ese sentido, habilitar las voces de los aprendices, no sólo las de referentes adultos, es parte de una indagación tan útil, cuan válida, que abre a obtener esa información de “primera mano” con ellos (antes que sobre ellos).

Esa “co-construcción” de la cultura en la cotidianeidad, tampoco puede ocultar o desplazar la presencia regular de quienes hacemos investigación etnográfica, y el modo en que esa escena escolar es impactada. La experiencia cotidiana de los actores escolares toma nota de

⁵³ Lo cotidiano, analizado con perspectiva histórico-cultural en el marco de la “cultura escolar”, anuda tres planos de temporalidad para Rockwell (*ibídem*): “larga duración”, “continuidad relativa” y “co-construcción cotidiana”. Para el primer plano, nos interesa rescatar ese rastro de cuidado social del desarrollo de los “humanos menores”, la “matriz básica del lenguaje” y las “herramientas y prácticas culturales que son parte del patrimonio común de la humanidad”. Para el segundo, retoma el uso que Agnes Heller (1977) ha propiciado refiriendo categorías que emergen de la vida cotidiana, “se despliegan por un tiempo, se desarrollan... o bien retroceden.”(pp.17). Entre continuidades y discontinuidades históricas, sobreviene una diversidad de culturas escolares y hace a las diferencias según las “muchas formas posibles de estructurar la vida escolar, constatadas en diferentes momentos y lugares” para –en diversas lógicas–, dar “diferentes sentidos a la actividad escolar. Estas son lógicas fuertes, determinantes del sentido de la experiencia escolar. Si bien al mismo tiempo se trata de enseñar a leer y escribir, este aprendizaje escolar no puede aislarse de su contexto y significado social” por caso (pp.19).

ello, la incluye, la “apropia”⁵⁴ y eso refiere un *dato* constitutivo de ese mundo social – significativo para la misma investigación–, que impacta la reflexividad investigadora (Guber, 2001). Esa reflexividad pone en juego nociones propias del sentido común y del sentido común académico, del *buen sentido*⁵⁵ incluso; dialogando con el propio lugar en el campo, posicionamiento y disposición al aprendizaje que implica la indagación y sus maneras. Modo que autoriza interlocutores de la transmisión con el telón de fondo que ofrece el escenario social en el que se sucede aquella, y teje relaciones con el mundo académico y sus disputas – intra/inter y transdisciplinarias–, para entender la escuela y los procesos educativos en un tiempo histórico, en la sociedad y la cultura propia.

Walford señala, que así como los escolares referencian o prueban lo que van aprendiendo en conocimientos previos, así como pasan y saben de sus “lagunas” mientras aprenden; también las/os etnógrafas/os pasamos por esas circunstancias. En virtud de ello, la reflexividad en la investigación es parte del acto de aprendizaje que aquella envuelve. La presencia del/la investigador/a, con la permanencia, la regularidad, se transforma en un recurso más, un agente más, una/o más que resguarda la distancia, al tiempo que labra confianza, intimidad en la experiencia. Es ese “estar”, compartir y darse tiempo, perderlo incluso con las personas, el entorno para entramar “vínculos estrechos de larga duración”, modos con los que se “violán los cánones de la investigación positivista”, dice Bourgois admitiendo un involucramiento que caracteriza “íntimo” (2010; pp. 43) tejiendo la experiencia.

Esa apropiación de tal presencia se mete en los márgenes de acción de los habitantes de la escuela y co-produce los sentidos, en esa interacción –entre aprendizajes y apropiaciones en diálogo–, emerge la producción del conocimiento. La co-presencia, la co-habitación que va abriendo la cotidianeidad –que no es rutina –, obliga al vértigo del devenir, a sus imprevistos, a su temporalidad que irrumpe en los almanaques o cronosistemas reglados, normas y mecanismos institucionales no sólo para ordenar, sino para mentar la vida escolar (Otasó, 2011). La cotidianeidad alude a eso “que puede suceder cualquier día dentro del horizonte de una vida” (Rockwell, 2018; pp.47), caracteriza al “estar ahí” y explica la experiencia compartida. Entreteje la vida escolar de aprendices, educadoras/es, familiares variopintos,

⁵⁴ Rockwell explica que tal apropiación implica la agentividad de los sujetos, el modo en que enlaza en sus prácticas escolares sus recursos culturales, en el diálogo que las demandas normadas proponen a la escuela (2000). Allí entiende fecundo el lazo con la categoría de experiencia (pp.22).

⁵⁵ Apelamos a la cursiva para aludir al sentido gramsciano.

más y más actores de la comunidad, junto a la nuestra pretendiendo aprender. En el ámbito socialmente privilegiado para la enseñanza se performa una experiencia etnográfica particular.

Las escuelas, ámbitos de aprendizaje, de transmisión de la cultura, nos permiten introducirnos, nos incluyen en un proceso progresivo de “inculturación” –como lo nombra Walford –, que admite en la etnografía un aprendizaje “poco probable” por otros modos de indagación. Esa ventaja que advierte el antropólogo y comparte con Rockwell, se afinca en esa capacidad de “estar ahí”, de advertir la necesidad de construir “colaboración estrecha”, de abrirse a las maneras *otras* para respetar y valorar esos conocimientos *otros*.

En la perspectiva de la igualdad, el enfoque de investigación también conlleva la posibilidad de expresar ese axioma en la consideración de los Otros, de sus voces, sus saberes, sus inteligencias para hablar y compartir las escenas del campo. En la lógica de la investigación, también habita la urgencia de traspasar la barrera de la desigualdad del vínculo entre pensamiento y política de los sistemas explicativos que ha revelado Rancière. La escena escolar impregnada de la experiencia de investigación, se implica en los encuentros que sostienen maestras/os e investigadoras/es, y que no pueden olvidar u omitir su lugar en un reparto, por caso alrededor del saber que estructura un quehacer en el campo académico en general, y en el de las ciencias de la educación en particular.

En las escenas donde queda explícito que el investigador va a aprender y no a sacar, o a llevarse desde una posición naturalizada en las jerarquías explicadoras; nuestras/os interlocutoras/es de la escena de la transmisión se disponen de otra manera. En esos encuentros de transmisión de su mundo, en los aprendizajes que habilitan y en los que se arriesgan, el diálogo en la igualdad abre a otro modo para la labor en el campo.

En el reconocimiento, ese “estar ahí” también implica para las/los investigadoras/es “arriesgarse y angustiarse ante situaciones que no son las propias pero comienzan a serlo, con seres hasta ayer extraños que comienzan a ser familiares”, y el antes y el después que ordena la experiencia de aprendizaje en el campo, se hace capaz de “internarse en lo insondable de lo aparentemente conocido”, para ir construyendo “nuevas lógicas” desde donde ir descubriendo maneras para habilitar nuestros diálogos de conocimiento. Allí “la teoría” se despliega marcada “por un camino fecundamente trazado en el mundo empírico”, en/desde la

vida social de nuestros interlocutores, para apostar a “la libertad de volar, lo que en antropología significa que las nociones propias se disloquen ante los embates de las teorías nativas” (GTTCE, 2001; pp.76-77) que vamos aprendiendo.

Desarrollar una teoría es parte de un proceso que tiene lugar a la luz de la experiencia en el campo explica Walford; en un proceso de reflexión que entrama búsquedas capaces de dar cuenta de los hechos y los significados desde ese paisajetan dinámico cuan particular, uno que con su red de relaciones da sustancia y donde “el aprendizaje implica un proceso de desarrollo y prueba de la teoría que está estrechamente alineado con los procesos que se hacen explícitos en la etnografía” (ibídem; pp.14). En su paralelismo, el antropólogo también caracteriza el compromiso de la investigación etnográfica en la cuestión de la producción de las hipótesis y las teorías. Así como el devenir de ese mundo de aprendizajes emergentes marca el paso de la investigación, con los de los escolares sucede de manera análoga, porque la emergencia de nueva información siempre contrasta con viejos entendimientos que pueden o no ser modificados en virtud de contradicciones.

Si hacerse de otra cultura nos propone participar de experiencias otras; la propia práctica de investigación se hace experiencia inmersa en esa cultura, una que precisa de la constante combinación entre involucramiento y extrañamiento (Hammersley, 1993), y que, en lógica de igualdad, puede hacer de ésta una presencia. La etnografía educativa puede ser una escena más para verificar la igualdad adversa a la lógica explicadora que lleva en sus *expertos*.

Las/los etnógrafas/as, aprendices de la cultura en la escuela –ya estudiantes, ya investigadores –, habitamos una experiencia haciendo la propia, un proceso análogo al de la enseñanza y el aprendizaje se devela allí mientras explicita el compromiso involucrado en los aprendizajes en este paralelismo; conexión entre los sujetos, relación humana, lazos de confianza e inversión de tiempo. El aprendizaje a realizar, el conocimiento a construir no surge sólo de “estar allí”, de ir a buscar y quedarse para “recoger cosas”; más bien, se trata de que el/la investigador/a desarrolle una interacción personal positiva, que además, tal vez provocará que una/o regrese varias veces al campo, dice Walford.

Entendemos que en ese correlato de aprendizajes también aparece el diálogo de reflexividades del mundo social (Guber, 2001; 2004); desde ese mundo ya hecho “campo”, enlaza la de los nativos con la de lxs investigadorxs y expone un diálogo, un encuentro de contenidos y

matrices de pensamiento, que confronta nociones y representaciones no sólo de la propia cultura escolar –local, en la que unos están y en la que otros vienen a inscribirse –; sino del modo en que allí se encarnan todas esas perspectivas permeadas por la porosidad de las identidades de los sujetos, y las fronteras de lo que sea que se defina tal. Diálogo de y desde los desplazamientos de la ocurrencia cotidiana, con los aprendizajes punzando el desconcierto propio y ajeno, *atreviéndose* al asombro junto a esos sujetos entre los que estudiamos sin querer transformar, prescribir, *iluminar*.

La co-construcción de prácticas escolares en un texto que da a leer experiencias en la cotidianeidad de la escuela, no puede omitir el involucramiento que teje el campo escolar en el campo académico, pero tampoco en el campo de los sentidos comunes alrededor de estas instituciones y sus sujetos. Escribir sobre las escuelas en tiempos de críticas y de destituciones, sentido común de “crisis”, hace a una apuesta en el objeto y en los modos del texto que fuimos entendiendo mientras compartíamos lecturas de etnografías; desde allí vimos lectores detenerse en ciertos aspectos o escenas que no pocas veces demonizaban actores, y que en otras tantas arremetían contra sus autores, lo de menos.

Como han argumentado muchos antropólogos a partir de la impronta de Clifford Geertz, la observación y descripción de fenómenos sociales, pone en cuestión la representación etnográfica misma, tensando las relaciones de conocimiento y poder que finalmente enfrenta el texto final a la circulación y los efectos de la “actividad creativa de un lector” (Clifford, 2001; pp. 73)⁵⁶. Como explican White, y Strohm (2014), el problema planteado con la etnografía en tanto un género de escritura académico, abre a otra complejidad delimitada en la tensión entre cultura y política.

Ética y política del conocimiento tienen un lugar principal en el campo antropológico no sólo en el espacio del diálogo concreto que plantean los encuentros dentro del “trabajo de campo”, sino en las narrativas. El texto es siempre una reposición de los Otros, es re-escritura de una experiencia; ya con sentido literal, en cuanto retomamos los propios registros de campo –los revisamos, los re-ponemos, y proponemos–; ya también trascendiéndolo, en tanto

⁵⁶ Aquel debate, inscripto en el “surgimiento de la antropología posmoderna” en la década del ‘80, vino a interpelar la labor interpretativa y problematizar la autoridad etnográfica en la exégesis de los Otros que siempre opera en el texto etnográfico.

procedemos a una re-actuación y re-contextualización de los hechos significados y los sujetos implicados.

Philippe Bourgois nos ha llamado la atención sobre su experiencia, escribiendo, *dando a leer* “un libro sobre la experiencia de la pobreza y la marginación étnica en el corazón de una de las ciudades más caras del mundo” (Bourgois, 2010, pp. 31). Él manifestaba que por ser verdaderamente un extraño en el barrio –en esa realidad y economía de las relaciones signada por el crack–, temía que ciertas descripciones en su texto pudieran contribuir a la estigmatización de los sujetos, del barrio, modo en que pudiera operar cómplice de las maneras propias de ciertas redes de producción de verdad.

En nuestro caso, las primeras observaciones de mis interlocutoras acerca del desprestigio de la escuela, comenzaron a construir el campo implicada en una extensa biografía escolar: “maestra”, “maestra de adultos”, “profesora” en escuelas medias y en diversos profesorados, “orientadora educacional” y “maestra recuperadora” en “equipos de orientación escolar” en escuelas primarias y secundarias, “capacitadora”, y tanto más andando escuelas. Pero también como estudiante, participante de grupos de estudio, representante gremial, profesora en tecnicaturas y otras carreras universitarias. En el esfuerzo de la distancia ante tanta historia “nativa”, también sumábamos trayectoria participando de diálogos donde los procesos educativos tenían lugar más allá de los entornos escolares.

A diferencia de Bourgois –capaz de encontrar “el respeto” en el barrio más pobre y estigmatizado de Nueva York–, nuestra experiencia de investigación no era la de una extraña; nuestra reflexividad se sabía *cargada* de saberes y sentidos, y de una identidad que –desde que definimos rondar esa escuela que luego concretaría nuestra investigación–, se preguntaba sobre el tipo de existencia, el destino de cualquier texto escrito desde una escuela que invalidaban.

La reflexividad, antes que cualquier otro cuidado epistemológico, haría de antemano la pregunta sobre el mismo texto que –cual producto etnográfico –, *daría a leer*, en la trama de la cultura que lo recibe (Rockwell, 2009), y que no desconocemos porque allí también estamos y participamos.

Recontar el trayecto

La metodología de trabajo que consignaba mi primer proyecto de investigación daba cuenta de la etnografía escolar como modo de investigación social y educacional valorado para estudiar de primera mano lo que la gente hace y dice en contextos particulares, suponiendo un contacto directo con sujetos y escenarios significativos. Con esa conceptualización que incluía el detalle de tal trabajo con la observación participante, las entrevistas y encuentros informales, formas múltiples de registro, análisis de datos cuantitativos, entre otras herramientas; pretendía integrar una apreciación analítica multidimensional de escenarios y actores (Woods, 1998; Walford, 2008) en/desde esos encuentros intersubjetivos.

Aquella explicitación, que cumplía la consigna de un acápite del proyecto, continuaba sucinta con algunos de los planteos que anteceden más profundamente este apartado en el que procuraré exponer el trayecto que luego revelarán los sucesivos capítulos.

Me incorporé a la investigación de la escuela en 2010, aproximándome al barrio, caminándolo, momentos que aproveché para ir construyendo vínculos y acceder al tiempo- espacio de su cotidianeidad. En esos paseos, rondas/rodeos, fui vinculándome a algunos conocedores de la escuela, compañeros y otros sujetos que podían hablarme al respecto. El consentimiento, pero más que eso, la recepción y beneplácito de la directora con mi decisión eligiendo la escuela tras nuestras primeras charlas, al tiempo que labraban la experiencia en la construcción del campo, tejían unos primeros datos.

El trámite de la “autorización” ante las inspectoras –a instancias de la directora, Eugenia –, el permiso para investigar en la escuela, “para entrar”, no quitaba ni tiempo, ni espacio para continuar construyendo el campo. Hasta el momento en que finalmente pude acceder, recorrer y participar de la escuela en sus escenas caminé el barrio, conversaba con cuanto interlocutor se mostrara dispuesto a hablarme de aquella, de “los chicos”; observaba la entrada y la salida de los dos turnos, me reunía o hablaba telefónicamente con Eugenia.

Mientras se demoraba el permiso, la directora entendió que podía ir a la escuela cuantas veces quisiera siempre que me mantuviera en la sala de dirección. Así, comencé a hacerlo tras la observación de las entradas y salidas de lxs chicxs. Desde ahí pude ir conversando con niñas, niños, con las maestras, auxiliares, otrxs profesores y profesoras, la bibliotecaria, y

con cuanta persona se detuviera por allí y mostrara disposición al encuentro. Al momento de mi entrada ya “autorizada”, si bien no había hablado con todas las docentes, la bienvenida fue sorprendente y se constituyó en una especie de dato que –para el inicio ya dentro de la escuela –, aparecía absolutamente tranquilizador. Parte de ello pude atribuirlo a la inserción relajada que se había ido sucediendo a instancias de las presentaciones de Eugenia: “ella es Alejandra, la antropóloga que va a estudiar la escuela” decía sonriendo, suficiente me parecía. A veces agregaba ante su interlocutor/ra que “en la escuela” se estaban “haciendo dos tesis” cuando refería a otro investigador.

Desde la puerta, pero fundamentalmente desde la sala de dirección, esas escenas con las charlas que abría Eugenia fueron dejando paso al encuentro cada vez menos mediado por ella y cada vez más franco con el resto de las docentes que por allí pasaban. Una vez que pasé el umbral de la “autorización”, y trascendimos la puerta de la escuela, la sala de dirección, accedimos a las aulas, al patio, la biblioteca, la cocina, el comedor, el “cuartito de los auxiliares”; en definitiva a recorrer todos sus espacios-tiempos de las prácticas cotidianas. Eran situaciones en las que yo no dejaba de extrañarme porque, en general, las maestras se avenían a charlar conmigo, me incorporaban en diversas escenas en las que nos encontrábamos, y luego me dejaban pasar, o directamente me invitaban a sus clases. Con más tiempo en la escuela, muchas estuvieron muy bien dispuestas a prepararlas, y a compartirlas conmigo incluso.

Desde esa presencia/participación, fuimos tejiendo la confianza desde la que mis interlocutores me compartieron la escuela para conocerla, pero también para disfrutarla en esos lazos afectivos –ya inolvidables– que emergieron de esa vida escolar.

La primera inserción, ni bien me avalara aquella autorización de la inspectora, se produjo en las clases de primer año/grado en ambos turnos, a sugerencia de Eugenia, puesto que la directora había definido oportuno mi aporte a los aprendizajes de la lectoescritura, en virtud de mi biografía docente a la que había accedido en aquellas charlas previas. A la vez, juntas entendíamos sustanciales tales espacios para ir tejiendo lazos con los chicos, en virtud de mi objetivo de investigación en ese tiempo inicial.

Mi participación en diversas escenas me sumaba a la multiplicidad de sucesos haciendo parte de la vida escolar asistiendo regularmente a turnos completos durante los primeros dos años. Menguando horas ya en los últimos.

De a poco fui incorporándome a *sus* diversas actividades y participé interactuando con chicos y adultos en clases, recreos, reuniones con padres, actos y festejos; además de las reuniones de los docentes que trascendían las aulas y el encuentro con niños y niñas, en otras instancias de festejo. Trataba de estar en todas las “reuniones de padres” –en las que me reservaban la escritura del “acta” –, y en otras que las docentes desarrollaban y definían cuestiones de la escuela como “el diagnóstico”, “el proyecto para la doble jornada”, u otras más o menos sencillas. Desde el primer año allí, fui invitada al festejo del día del maestro, y según la afinidad de los lazos, también a algunos cumpleaños de las maestras. Desde el primer fin de ciclo, cada año participaba de la fiesta de “fin de curso” –no sólo en el acto escolar dentro de la escuela–, sino por fuera de lo institucional, en las reuniones que habitualmente cierran los años de trabajo las/os compañeras/os. Eugenia y yo rápidamente fuimos construyendo un lazo de mucha confianza que incluía a nuestras familias. A su esposo lo conocí antes que a ella trabajando en el ámbito de las políticas sociales, junto a mi compañero en ese tiempo. La referencia de la escuela para mi investigación surgió de una charla entre ellos en el barrio en el que éramos prácticamente vecinos.

Como he referido, la experiencia etnográfica fue tejiendo encuentros en múltiples espacios y tiempos desde los que pude integrarme también a charlas con otros actores no estrictamente de la escuela, pero sí integrados a la red de relaciones que la institución tejía, por caso con delegados del municipio, representantes de ONGs, responsables de otras instancias institucionales que anudaban las experiencias cotidianas según diversas cuestiones que iban teniendo a las niñas y niños como protagonistas.

Mi integración al trabajo en la escuela, ya en las aulas, ya en el recreo, ya en sus reuniones fue muy relajada y era tan grato cuan sorprendente no advertir incomodidad alguna con mis recorridos, con mis preguntas, con mis acciones. Las reticencias en algunas personas fueron breves, escasas, y franqueadas por la acción y la palabra de las docentes que me habían *bienvenido* e incorporado compartiendo su mundo. Desde mi percepción, contribuir de

diversas maneras en ese día a día, *batallar* junto a ellas compartiendo muchos de sus avatares, pensar con ellas, tratar de resolver, hizo sustancia a una habilitación para “estar ahí”.

Si bien mis intercambios con las/los niñas/os se fueron dando en la espontaneidad del devenir, sin espacios específicamente formalizados y/o planificados, también pudimos trabajar sobre alguna propuesta mía, o de las maestras, contándolxs. Entre niñas y niños también se hizo sencillo encontrarnos, desde esa habilitación de las maestras y la directora probablemente, y en la regularidad del compartir cotidiano quizás. Rápidamente me llamaron “seño”, pero también hicieron los indicios con los que era posible *lidiar* con esta identidad en sus dificultades para clasificarme en el colectivo docente. Lo supe más allá de mis esfuerzos de investigadora atenta a mi reflexividad, sus voces lo advertirían de uno u otro modo. Así, si me integraron, me hicieron saber que me asemejaron a una docente más, también era distinta, medio *incompleta*. Por caso, uno de los chicos grandes que se incorporó en 2011 y que faltó mucho, me encontró por la calle mucho tiempo después de que dejara la escuela, al reconocermelo y saludar, preguntó: “¿seño de qué sos vos?”. Una de las nenas con las que más afectuosamente me encontré, un día en una de sus clases y mientras enumeraba todas las cosas que según ella yo hacía, junto a su maestra conversaron riéndose de que me “metía” por lo que era una incógnita lo que “Alejandra hacía en la escuela”.

Ciertamente, niñas y niños también sabían que hacía una investigación pero a veces lo perdían de vista mientras me veían participar activamente de muchas de sus clases; o en cada recreo junto a las maestras y cerca de ellos según me llamaran, y a veces según se me ocurriera conversar o jugar, o acercarme a ellos. Cierto que para ellos –como adulta –, yo estaba entre quienes sustanciaba una interlocutora para sus variados pedidos, incluso de los “permisos” que yo aprovechaba para abrir charlas. Es que aunque me vieran durante todo el horario escolar, muchos días y en ambos turnos, yo no tenía a cargo la responsabilidad de enseñar una materia, no me esperaban con tiempo, espacio y tema definidos, y además, nunca terminaba por dar o quitar las licencias que me pedían.

Definé que mi trabajo de campo, regular, sostenido, presente, había terminado en 2013, independientemente de que durante 2014 seguí yendo esporádicamente. Me fui más de una vez, así no terminaba de irme; volver no remitía a necesidades de la investigación fui viendo.

La experiencia etnográfica había hecho más de la cuenta, los encuentros habían hecho (dado), entretejido experiencias: “en la conversación a menudo encontramos en el otro dimensiones inéditas que antes no fuimos capaces de percibir. Es ahí donde la práctica de una buena conversación deviene experiencia y acontecimiento de transformación.” (Bárcena, 2006; pp.82).

Me fui cuando un día –que había ido–, advertí que (ya) sólo “había pasado por la escuela”. Tiempo después –releyendo, articulando experiencias de lectura –, hallé la autoridad: así nació este texto.

Capítulo 1. La autoridad dentro y fuera de la escuela

El presente capítulo enfoca mi aproximación a la Escuela 800, los inicios construyendo el campo de investigación, al tiempo que propone poner foco en el complejo entramado que constituye autoridad en el juego de sujetos, intervenciones e instituciones. Pretendo en este apartado introducir el escenario que invite a la experiencia etnográfica en la que la autoridad pedagógica fue sorprendiéndome.

En este primer capítulo la peculiaridad de la construcción de autoridad desde la escuela, comienza su presentación a partir del problema del número de alumnos y las maneras de significarlo desacuerdo. La Escuela 800, con un pasado reciente cuyas escenas de conflicto la habían desprestigiado, había “perdido matrícula” y le costaba recuperarla; eso la ponía en boca de las demandas de las autoridades del gobierno de las escuelas, mientras componía otro tipo de cuestión al interior de la institución. Las docentes por su parte, venían tratando de redefinir el orden escolar a partir de un proyecto pedagógico que renovaba sus tiempos y espacios procurando enseñanza y aprendizajes, redistribuía cargos docentes, áreas curriculares; dando lugar a otra materialidad para la escuela, la re-montaba. En la trama de las acciones afirmativas de estas docentes, el “proyecto de la escuela” ofrecía un nuevo lugar para sí y para los niños y las niñas, para sus familias, y también para reacomodar su imagen ante la comunidad.

Desde estas escenas pretendo presentar la escuela y comenzar a problematizar el concepto de autoridad pedagógica, los sentidos que porta en la trama de relaciones y encuentros intersubjetivos que se suceden alrededor de otras escuelas de la comunidad desde sus cuestiones más básicas: aquí la inscripción de sus alumnos exhibiendo partes y ausencias en un orden.

Saber de la escuela

Comencé mi labor de investigación en febrero de 2010, andando por el barrio de la Escuela 800, muy cercano al de mi casa entonces, aunque en verdad desconocido. Mientras tramitaba ante las inspectoras⁵⁷ mi ingreso autorizado a la escuela, comenzaba a construir el campo.

⁵⁷“El objetivo de la inspección consiste en garantizar las adecuadas intervenciones en el marco del planeamiento estratégico, para asegurar la educación y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los establecimientos educativos. Los principios de acción del rol de inspección se basan en la detección de logros y

La escuela en esa atractiva localidad de la ciudad de La Plata, no mostraba un buen aspecto edilicio, su fachada descascarada y sucia articulaba consistente los dichos de mucha gente con la que dialogué en esos días en los que comenzaba a trabajar en campo. Había llegado por recomendaciones de mi pareja entonces, él –tras haber conversado con el marido de la directora de la escuela, un compañero de trabajo, además vecino del barrio–, había definido orientármela para mi investigación porque “estaban haciendo un proyecto piola”, al parecer “muy interesante” para mi interlocutor que se explayó con lo que Fabio⁵⁸ le había comentado: “la escuela está organizada por talleres”, y sumó que tenían “varios proyectos”. Su comentario cerró sin poder decir más que “parece que está piola... Me dijo que la llames”.

Andando por sus alrededores, casi como buscando razones para elegirla en mi investigación, me encontré y charlé con una auxiliar de la escuela secundaria lindera, la chica se sorprendió ante mi pretensión de investigar allí. Con la muchacha hablé de lo que yo sabía acerca de la manera renovada del funcionamiento de la escuela y ella se sorprendió, o descreyó, y volvió sobre lo “raro” que para ella resultaba que yo estuviera pensando en “investigar algo ahí”. Vecinos del barrio, agentes oficiales de las autoridades del sistema educativo local; incluso algunas personas que habían trabajado allí y otras que de algún modo cercano la conocían, hablaban peyorativamente de “la escuela”, muchos en la referencia de sus matriculados.

Martín, un estudiante que había tomado clases conmigo en “el tramo”⁵⁹, y con el que nos descubrimos vecinos, también era una voz a escuchar porque él había trabajado un tiempo en

dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de la Provincia.” (Art. 75. Ley N° 13.688). Según el documento, “El Inspector de Enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial” elaborados por la DGCyE (2010), las/los inspectoras/es constituyen una figura de enlace entre los lineamientos educativos y su concreción en las escuelas con un “rol” que implica cuatro dimensiones: política, administrativa, comunicacional y pedagógica. Estas figuras tienen sus escalas jerárquicas en su dependencia institucional.

Según la legislación: “El objetivo de la inspección consiste en garantizar las adecuadas intervenciones en el marco del planeamiento estratégico, para asegurar la educación y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los establecimientos educativos. Los principios de acción del rol de inspección se basan en la detección de logros y dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de la Provincia.” (Art. 75. Ley N° 13.688).

⁵⁸ La totalidad de los nombres de las personas, adultxs y ninñxs, en este trabajo han sido cambiados.

⁵⁹ “Tramo de formación pedagógica” designa actualmente a un espacio de estudios destinado a técnicos y profesionales con desempeño en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires sin título docente. La “capacitación docente” con la que suele asimilarse “el tramo” entre los profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente que los tienen a cargo, traen a cuento la formación que tuviera auge en los años ’90 en virtud de la cantidad de profesionales que se incorporaron al sistema educativo cuando en esos años no pudieran insertarse laboralmente en el campo profesional propio de sus titulaciones.

la escuela. Martín apuntó entonces que “al principio” la escuela le había resultado “muy piola, pero después...”; no cerro el comentario con palabras, sino con su gesto que no confirmaba el agrado inicial, y ante la repregunta me habló de “un kilombo⁶⁰”.

Aquellos variados intercambios dejaron las primeras inquietudes, a partir de lo exiguo, y también de los contrastes. Si bien lo de Martín, era tan escaso como lo de la primer voz recomendándome la escuela para mi investigación, no era lo mismo: en su relato la voz autorizada de quien había estado allí trabajando, entre su impresión original y ese “después” que nombraba su tránsito por la institución, me proponía saber *desde la escuela* y era bastante más interesante que otras apreciaciones de desagrado, de asombro por mi elección, que otros interlocutores habían desplegado –en comentarios y gestos– ante mí interés por “la 800”.

La escuela en Villa Jardín⁶¹

Decir simplemente que la Escuela N° 800, está en Villa Jardín, presenta las ambigüedades propias de la zona y la época de esta referencia. Describir la escuela incluye los contrastes sociales y económicos, que de alguna manera plasma la traza misma del “pueblo” –como algunos nativos la refieren–, que viene creciendo en población y construcciones desde hace unos 30 años⁶². A poco más de una decena de kilómetros del centro de la ciudad de La Plata, un pintoresco centro comercial hace de Villa Jardín una opción de paseo y residencia para sectores sociales de medios y altos ingresos. Entre las imágenes que prevalecen en el “pueblo”, que muchos eligen o elegirían para vivir, dominan las casas bajas, los terrenos amplios con jardines, parques y muchas piletas de natación.

Las camionetas 4x4, los autos de alta gama, los locales de moda con las marcas (“distinguidas”), sus restaurantes y bares se apiñan alrededor de la calle Mirabella, la principal del centro comercial. En ese escenario, se constituye la expresión más ostentosa tal vez, en la ciudad de La Plata desde los '90, a partir de un desarrollo urbano que incluye por estas mismas latitudes, la instalación de los barrios cerrados más lujosos de la ciudad.

⁶⁰ En general, desde el lenguaje común, “kilombo”, suele referir una gran confusión, gran desorden, un descontrol. Originado en una palabra de origen africano, refería los asentamientos humanos que reservaban los africanos que una vez en América, resistieron la trata. A posteriori, desde el lunfardo en Argentina y Uruguay, fue también asimilado a “prostíbulo”.

⁶¹ El nombre ha sido sustituido por un seudónimo.

⁶² Villa Jardín se extiende hacia la zona norte de la ciudad y para la época de la investigación residían allí poco más de 30.000 habitantes.

El camino General Belgrano y el Parque Centenario, las dos vías por las que antes de la autopista La Plata-Bs As condujeran hacia la capital federal, circunscriben la zona más atractiva del “pueblo”, donde se ubica ese centro comercial. Vivir “entre caminos” era, hasta hace poco tiempo un signo de distinción en Villa Jardín, luego, cuando se acabaron los terrenos libres, y los ocupados por casas más humildes comprables para demoler, vivir “entre caminos” ya no importó tanto y la ocupación con las nuevas casas fue extendiéndose tras los caminos. Tras “el Belgrano” y “el Centenario”, había casas importantes en términos de espacio, diseño y costos, pero no abundaban; sin embargo, esos enclaves con más terrenos disponibles, permitieron la expansión del “pueblo” hacia esos dos lados. Así las cosas, cruzando cualquiera de esas dos rutas, en una y otra zona, los contrastes urbanos se han hecho bien notorios y las modernas –y en su mayoría, más lujosas– casas, coexisten con otras mucho más viejas o bien muy humildes, muy cercanas a territorios que los vecinos llaman “villa” en más de una parte de esa geografía.

La Escuela 800 nació cincuenta años atrás, cuando la parte que ahora es esa expansión “residencial”⁶³ en Villa Jardín, era bastante opuesta a esa imagen. Ubicada en la calle 118, a unas pocas cuadras del “Belgrano”, y en una escenografía cuya arquitectura mixtura el “pueblo” viejo y el nuevo, se hace de los avances económicos de unos y de otros pobladores, las casas comunes –pero con mucho espacio en aquella zona de otrora terrenos baratos en la ciudad–, se contraponen con terrenos ya subdivididos, ocupados ahora por al menos tres dúplex, apiñando locadores atraídos por la zona.

En mis primeras recorridas por las cercanías de “la 800”, fui viendo los contrastes, no sólo de la escena barrial, sino de las imágenes respecto de la escuela que surgía entre aquel retrato que procurara mi consejero –tras esa charla con el marido de la directora ante el puesto de la feria–, y la que yo iba obteniendo en diversas charlas casuales.

Mis interlocutores me hablaron de la escuela de diversas maneras, pero en todos los casos era desde la aversión y sus carencias: “la escuela pobre”, de chicos “pobres”, y cuya potencia se sintetizaba en voces que los caracterizaban como: “pibes terribles”, “chicos de terror”. Por su parte, cuando hablé con las autoridades de las escuelas que habilitarían la posibilidad de investigar en la escuela, las carencias se sintetizaban en que “perdía matrícula”.

⁶³ Que aquí designa más lo selecto de esta calidad de residencia que la cuestión de diferenciarla de lo industrial, rural, etc.

Pensar la escuela (sin la autorización de las inspectoras). Un *afuera* particular

La entrada o la salida de los chicos a las escuelas suele ocasionar una especie de laberinto a sortear en el tránsito de la calle y sus veredas. En “la 800”, con algo más de 150 matriculados distribuidos en los dos turnos, el enredo se hace breve pero intenso porque 118 es una calle angosta y con bastante tránsito para la zona, dado que forma parte de una vía alternativa a los caminos Belgrano y Centenario para circular desde o hacia La Plata, e incluye el paso de un colectivo cuya parada está en la esquina, casi en la puerta de entrada de la escuela secundaria que funciona en esta otra parte del espacio que ocupa la Escuela 800, una en la que están la cocina y el comedor donde almuerzan sus niñas y niños .

Desde la calle había visto las escenas de entrada y salida de los chicos, muy reveladoras por el contraste de imágenes en el “pueblo”. La complicación de la calle angosta y con dos lomos de burro deteniendo el tránsito, aportaba a ese escenario en contrapuntos en los horarios de entrada y/o salida de los dos turnos. Llamaba la atención que las camionetas y los autos – algunos muy suntuosos–, probablemente de los habitantes del más ostentoso country de la ciudad, debieran detenerse en la cuadra de la escuela, mientras papás y mamás de los chicos de “la 800” estrechaban espacios con su autos modestos, las “motitos” y bicicletas.

Chicas/os y docentes de la escuela, me mostraron de manera diferente esta parte de Villa Jardín, y esos contrastes se fueron presentando más significativos en cuanto a sus particularidades como para advertir la segmentación, las diferencias sociales en escenario escolar. Por ser de la zona, cuando maestras y/o chicxs me nombraban diversos lugares y calles de la zona, a la mayoría los registraba; sin embargo de a poco tuve que esforzarme por saber si eran los mismos que yo conocía o eran otras calles o zonas las que me referían. Yo no sabía de la existencia de “el asentamiento”, nunca había ido “detrás del arroyo” y, cuando lo ubiqué en la zona, me sorprendió que allí viviera alguien en Villa Jardín. No había tenido necesidad de ir para el lado de las calles cortadas, no pensaba que allí hubiese viviendas, y además, carecía de idea alguna respecto del lugar que designaba “el bajo”. Por caso, “la Facundo” que identifiqué como calle clave en Villa Jardín porque entre otras cosas es una de las más viejas asfaltadas que sirven para ir desde un camino al otro, en la voz de las maestras y niños designaba otra cosa. Esta calle que vincula los caminos Centenario y Belgrano, cuando gcontinúa tras cruzar este último, va cambiando su aspecto y nombra un territorio. A

medida que la recorremos alejándonos “del Belgrano”, las fachadas de las casas van expresando las desigualdades y ya desde la altura de “la 118” –la calle de la escuela–, podría decirse que empieza a vislumbrarse “el Facundo”, como lo nombran docentes y chicos de la escuela. Loteos reducidos en superficie, casas bajas, pequeñas y sencillas, cada vez más humildes recorren esa calle y dejan ver un territorio, un barrio, con las características de un enclave pobre en medio de una zona “residencial”. Desde las voces de la escuela, “el Facundo”, “el asentamiento”, “el bajo”, “detrás del arroyo” designan las zonas más pobres en las que viven las familias de la escuela cruzando el camino Belgrano.

A pocas cuadras de la escuela, muy cerca de “el Facundo”, entre terrenos amplios está “la casita”, un espacio institucional que opera como guarda legal de niños que por decisión judicial fueron separados de sus familias. Su estancia allí, habla de serios problemas afectándolos desde sus hogares, y de la definición judicial que no sólo los apartaba de sus familias, sino de sus lugares de residencia porque la mayoría no era de La Plata. En una especie de migración, *destierro* con nuevas relaciones y vínculos, nuevas institucionalidades a habitar incluían la escuela. Esos chicos en edad de escolaridad primaria, con sus historias, situaciones de vidas sumamente desventuradas, dolorosas y conflictivas, ingresaban a la Escuela 800, no a otras de la zona.

Me sorprendió “la casita” por su funcionamiento; las veces que pasé por allí, encontré las puertas abiertas y a los chicos jugando muy libres, como en el jardín de una casa familiar. Cuando fui vinieron a recibirme muchos de los que me conocían de la escuela, me abrieron las puertas para entrar el auto y me enseñaron dónde estacionarlo. Alberto, “el tío”, como le dicen “los chicos de la casita”, me recibió amablemente aquel día que fui a pedirle permiso para pasear con Gabriel, y no sólo no puso ningún obstáculo –como yo suponía pensando en las cuestiones legales/judiciales que envuelven la residencia de los chicos allí–, sino que valoró esa iniciativa. Ese día me presentó a la psicóloga y juntos estuvieron de acuerdo y contentos de mi salida con Gabriel pensando en la situación peculiar del niño. Era realmente muy sorprendente porque entre las variadas razones por las que un juez había definido su residencia allí, figuraba que se había escapado muchas veces de su casa, sin embargo ese temor no alcanzaba a mis interlocutores allí. Esta “casita”, institucionalización como respuesta estatal para estos niños y niñas, se adelantaba a mis prejuicios no sólo por esas

imágenes que presentaba, sino porque nunca escuché a los chicos quejarse por vivir allí o referir de mala manera a los adultos responsables de su guarda.

En la Escuela 800 (sin autorización), con permisos

Un día de marzo de 2010 en la escuela hablábamos de mi investigación con Eugenia y me preguntó las razones por las que eligiera trabajar allí. Le conté las primeras referencias en mi recorrido por el barrio, la charla entre su marido y el mío en la feria, y que lo de los “talleres” y el “proyecto” aparecía interesante para el tema que me importaba indagar. Comenté que creía que la escuela, con esa dinámica, me ofrecía un atractivo escenario para mirar la producción, el protagonismo de niñas y niños. Ella asintió, le atrajo la propuesta, y entendió que con el “proyecto de esta escuela” iba a “poder ver bien eso”, así orientó que le hiciera una nota dirigida a ella para presentarle a la inspectora. Pregunté si le parecía que existieran posibilidades, y ella pensó un instante, con el gesto de duda me dijo: “no sé si este es el mejor momento”. Refería su “concurso de ayer”, *te fue bien*⁶⁴ desconté y, con cierto pesar en el tono, contestó que no. Un tanto indignada con la evaluación, se explayó: “¿sabés qué es la POF⁶⁵?, ¿y la POFA?⁶⁶”; sólo dije *sí*, y me avine a su relato. “Bue, me preguntaron cómo esas herramientas podían incidir o ser usadas en dimensión pedagógico institucional y didáctica”. Contó que no convencieron sus respuestas y que además, las inspectoras que la evaluaban, le dijeron que les extrañaba, dado que ella era conocida por su “experiencia de gestión” en esta escuela. Renegó por haberse presentado a un concurso que invalidó desde los requerimientos, e impugnó a la inspectora que la requirió por “la POF” y la pérdida “de matrícula”. También comentó que las inspectoras “siempre” apelaban a la cuestión cuantitativa y que desde esa dimensión “era lógico” que le reprocharan el número, mientras ella les hablaba de cómo

⁶⁴ Las cursivas indicarán mi voz en el campo, tal como aparecen en los registros. Las comillas indicarán siempre voz nativa.

⁶⁵ “Hacer la POF” como dicen los docentes, consiste en ordenar en planillas ad hoc, datos tales como: horarios de funcionamiento/ turnos (jornada simple, extendida, otras), cantidad de grados/divisiones, de alumnos por año diferenciados en varones y mujeres, así como la comparación de matrícula entre el año anterior y el corriente. Además muestra los cargos –docentes y no docentes– que tiene la escuela y la situación de revista de cada uno (titular, provisional, suplente), otros datos como si comparten el edificio, si tienen anexos y/o extensiones.

⁶⁶ En la “Planta Orgánico Funcional Analítica”, “P.O.F.A”, “aparecen los docentes con nombre y apellido, D.N.I. y número de foja. Consigna el acto administrativo que habilitó a cada uno a acceder al cargo, junto a la fecha en que realizó la “toma de posesión”, momento en el que se presentó a trabajar en la escuela. En caso que fuera reemplazado, detalla los datos del suplente. En la “P.O.F.A” se consigna desde el cargo por el que le asignan un sueldo al docente, hasta el número de “CUPOF”, es decir la “clave única de puesto orgánico funcional”, el número que “cada cargo y módulo que existe en la provincia” tiene asignado

avanzaba la escuela en “la alfabetización de los chicos”. Fue el momento en que me explicó que entendía que de algún modo, el examen al que se había sometido para ser directora, le sugería algún ánimo adverso que atribuyó “al proyecto de la escuela”, algo que le permitía intuir algún tipo de represalia o revancha. La conversación siguió y dije sonriendo: *bueno ¿pero qué hiciste para eso? Contámelo vos.*

Encaminó apasionada el relato: “primero te tengo que decir cómo era esta escuela”, y comenzó a enumerar y recalcar, firme en su voz, un desagregado que trataba de aclararme su panorama cuando llegara en 2008 para asumir la dirección⁶⁷: “problemas entre los docentes, problemas con los padres, problemas con los chicos”. Asombrada de esa realidad, recordó que los maestros se peleaban “hasta los gritos en los pasillos” y que “los chicos no se alfabetizaban terminando el primer ciclo⁶⁸”; “era un desastre” concluyó, “los padres hacían cola” para quejarse de los maestros y de tanto más. “Las caras... tenías que ver las caras de esas maestras”, era una escuela en la que “poco se podía enseñar, las maestras se iban tristes cada día”. Explayándose, prosiguió contándome el desorden: “era un despelote”; cada día, desde que entraban los chicos a la escuela hasta que podían organizarlos para que accedieran a las aulas, pasaba mucho tiempo y cuando querían acordar ya estaba el desayuno ocupando el espacio de la clase hablando del turno mañana. Para cuando terminaban, volvía a ser un trabajo complicado organizarlos para la clase, y eso otra vez se llevaba unos 10 o 15 minutos más; así “cuando querían acordar ya sonaba el recreo”. Tras esos 10 minutos fuera de las aulas, la escena del desorden de la entrada se reiteraba porque el recreo se alargaba “con otros 10 o 15 [minutos] para ordenarlos” y cuando lo conseguían volvía a sonar la campana del pasillo, cuando “cualquier chico se escapaba del aula y la tocaba” y nuevamente salían todos. Con pasillo y patio lleno de niños y niñas, renovando el recreo, “el tiempo de estar en el aula era restringido a unos 15 minutos como mucho”. Era ese el escenario del cansancio y la impotencia de las maestras, porque “cuando los ordenabas para trabajar, sonaba de nuevo el recreo”; con desdén Eugenia concluyó: “era enloquecedor, no se podía dar clase” y como “en

⁶⁷ En la provincia de Buenos Aires los docentes pueden ocupar cargos directivos cumpliendo con ciertos requisitos tales como antigüedad, a partir de otro tipo de compulsas, diferentes a las del concurso que refería Eugenia aquí. En general, los docentes acceden a la dirección pero luego “concurran”, cuando esas instancias son habilitadas. Lo hacen en pos de no ser “desplazados” por otro directivo en los “movimientos anuales docentes”. Para el caso de esta escuela, cualquier docente que aprobara el “concurso directivo”, podría pedir ocupar esta dirección dada esta situación de Eugenia.

⁶⁸ Es decir, tras tres años de escolaridad porque el primer ciclo nombra primero, segundo y tercer año.

esta escuela no se daba clase”, la comunidad dejó de elegirla, una consecuencia “lógica” dijo. “Por eso, cuando terminó el año”, las reunió y les dijo que podían “hacer otra cosa”, pero no sin su “compromiso” y entonces les indicó que si se quedaban era “a trabajar” en un “proyecto de la escuela”. Lo que no me contó ese día fue que les advirtió que de otro modo “se iba” tal como recordó Victoria –la maestra de matemáticas de 2º ciclo–, en otra charla al respecto años después, asombrada porque Eugenia no me lo contara.

Con esa introducción, encuadró su explicación acerca del modo en que habían organizado la escuela, un modo que concretaba el proyecto en la cotidianeidad desde 2009. Aquella tarde en la escuela, Eugenia tomó media hoja de un cuaderno que estaba a mano y empezó a describir el funcionamiento garabateando algunas líneas: “los chicos entran a la 1 y hasta las 14,45 tienen clase”, y se detuvo: “¿vos escuchas, no?” Refería así el silencio que constaté y ella no dijo nada más, hizo el gesto de suficiencia que uno hace cuando las imágenes dicen más que las palabras. El silencio que pretendía suficiente, explicaba la presencia de la organización escolar que emanaba del nuevo proyecto escolar en marcha. Ella siguió; “tienen un solo recreo, de 30 minutos (...) cuando vuelven cansaaaaados de jugar, tienen clase hasta que salen”; su explicación en los garabatos del papel me hablaban del modo en que emprendían la cotidianeidad, con lo que solemos llamar “el horario” del quehacer escolar. Sin detenerse, siguió con otros dibujitos abajo de sus líneas para indicarme: “desde primero⁶⁹ trabajan por áreas” y agregó que los docentes estaban repartidos tomando cada uno una disciplina por ciclo. Nuevos garabatos dibujaban cómo acomodaba los cargos docentes para armar tal organización “por áreas”; la maestra designada oficialmente para primero, tiene a cargo “lengua” en el primer ciclo, la de segundo “ciencias”, la de tercero “matemática”. Así describió cómo las seis maestras, nombradas por el gobierno de las escuelas para un cargo (grado/año), era responsable de “un área” en cada ciclo⁷⁰. Continuó contándome que los alumnos se mueven por las aulas, ya que tienen “una para matemáticas, otra para ciencias y la de prácticas del lenguaje”. Percibí su orgullo cuando lo contaba ya que eso les permitía ambientar aulas según “temas” y “proyectos” que iban desarrollando “en cada área”.

⁶⁹ Primer año, que se sigue llamando “primer grado”. En adelante lo referiremos indistintamente o bien lo propondremos como año/grado para facilitar el decurso de la lectura.

⁷⁰ Por eso con esas seis maestras cubría las tres áreas/ asignaturas en los dos ciclos.

Cuando terminó de dibujar y hablar le dije: *tendrías que haberles explicado esto ante la pregunta de POF y POF*, aludiendo a la pregunta del examen para la dirección; se quedó mirándome un instante y dijo “no lo pensé, no se me ocurrió”.

...

Desde el primer día en la escuela, mientras entraban y salían muy libres y cómodos los chicos de la sala de dirección, también fui encontrándome con maestras. La primera vez que me quedé conversando a solas con ellas, fue cuando Eugenia tras presentármelas nos dejó en dialogo mientras se iba a comprar jugo, porque una auxiliar había venido a avisarle que no había más que agua para los chicos esta tarde tórrida de marzo. Saliendo, con las llaves de su auto en mano, miró el bolsillo de su guardapolvo y tras confirmar tener dinero, me pidió que les explicara a esas maestras qué habría de hacer en la escuela, una vez que obtuviera la autorización de la inspectora. Alentándome a que las entrevistara, “deciles que te cuenten” pidió. La conversación con Ada, “nombrada para primero”, a cargo del área de lengua del primer ciclo, y con Pamela –profesora de educación física–, fue llana tras la apertura que estableció Eugenia antes de irse. De inmediato refirieron a la directora para contarme que la escuela antes era “un desastre” y que con la reorganización que ella les propuso a partir de un proyecto todo cambió. Pamela preguntó qué iba a hacer allí y se sumó otra de las docentes, y les conté, al parecer aceptaron rápido mi entrada, “yo no tengo problemas” dijo la recién integrada a la conversación y desplegó sus preguntas: “¿vas a observar clases?, ¿a hacer entrevistas?”. Todas entendieron que la investigación “seguro” sería posible, porque no habría inconvenientes con las autoridades.

Hasta que saliera esa “autorización”, podía ir a la escuela, ver la entrada y/o salida de los chicos, sentarme y conversar con quien anduviera por la dirección porque Eugenia me recibía, me hacía pasar y compartía muchas escenas que me mostraban aquella cotidianeidad. Ya con la venia de las inspectoras, accedí a todos los espacios-tiempos de la escuela y compartí regularmente jornadas intra y extraescolares. Una vez que entré “autorizada”, pasé de “la dirección” a las aulas, al patio, la biblioteca, la cocina, el comedor, pude habitar todos sus espacios, y compartir actividades. Incorporarme, participar de esa vida escolar sucedió interactuando con niños, niñas y adultos en clases, recreos, reuniones con padres, actos y fiestas escolares. Participando además de reuniones de docentes que se hacían fuera de la

escuela para trabajar sobre diversos aspectos, e incluso de sus instancias de festejo extraescolar como los días del maestro, cumpleaños, y las reuniones que habitualmente cierran los años de trabajo entre los docentes.

Eligiendo (o no) “la 800”

Elegir la escuela para mi investigación, me acercó a su escasa aceptación en el barrio, al panorama de “desastre”, a sus chicos “terribles”, “de terror”, y también a la preocupación de las inspectoras. Tramitando la “autorización” para mi investigación, una de las asistentes de esas autoridades, inquirió: “¿a esa escuela?”; su gesto de desconcierto se complementó con el mío y lanzó su observación: “está perdiendo la matrícula”. Como nos conocíamos, por haber sido compañeras en la facultad⁷¹, se permitió agregar: “tengo una bronca con esto... Nosotras que fuimos maestras sabemos lo que es eso”. La escena se sucedió breve y me dejó pensando mientras mi interlocutora mirando papeles –con listas de escuelas acompañadas con el respectivo casillero para el número de alumnos–, esgrimió: “la comunidad está dejando a la escuela o bien, Eugenia está dejando a la comunidad”.

En esa oportunidad, mi colega interpelaba mi elección de la escuela según la preferencia de la comunidad incrementando o menguando sus matriculados, para ella era difícil entender que “esa escuela” sirviera para mis intereses de estudio. Del mismo modo, otros docentes con los que comenté el anclaje institucional de mi investigación, e identificaban la Escuela 800 en el barrio, en la zona, se extrañaron de mi elección y algunos aprovecharon para explayarse con críticas enfocando su funcionamiento y lxs chicxs, su matrícula.

- **“Padre, madre o tutor” en la dinámica de la elección**

En las proximidades de “la 800”, hay dos escuelas que –por la parte de la comunidad que opta por las instituciones públicas de gestión estatal en la zona– resultan entre las elegidas. Papás y mamás que llegan a inscribir a sus hijxs en “la 800” tras ser rechazados en aquellas, cuentan que eso se sucedía a pesar de que en aquellas tuvieran vacantes. Otros padres, que habían pasado a sus niñxs a “la 800” y lxs traían desde alguna de esas escuelas, contaban que las directoras de aquellas les habían aconsejado cambiarlos, diciéndoles que sus hijos: “están más para la 800” y que eso “era lo mejor” para ellxs, explicándoles las bondades de “una escuela

⁷¹ De la carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP.

más chica”, pero además “porque es más bajo el nivel”. Ante esa situación, padres y madres que reclamaron ante las autoridades por la negativa de matricularlos aun con vacantes, contaron que las inspectoras, “de primaria” y de “psicología”⁷², en lugar de arbitrar medios para concretar la inscripción, respondieron recomendándoles las bondades de la Escuela 800. En esos casos, la inspectora se las recomendó esgrimiendo las mismas razones que las directoras, sólo que hablándoles “maravillas de las maestras de la 800”, a las que caracterizaba “tan contenedoras”, en una labor posible por tratarse de “una escuela chica”.

“La 800 no puede decir que no”, contó Eugenia y cuando le pregunté por las razones, me explicó que la inspectora “sabe que nosotras tenemos lugar” y “problemas de matrícula”, por eso, niños y niñas con dificultades “de aprendizaje o comportamiento” y otrxs que son, paradójicamente, “para integración”⁷³, y son rechazadxs en otras escuelas, terminan matriculadxs en esta. Del mismo modo, chicxs cuya escolarización no ha sido regular por diversos motivos, vienen a pedir lugar en “la 800”, incluso viniendo de muy lejos, y siempre son inscriptos.

Esta escuela, también cuenta niños y niñas que concretan la (primera) escolarización, que se produce superando la edad típica para ello. Por caso, desde “la casita” llegan –en cualquier momento del año–, niños y niñas que nunca fueron escolarizados. Ello también sucede entre las familias que se asientan en la zona llegando desde países limítrofes, que o bien traen sus hijos sin escolarización previa, o se les hace imposible acreditarla, por lo que cuando ya los rechazaron en otras apelan al ingreso a “la 800”. Con todo, ello define una dinámica particular para la escuela porque si bien ha “perdido matrícula” –según la voz de la autoridad oficial–, también la obtiene, también la pierde: suma y resta matriculadxs, en virtud del movimiento

⁷² Son autoridades directas de las escuelas y las modalidades. Las escuelas tienen sus autoridades directas, y los “Equipos de Orientación Escolar” también los tienen por su pertenencia institucional a la modalidad “Psicología Comunitaria y Pedagogía Social”.

⁷³ Categorizar a los niños que en edad escolar, necesitan ámbitos educativos “especiales” nos remite a los orígenes del sistema educativo mismo. La “integración” escolarmente situada remite así a una estrategia de escolarización que incorpora al niño que otrora fuera catalogado y destinado a la escuela especial, a una escuela o Jardín de infantes común. Para la D.G. C y E., en la Provincia de Buenos Aires, representa una línea de escolarización que articula a la escuela común con la especial, a partir de la matriculación del niño con ciertas dificultades o necesidades particulares, ancladas en algún tipo de discapacidad: motora, auditiva, visual o cognitiva. La mentada “integración” educativamente enfocada, se desarrolla en el sistema educativo desde los años ’80 con el “Plan Nacional de Integración” del Ministerio de Educación y Justicia, (1986) y su antecedente legal de “protección integral de los discapacitados” (Ley 22.431/81). Actualmente la nominación “integración” está siendo desplazada en términos del protagonismo del principio de “inclusión educativa” establecido en la Ley Provincial 13.688/2007.

de niños y niñas en “la casita”, o propio de las migraciones. Además, “pierde” o suma matrícula cuando desde las familias de los chicos de la escuela se suceden mudanzas, respondiendo a situaciones familiares ligadas al trabajo, o bien a rupturas entre los adultos. Situaciones que se dirimen con la disgregación de los integrantes de las familias, y que, según con quiénes se queden los niños en esas mudanzas, les tocará quedarse o cambiar de escuela. A la vez, esas situaciones laborales o familiares marcan un ritmo de entradas y retornos a la escuela, porque según se recompongan, concretarán la vuelta a sus hogares y por ende a su escolaridad en “la 800”.

La inspectora que *manda*, porque es la autoridad directa del gobierno de las escuelas, también *les manda* los “chicos problema” que en otras instituciones rechazan. Esta escuela, que preocupa a esas autoridades por el exiguuo número de matrícula, es la que eligen como destino para lxs niñxs que otras no matricularon. La escuela 800 deviene *recomendada* por la autoridad oficial así como por las directoras de las escuelas vecinas para ciertos niños y niñas que no matriculan.

- **Docentes eligiendo (o no) la escuela**

Como muchos papás y mamás de la comunidad, los maestros tampoco elegían la Escuela 800 en los “actos públicos⁷⁴”. Las maestras que en las épocas en que la escuela comenzó a “perder matrícula”, asistían a esos “actos” buscando trabajo, comentaron que –en el colectivo de docentes de la zona– “era la escuela basura”, advirtiendo la derivación de matriculados que hacían otras escuelas y las autoridades; fue así que trajeron a su memoria lo que se escuchaba decir entonces: “es la escuela de la resaca”.

Eugenia recordó que en aquel concurso en que eligió la escuela para comenzar su labor de directora, allá por 2008, la inspectora que la habilitaba le preguntó “¿vos estás segura?”; como

⁷⁴ Refiere las instancias normadas para la designación de docentes, en cargos provisorios, suplentes o titulares. En esas ocasiones, el acto se desarrolla a partir de una lista de escuelas que se ofrecen y la opción de los docentes que se sucede según un orden de mérito. Así, un docente que está primero en el orden elige entre muchas escuelas, los de menor puntaje deben seleccionar entre lo que los demás dejaron. Generalmente los maestros privilegian la cercanía para trabajar aunque también valoren las condiciones de la escuela en tanto esté mejor organizada y sea menos problemática en cuanto a los matriculados. En estas escuelas suele haber docentes menos experimentados –que son los de menor puntaje justamente– y muchos suplentes, incluso estudiantes como una de las tendencias que hemos estado observando desde el profesorado de educación primaria y especial en La Plata. Hasta no hace muchos años, comenzar a trabajar en el sistema hacía que muchos docentes debieran desplazarse a distritos vecinos porque en la ciudad no conseguían insertarse a trabajar ni como suplentes, mucho menos era un horizonte viable de titularización en primaria e inicial básicamente.

Eugenia asintió, la inspectora arremetió dudando: “¿vos sabés cuál es la escuela?”. Eugenia sabía bien que no era una escuela elegida, tan así que ante el frustrado concurso de 2010, me dijo que nunca más se presentaría: “¿Por qué me expongo si no me van a desplazar de esta escuela?”⁷⁵

“Una escuela chica”

Conocer la escuela implicó recorrer el barrio, ver su edificio, su aspecto, y hasta que pude recorrerlo la fachada era todo lo que tenía. La fachada de una escuela suele componer, ser parte de su imagen en el barrio, cuando empecé mi trabajo de campo en 2010, me encontré con un edificio escolar cuya imagen de pobreza y abandono me produjo cierta desazón, consonante con las miradas que iba recogiendo, con esa desconsideración generalizada. Definitivamente, la fachada de la Escuela 800 no ayudaba a elegirla.

Las coordenadas que suelen servir a la caracterización de las escuelas reúnen en principio, además de su edificio: su aspecto, su tamaño, su lugar de emplazamiento –la zona en la que esté–, importan tanto, cuanto los rasgos distintivos que describan a los niños matriculados.

Mientras esperaba que se concretara la autorización de la inspectora, y me reunía con Eugenia en la sala de dirección, desde allí, podía ver y participar de mucho del devenir cotidiano. Sumaba a ello mi estancia en la puerta de la escuela durante los horarios de entrada y salida. Desde esos espacios-tiempos fui conociendo a los actores, el modo de diálogo de los adultos con lxs chicxs, y entre ellos, así como con el resto de la comunidad.

Sentada en la dirección yo veía el trato de las docentes, entre ellas y con lxs chicxs, con papás, mamás, y otros familiares responsables. Era un buen escenario para compartir la escuela, ya desde aquella corrida para ir a comprar jugo antes que darles agua frente al calor intenso de esa tarde de marzo; o la consulta sobre las posibilidades de aprendizaje de un niño, la manera de acercarse a las problemáticas de papás y mamás sumaban escenas desde ese espacio. Muchas me hablaban del devenir escolar con sus protagonistas, en esos encuentros en la calle y en el patio al iniciar o cerrar una jornada en cualquiera de los turnos.

⁷⁵ Como indicamos en nota previa, desplazarla implicaría la elección de otro docente con el cargo concursado para dirigirla.

Desde la dirección había podido observar desde el carácter relajado del vínculo de la directora con lxs docentes y sus preocupaciones, hasta su espontaneidad para ponerme en diálogo con ellxs; también había visto la circulación fluida y libre de los chicos y las actitudes llanas de las interacciones entre las docentes y ellos, los modos de hablarles, responderles, y asistirlos en los diversos pedidos desde antes de “entrar autorizada”.

Como aquella tarde, cuando la maestra de lengua de primer ciclo la consultaba a la directora indignada con la “OE” [“orientadora educacional”]⁷⁶, porque no acordaba con la evaluación que decía que Juanito “todavía no estaba” para aprender a leer. A ella, la escritura de Juanito en el papel que mostraba a la directora y a otras maestras en dirección, la habilitaba a pensar que el nene había avanzado en sus aprendizajes y pronto se alfabetizaría. Esa consulta armó una conversación apasionada sobre las posibilidades de alfabetización del niño y en medio de esa discusión, Eugenia me mostró esa escritura y me consultó: “está presilábico o silábico”⁷⁷, cuando opiné confirmó el diagnóstico de las maestras que ella compartía y terminaron por descartar el de la “OE”.

Desde mis primeros días, y en los sucesivos encuentros en la dirección o en la puerta de la escuela, noté además del trato relajado de las maestras con la directora, el diálogo llano que establecían lxs chicxs con ellas, y el modo en que se conectaban con la Eugenia. Veía a los chicos cuando iban a buscar papeles, tizas, u otros materiales y hasta charlábamos brevemente si se interesaban por mi presencia allí; también los observaba cuando iban –contentos, ansiosos– a pedirle que fuera con ellos hasta sus aulas para ver lo que estuvieran haciendo. Las maneras en que llegaban acompañados o no por sus maestras a la dirección para mostrarle a Eugenia algo de lo hecho en el aula, y cómo respondía la directora eran sorprendentes. A raíz de mi trabajo en formación de docentes, solía recorrer escuelas y tal

⁷⁶ Integrantes de los “Equipos de Orientación Escolar”, son los “equipos técnicos” de las escuelas que son rápidamente reconocidos como “gabinetes” o “gabinetes psicopedagógicos”. Los/as orientadores/as educacionales, los “OE”, tienen a cargo tareas específicamente referida al asesoramiento sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. Su formación suele ser en psicología y también en ciencias de la educación, y su labor remite a la propuesta de recursos pedagógicos y didácticos alrededor de “experiencias y trayectorias escolares de los alumnos”. Al respecto puede verse la normativa propia de Dirección de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la que dependen los “Equipos de Orientación Escolar” Disposición 78/08 (DGCyE).

⁷⁷ Como parte de los procesos de adquisición de la lengua escrita, corresponden a etapas del mismo. En la provincia de Buenos Aires, esta manera de enfocar la alfabetización comenzó a implementarse –con diversas modalidades, resultados e impactos –, tras la difusión de los estudios de Emilia Ferreiro y su apropiación en los equipos técnicos de la DGCyE.

vez por eso, en “la 800” me llamaba la atención el modo en que lxs niñxs se movían por la escuela y la sala de dirección, y cómo interactuaban con sus maestras cuando de la participación de la directora se trataba.

Esas maneras llanas de vincularse a los chicos y chicas, eran semejantes a las que resultaban de los encuentros con sus papás y mamás y también con otras personas que se interesaran de algún modo por la escuela. Eugenia aparecía siempre con tiempo y espacio para escuchar interesada a diversos interlocutores, ya en la puerta de la escuela, ya en la sala de dirección. Pude presenciar el modo en que escuchaba y dialogaba cordial y siempre relajado, con lxs adultxs responsables de lxs chicxs: con Alberto “el tío” de “la casita”, con las mamás y los papás; pero también con el delegado municipal, su asistente, así como con otros profesionales, estudiantes e investigadores que se vinculaban a la escuela⁷⁸.

Los encuentros que tenía la directora con los papás y las mamás, también enriquecían el panorama. A pocos meses de estar en la escuela, advertí que algunos papás y mamás que no sabían de mi lugar de investigadora en la escuela, me identificaron con una docente más, y para algunos yo era parte del “gabinete” porque no me veían a cargo de un curso. Por eso esa tarde en la que llegó Pedro y entró a la dirección se lanzó a hablar más preocupado por el comportamiento extraescolar de uno de sus hijos que por mi presencia en la dirección. Alborotado, sin darnos tiempo a reaccionar comenzó a contarnos a Eugenia y a mí, los problemas que –habiéndose mudado, tras su separación–, sabía que afectaban al niño viviendo con la mamá, sus otros hermanos además de otros familiares maternos. Se adentró en los detalles de sus preocupaciones respecto del niño y los problemas que él advertía en esa cohabitación, los conflictos que sabía y los que temía porque “nadie” le ponía “límites”, y que por eso pensaba llevárselo a vivir con él. El problema que él sumaba era que, como se había mudado lejos, tendría que cambiar de escuela a su hijo y no quería. Toda la escena fue de escucha atenta ante Pedro explayándose en sus preocupaciones con detalles personales que Eugenia exploró poco. Aquella consulta que se estructuraba en un posible “pase” de escuela, culminó con el consejo de no cambiarlo para no provocar más conflictos en la vida del niño

⁷⁸ Por caso, participé del recibimiento a estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UNLP, la directora los atendió amablemente ofreciéndoles todo lo que necesitaran para sus actividades y tomando tiempo para explicarles el modo de trabajo de la escuela, para terminar habilitando el espacio al que sumarían actividades encuadradas en su formación. Ante mi experiencia de muchos años vinculándome a escuelas, resultaba raro que la directora diera la bienvenida a todo aquel que se acercara a la escuela, no era habitual, al menos en la ciudad. En general los directivos o docentes, suelen mostrar sus reservas para abrir las puertas de las escuelas.

que, según dijo la directora, “acá está bien”, mientras le garantizaba que hablaría con la mamá del resto de la situación para concretar lo que fuera mejor para el nene, y que se quedara “tranquilo”. Así vi irse a Pedro **agradeciendo** todo.

Por su parte, cuando llegaba “el tío” de “la casita” con carpetas de cartulina en mano, era seguro que se trataba de un nuevo niño o niña, nueva “derivación de un juez”, y consecuente inscripción en la escuela. En esas escenas, Alberto iba abriendo carpetas y mientras contaba las situaciones de vida que habían sacado a los niños de la calle o de los senos de sus familias, daba los datos de esxs chicxs a la directora. Eugenia no pedía detalles, pero él se explayaba tan consternado cuan indignado; la primera vez que lo vi con esas carpetas se trataba de tres hermanitos que habían encontrado viviendo en la calle durante varios días, los detalles eran tan conmocionantes cuanto escabrosos. La conversación cerraba con tres nuevos matriculados, que “por ahora” dijo Eugenia se incluirían en los grados/años por edad, hasta que los evaluaran.

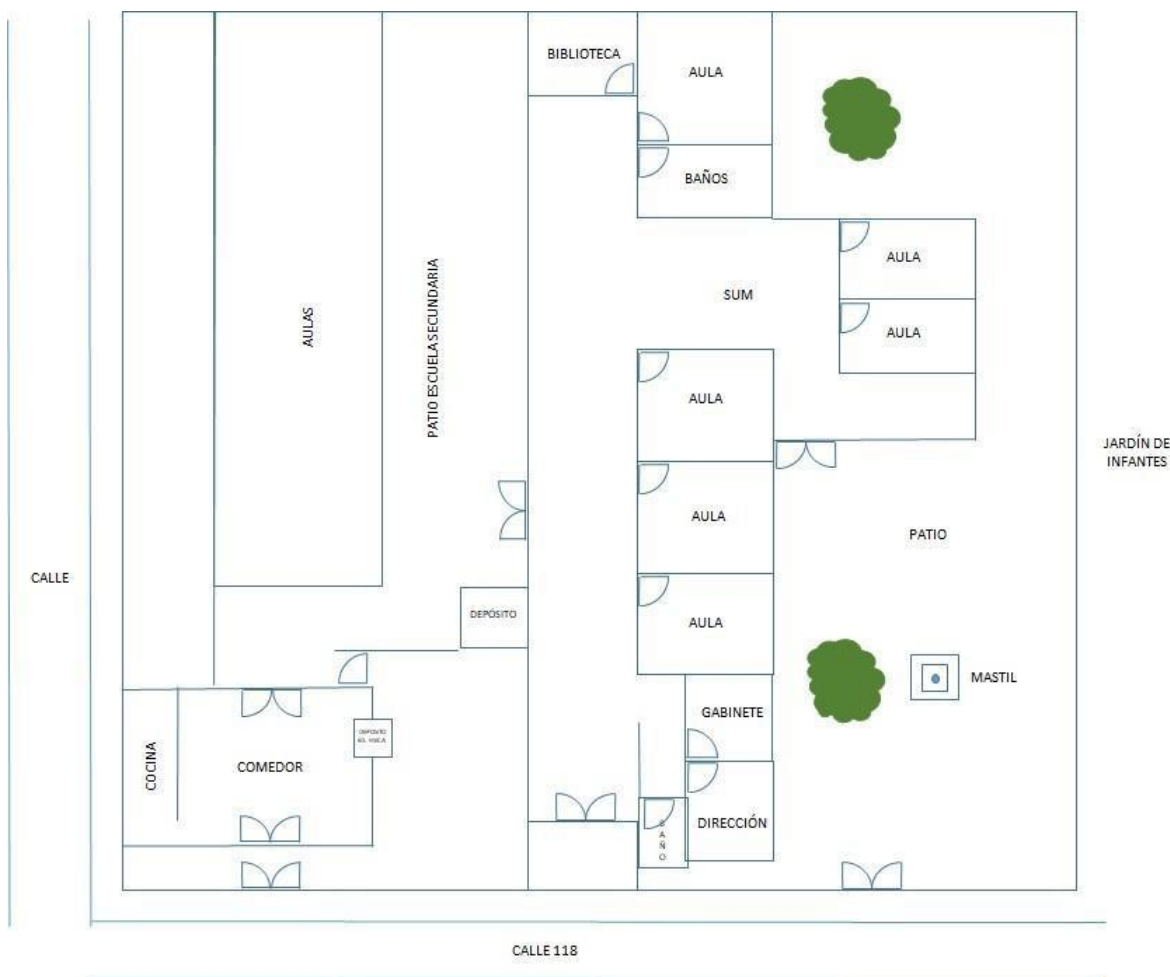
El edificio y la falta de atención oficial fue una constante durante los años en los que estuve trabajando allí, y no sólo se circunscribió a la imagen de la fachada descascarada y sucia de la escuela, sino a un edificio con problemas varios que cada día, fueron acrecentándose sin que la atención gubernamental apareciera. La urgencia cotidiana hacía que la comunidad encaminara arreglos pequeños, básicamente los que podían asumir las maestras poniendo dinero y/o trabajo de los familiares. Ciertamente si bien podían adjudicarse el arreglo de una conexión eléctrica o la descarga defectuosa de un inodoro, las lamparitas o cuestiones similares, no podían tomar a cargo las paredes con humedad o las filtraciones por las que el agua entraba, por ejemplo a borbtones en el “SUM”⁷⁹ con cualquier lluvia no necesariamente muy copiosa⁸⁰.

La pintura escaseaba y la higiene cotidiana no saldaba el abandono del edificio, que desde la entrada se expresaba en telas de araña mezcladas con pintura descascarada y mugre vieja, instalada en los agujeros y grietas de las paredes. Ese edificio era el que atendían en su

⁷⁹ El “Salón de usos múltiples” de entre 40 y 50 m², funciona también como una especie de patio interno porque cuando llueve, los chicos tienen ahí el recreo y cualquier actividad que incorpore público.

⁸⁰ En 2011, en el marco del lanzamiento de un plan con financiamiento nacional, la escuela fue seleccionada para su reconstrucción que comenzaría en 2012, aunque finalmente la obra inició en 2013. Si bien previeron comenzar el ciclo 2014 con el edificio terminado, la obra se detuvo a finales del ciclo 2013 por problemas con la empresa contratista, y a días del comienzo del ciclo 2014 no había novedad en la continuación de las obras pendientes. Se retomaría meses después; el nuevo edificio estaba concluido en 2015.

coyuntura y urgencia cotidiana las maestras y todos aquellos a quienes ellas lograran convocar, porque así como desde la dirección pude ver el movimiento de chicos, docentes, papás, mamás, responsables de “la casita” y auxiliares; también vi las interacciones con delegados municipales, asistentes de políticos gobernantes, y otros actores eventuales que enhebraron parte de su trama cotidiana. En muchas de esas oportunidades, además de los chicos, el objeto de las reuniones fue algún problema menor del edificio a resolver, hasta que a iniciano 2013 el edificio ocupó el espacio de los cambios más estructurales porque, como contaron contentas: “nos van a hacer nueva la escuela”. Los espacios que faltaban y las mejoras que necesitaban, vendrían de la mano de esa reforma en la que no todas las maestras creían demasiado pero sí la directora, mientras resaltaba que los fondos venían “de nación”. De cualquier modo, con esa obra la escuela sería distinta, probablemente más linda y más cómoda, de seguro más grande.



Croquis de la Escuela 800 (tiempo del trabajo de campo)⁸¹

La Escuela 800 aparecía como una “escuela chica”, no sólo por el espacio que ocupara su edificio, sino porque –como solemos nominar los que formamos parte del campo educativo escolar–, refería un número reducido de matriculados y consecuentemente, de personal, auxiliar y docente⁸². Si la virtud del número de matriculados hace a una “escuela grande” valdrá considerar que la clasificación lleva implícita una distribución diferencial de recursos. Si bien las escuelas “chicas”, nos hablan en principio de pocos alumnos y por ende, pocas secciones y menor cantidad de personal, también nos hablan de una gran cantidad de políticas de gobierno desplegándose, ya por acción, ya en sus omisiones.

En 2010, la escuela contaba 156 alumnos distribuidos en seis secciones para el turno mañana y otras seis en la tarde. Una “escuela chica” describía esa “POF” que Clarisa, la secretaria, había completado en *tiempo y forma*⁸³ y sin falsear un solo dato porque ni a Eugenia ni a ella, a pesar de los números reducidos de matrícula, se les hubiera ocurrido recurrir a *estrategias* tales como tener “alumnos de palo”⁸⁴. Eugenia, ya me había contado que la escuela había perdido alumnos, y que era demandada por las autoridades desde esta cuestión como una falla, pero tardé en ocuparme del tema, y mucho menos me interesé por saber la cantidad que se iban, o su dinámica, cuando hablábamos de la escuela. Un día, tras revisar mis notas, la pregunta por “la matrícula” fue conmigo a la escuela: *cómo había sido la evolución de la matrícula en la escuela* era un interrogante a plantear en medio de tanta presencia del tema.

⁸¹ Elaboración nuestra

⁸² Ello depende del distrito escolar, en la capital de la provincia de Buenos Aires, “chicas” podrían ser las escuelas que no llegan a los 200 matriculados. De todos modos es estimado, porque no solemos precisar el número para calificarlas en el cotidiano, sino que es una especie de supuesto compartido. Lo importante es que son escuelas que por tener menos matriculados tienen menor cantidad de docentes y servicios, o los reparten entre los turnos. Por caso, los docentes bibliotecarios o los orientadores del Equipo de Orientación Escolar alternan entre el turno mañana y tarde, y ha pasado, sobre todo para estos últimos, que además, se integren a otras escuelas. Por el número de secciones, la Escuela 800 es categorizada “de segunda categoría”. Ley 10.579. Estatuto del Docente y modificatorias. Cabe señalar que la “categoría del servicio educativo se efectivizará a partir de la aprobación” de la “planta orgánica funcional”.

⁸³ Importa señalar que la confección de estas planillas está normada por resolución ministerial. El procedimiento incluye remitirlo a los inspectores, la revisión de la Secretaría de Asuntos Docentes y su aprobación por parte del Tribunal Descentralizado de cada Región Educativa.

⁸⁴ Esta *estrategia*, refiere tener alumnos matriculados que no están efectivamente en la escuela; por ejemplo los que pudieran haber estado y ya trasladados o sin escolaridad, los dejan como inscriptos.

“Problemas de matrícula”: puntos de vista

“(…) sí, yo allá tengo 33, pero son 33, acá tengo 14, pero son 14 problemas”. (Maestra nueva, con segundo cargo en la Escuela 800).

La matriculación es la oficialización de la incorporación de lxs chicxs, como “alumnos” a la escuela⁸⁵. “La matrícula” –manera habitual de nombrar, básicamente en el campo educativo, al conjunto de escolares–, se constituye como una de las obligaciones “irrenunciables” de las/los docentes, mientras que expresa algún tipo de vínculo de la institución con la comunidad, incluyendo allí a otras escuelas, y a las autoridades mismas del sistema. Para las jerarquías del gobierno escolar, la “POF” es el instrumento que reúne esa data y a la vez permite organizar la escuela, por eso para “la 800” la cantidad de matrícula declarada, mantenía a la escuela sin vicedirector/a, dado que para esas autoridades del gobierno, el número de alumnos no lo exigía.

En el gobierno de la educación, la asignación de cargos, recursos materiales y/o humanos para las instituciones, remite a la población escolar y además, clasifica escuelas⁸⁶: la “POF” se transforma en una herramienta de orden y ajustes plasmada en planillas que se “elevan” a las autoridades gubernamentales, cada ciclo lectivo, para su aprobación. “La POF” vinculándose a “la POFA” dirimía recursos, y el número de matrícula ordenaba el sistema y las escuelas.

En las escuelas de la zona urbana de la ciudad de La Plata⁸⁷, no era habitual que las secciones contaran el exiguo número de alumnos que en “la 800”, por eso desde los ajustes implantados durante las reformas de los años ‘90, este número aparecía tan raro como peligroso en “ajustes”. Así, ante una mínima merma de alumnos a floraba la alarma, el peligro, la inseguridad, la intranquilidad por nuevas medidas cerrando, restando. La cantidad de alumnos impacta directamente en el cierre de secciones, quita maestro/as a la escuela, o bien otros

⁸⁵ Se trata de incorporarlos “en condición de alumno, con pleno ejercicio de los derechos y deberes” según el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.

⁸⁶ En la provincia de Buenos Aires, las escuelas son “de primera” cuando tienen 12 secciones (de grado) o más, “de segunda” cuando tienen hasta 6, y “de tercera”, cuando las secciones integran años –por ejemplo, están juntos y tienen una sola maestra 1° y 2° –, y tienen además, en general, el director a cargo de un curso.

⁸⁷ Es importante aclarar que si se tratara de una escuela en otro distrito con menor cantidad de población o bien en distritos rurales esto cambia.

recursos humanos y otras materias (docentes de otras asignaturas), “orientadores/as” del “gabinete” (EOE), bibliotecaria/o, pero también de auxiliares (“porteras/os”).

Asignar o no, una vicedirectora, tener o no un “maestro de apoyo” (especialmente concedido para algún niño con alguna dificultad particular), que el “gabinete” fuera uno solo para distribuir entre ambos turnos y “encima compartirlo con el jardín [de infantes] y la [escuela] secundaria” lindantes con la Escuela 800, eran casos típicos que referencian la distribución de recursos en el sistema en virtud de la data de “POF” de una escuela “chica”. Si bien, en la versión oficial constituyen “herramientas estratégicas de trabajo” que remiten a una tarea de “análisis”, “diseño y tratamiento”⁸⁸, estas planillas son una medida (de gobierno), dirimiendo ese tipo de medidas sobre las escuelas. Por eso, en las instituciones suelen vincularlas a *medidas* de ajuste, así la confección de la “POF” muchas veces requiere implementar algunas “estrategias” para resistir tales ajustes⁸⁹.

En la Escuela 800, esas planillas forman parte de “lo administrativo” que “hace Clarisa”, y se distinguen de “lo pedagógico” que asume la directora. ¿Habría sido por eso que a Eugenia no se le ocurrió responder en su evaluación sobre el modo en que incidían esas “herramientas” en dimensión “pedagógico institucional y didáctica”?

Para Eugenia, al igual que para muchos docentes que habitan las escuelas, la “POF”, planilla que recoge datos, no pertenece al orden de lo pedagógico sino que hace al dominio burocrático y mucho más en su interlocución con las inspectoras. Son ellas las que “POF” en mano proceden a realizar los ajustes institucionales, es la data que recoge ese instrumento y que avala la apertura o cierre de un curso, la asignación de un docente más u otras

⁸⁸ Documentos oficiales indican: “El diseño y el tratamiento de la Planta Orgánica Funcional de las Instituciones Educativas es una herramienta estratégica de trabajo que otorga coherencia y direccionalidad a las múltiples tareas que se desarrollan en las escuelas, permitiéndole también construir una visión global de la gestión e implementar acciones que orienten y promuevan la organización. Para ello, es importante prestar atención al trabajo cotidiano y a las particularidades de cada institución, con el objeto de planificar acciones de contexto respondiendo a las demandas que surjan en cada establecimiento y atiendan la integralidad del sistema y se adecuen al marco normativo vigente. Es así que la construcción de la P.O.F debe partir de la planta aprobada en el año anterior por la Dirección de Tribunales y a los diferentes niveles de trabajo que dan forma al campo de actuación Institucional, Distrital y Regional, focalizando, al mismo tiempo, las necesidades específicas”(<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/tribunaldeclasificacion/>).

⁸⁹ Por caso, los “alumnos de palo” que explicamos antes y acá no jugaban, a veces quedan sumando porque la merma implica la pérdida de cargos por caso, por la fusión de secciones.

definiciones semejantes, pero también son ellas las que pueden ignorar la misma data en virtud de otras circunstancias⁹⁰.

Esas decisiones autorizadas en la data de “POF”, no necesariamente se conjugan con necesidades evaluadas pedagógicamente por los docentes en cada institución. Para las maestras, que la escuela que recibe a “los chicos de la casita”, que tiene el mayor porcentaje de “integrados con especial⁹¹” de entre las escuelas de la zona, se quedara con “un solo gabinete” para ambos turnos, y que “lo compartiera” con otras escuelas, no parecía una decisión razonable desde el punto de vista “pedagógico institucional y didáctico”.

Para Eugenia que la escuela “perdiera matrícula” era un problema de otro orden y cristalizaba en la pregunta por quién iba a querer elegir la escuela del “desastre” que ella encontró. El devenir escolar imposible para enseñar y aprender, justificaba que los chicos se despidieran de esa “escuela de mierda”, donde perder matrícula era lógico, esperable, razonable. Desde el mundo que lo cotidiano ofrece, y ante “una forma escolar que estaba desdibujada”, “¿quién iba a tener ganas de venir a esta escuela?”, esa escuela que las maestras describían en términos de lo que “no se podía” explicaba la elección de “la 800”. La escuela en la que “no se podía enseñar”, era una que no hospedaba, que no acogía, y evidenciaba lo pedagógico a construir institucionalmente. Parte de un orden demandando un “remontar”, elevar, y volver a montar, “la escuela” a partir de un proyecto pedagógico.

La “matrícula” como un número escaso, no inquietaba al colectivo de educadoras, no explicaba el orden de sus preocupaciones. Su preocupación, y su quehacer con Eugenia a la cabeza, hacía foco en “el proyecto de la escuela”, algunas veces hablaban de lxs chicxs con

⁹⁰ En la Escuela 800 tras muchos avatares, y ante una situación muy conflictiva con un niño “integrado” con Educación Especial, y que por ende ya contaba con una “maestra integradora”, las inspectoras asignaron también una “maestra de apoyo” exclusiva para ese niño. Una definición no asentada en números sino en la calidad de la situación.

⁹¹ La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. El ART.39. Ley Provincial 1368. Durante muchos años, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas ancladas en alguna “discapacidad”, ha establecido el diseño y desarrollo de propuestas conjuntas de los distintos niveles y modalidades de la enseñanza al amparo de la categoría de “integración”. Al respecto, la normativa vigente al momento de mi trabajo de campo indicaba que “El Proyecto de Integración Escolar implica un proceso de cambio que responsabiliza y compromete a todas las Ramas Técnicas del Sistema Educativo y se operativiza con la coordinación de la Dirección de Educación Especial”. Resol 3972/02 DGCE

algún problema para aprender u ordenarse en la disciplina del trabajo áulico, incluso se detenían en los problemas de ciertos chicxs, pero nunca registré preocupación por la cantidad de alumnos en las aulas, ni por el consecuente riesgo de fusión de secciones ni la pérdida de cargos docentes. Sin embargo, Eugenia revisaba esa demanda de sus autoridades argumentándola a través de la propuesta pedagógica en marcha y los “avances” que junto a las docentes advertían desde 2009, cuando iniciara. Reconociendo una “etapa de acomodamiento (...) este año se ven cosas” decía la directora mientras compartía la alegría de la maestra de sexto: “el otro día me dijo que hoy termina la unidad con la que el año pasado terminó el año” contaba promediando el mes de julio de 2010.

La escuela del “desastre” no sólo no podía verse desde el panorámico que ofrecía “la POF” de 2008, sino que tampoco se veía en su devenir. Que la inspectora no se interesara por estos “avances”, que no preguntara por la alfabetización de los niños de la escuela, era una omisión significativa para Eugenia y el resto de las educadoras. Aquella escuela aparecía en los puntillosos relatos de las maestras que vivieron la escuela, y también en “el diagnóstico” que hicieron cerrando el ciclo lectivo de 2008, cuando la escuela era “un desastre”⁹². El número de matriculados al cerrar ese ciclo era de 164 y sólo había perdido 7 respecto del número al inicio; pero en 2009 –cuando comenzaron con el “proyecto de la escuela”–, contaron 135 inscriptos al inicio del ciclo, que terminó con 141. Ya en 2010 habían empezado con 147 y desde allí en adelante el número de matriculados sólo siguió creciendo para en 2013 cerrar con 173 niños y niñas.

Tener, ganar o perder matrícula constituye un dato y un indicador clave para las autoridades educativas en sus diagnósticos del sistema, por eso, ese listado en la sede de inspección, sólo mostraba números nominando escuelas del distrito y, en paralelo, los de sus “matrículas”. Para esa jerarquía gubernamental, el problema del número de matrícula era una clave que permitía la aseveración de esa vieja compañera de estudios, su especulación acerca de la elección de la comunidad sobre la escuela, o la de la directora sobre la comunidad.

El mero número se deshacía mágicamente de la entrada y salida de niños y niñas a “la casita”, de las migraciones de las familias, de los diversos problemas habitacionales, laborales, u otros, que impactaban el cotidiano de las familias de los chicos de una escuela

⁹² Desarrollaremos con detalle en el próximo capítulo.

como “la 800”. Las dificultades para mantener la regularidad en la escolaridad de un sector de la comunidad educativa no aparecían en esa “POF”, como tampoco la posibilidad de sostener, o acrecentar el número de escolares por parte de la escuela. De alguna manera, la voz gubernamental asociaba a la responsabilidad de la directora la pérdida de alumnos; el “número de matrícula”, parte integrante de las obligaciones de Eugenia, desplazaba cualquier responsabilidad de las inspectoras al respecto, y de cualquier otra autoridad en el sistema sobre esa misma “POF”, al tiempo que descartaba otros análisis que me extrañaba no asumiera mi colega de estudios. Que esa asistente de la inspección distrital se preocupara de esa manera, mientras constataba mi elección para investigar, me hablaba de una inquietud propia de la racionalidad de unas planillas que su saber especialista en educación, maestra y conocedora de la zona de la Escuela 800 parecía no conmover. El número de matriculados explicaba el orden de la preocupación para la autoridad oficial que sentenciaba la ruptura entre Eugenia, la escuela y la comunidad. La referencia a “la comunidad” y a la labor de la directora, componían un vínculo capaz de expresarse en el número de matriculados como cuestión oficial preocupante, un problema que al parecer, también hacía incomprendible elegirla para una investigación.

Ese juego del sistema estatal, donde ese tipo de autoridad elemental tiene lugar como presencia ubicua y siempre fecunda, también muestra que no necesariamente se despliega útil o eficaz para los fines gubernamentales. La “POF”, que se supone herramienta capaz de gobernar lo escolar, no necesariamente se consume en su “enfoque técnico pedagógico”⁹³. Su existencia entre papeles y planillas, con información valiosa para el juego de asignaciones y ajustes focalizados en las instituciones –orden de los cargos, puestos y secciones midiendo cantidades, para “transformarla en acciones”⁹⁴ (*medidas*) del gobierno–, la enajena de las peculiaridades de la educabilidad o la compleja labor de transmisión que tiene lugar en las instituciones que las planillas pretenden retratar y los docentes desestiman. Herramienta

⁹³ “El enfoque técnico pedagógico (...), debe compatibilizarse con otros aspectos administrativos que caracterizan la asignación de Plantas Orgánicas Funcionales” Res 3367/05 D.G.C y E

⁹⁴ “La Planta Orgánico Funcional de una escuela ofrece los datos necesarios para que todos los Organismos de la Dirección General de Cultura y Educación puedan apropiarse de esa información cuantitativa y transformarla en acciones que impliquen una austera y eficaz utilización de los recursos, acordes a las necesidades educativas de la población”. Esta definición antecede las pautas para la confección de las planillas que reúnen la P.O.F. por escuela, un instructivo de la D.G.C y E de la provincia de Buenos Aires. http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/formularios/organizacion/instrucciones_confeccion_set3_2009.pdf .

burocrática reservada a “lo administrativo” regula el régimen de demandas de las autoridades de las escuelas. Las inspectoras piden/mandan subir el número de matrícula en una racionalidad distinta de la de las docentes. La matrícula como número no habla de matriculados, no nombra a los “chicos de la escuela”; no dice que cada día suman los expulsados de otras escuelas, los del “fracaso escolar”, los chicos sujetos a decisiones judiciales que migran por escuelas, los chicos que nunca se incorporaron; esos chicos no aparecen en la *medida de la escuela*, son incontados. Esos niños y niñas toman lugar y nombre en las acciones que los docentes inscriben en un proyecto escolar, otro logos.

El peso del número a la luz del logos gubernamental, coincidía con la de la inspectora evaluando –y reprobando–, a Eugenia cuando concursara la dirección sin poder vincular la “POF” –unas planillas –, al quehacer escolar en la dimensión “pedagógico institucional y didáctica”. Si la tarea del inspector se constituía, según los lineamientos de la política oficial, “indiscutiblemente pedagógica”; la perturbación por el número de matriculados en el marco de la realidad de la Escuela 800, quedaba desautorizada, perdía ese sentido y valor. Desconocer que en la escuela, con un trayecto que había comenzado a revertir un “desastre” hacía poco más de un año, y ya “veían avances” en términos de aprendizajes; desautorizaba cualquier demanda confrontando lógicas, incluso aunque los docentes lidiaran con ello.

Era entendible la vinculación que pedía la inspectora a la directora para evaluar la gestión, tanto así como que Eugenia no pudiera sustanciar tal asociación, aun cuando ella estaba haciéndolo con la reorganización que había impreso en la escuela desde un mundo de significados estrictamente anclados en los aprendizajes, en la posibilidad de enseñar tras el “desastre”, en la tarea de “remontar la escuela”. Un “saber a sabiendas” (Frigerio, 2001; pp. 115), autorizaba las nuevas respuestas organizacionales que en dimensión pedagógica asumía el colectivo con *su* nuevo proyecto.

Matrícula y matriculados en círculo (¿vicioso o virtuoso?)

El campo de las políticas educativas, signado por decisiones basadas en números que incontables planillas recogen, advierten que sus datos impactan la toma de decisiones en general, y la asignación de recursos, materiales y humanos en particular, con lo que ello implica en el despliegue de procesos escolares. En ese sentido parecía extraño que la “matrícula” en tanto número, no les preocupara a las maestras puesto que era el dato principal

para el cierre de cursos que ponía en riesgo sus cargos y la organización por áreas, su distribución de aulas, tiempos y espacios que el nuevo proyecto escolar ordenaba. Que no les preocupara “la matrícula” implicaba que no era el número lo importante, pero no que no supieran, no advirtieran su impacto dirimiendo recursos, que no vieran que *su* escuela “chica”, estaba relegada de gran parte de las distribuciones, ni que ignoraran cómo tales definiciones avanzaban sobre su devenir institucional. Que la escuela tuviera la mayor proporción de “alumnos integrados” respondía a la definición de las inspectoras que proponían una y otra vez a estos niños para su “contención” en “la 800”, y una redistribución que sacaba “niños problema” a las escuelas “grandes”. En las voces de mis interlocutoras docentes en la Escuela 800, estaba entendido que para el barrio, “la 800” era “la escuela de los negros”: matriculaban a niños y niñas de las familias más pobres de la comunidad y también a los “de la casita”. Con esas palabras que retomaban para describir la estigmatización de “los chicos de la 800” advertían la manera en que marcas y calificaciones para sus matriculados, no podrían vencer la lógica de la (no) elección de la escuela y explicaban –mientras seguían incorporando niños con dificultades, incluso más serias que las del resto–, que tales incorporaciones sumaban dificultades al proceso que venían proponiendo para restablecer, con los niños y niñas ya matriculados, aquella forma escolar en la que “no se podía enseñar ni aprender”. Si las escuelas “grandes” de la zona, rechazaban a ciertos niños enviándolos a “la 800”, con la anuencia de las inspectoras; todo ese cuerpo de docentes compartía significados alrededor de la composición de la matrícula que circulaba por la comunidad. Sumar chicos que llegaban *por* sus problemas, hacía cada vez más difícil la implementación del proyecto escolar para las maestras, porque según ellas, cuando ya estaban organizando y logrando avances –hasta con los niños “más difíciles”–, se sumaban otros cuyas peculiaridades hacían retomar y reinventar estrategias. Con la implementación del “proyecto de la escuela” que los contemplaba en tales peculiaridades, el colectivo docente convivía sin dilemas con la inclusión dinámica de los niños de la comunidad, por caso los “de la casita”, aun cuando sabían de los problemas que sufrían y labraban su subjetividad. Matricularlos no estaba en discusión, lidiaban incluso con procesos que sabían podrían quedar inconclusos por nuevos traslados resueltos judicialmente. Estas matriculaciones, no desconocían la conflictiva que impactaba la subjetividad de lxs niñxs, pero no la componían como un problema de “matrícula” que afectara a la elegibilidad de la escuela o su imagen en la comunidad. Del

mismo modo, con lxs chicxs más pobres de la comunidad, o con lxs que llegaban sin escolaridad desde otros lugares –provincias más o menos lejanas, países limítrofes–, no se generaba sino un desafío para las docentes, que tomaban sin quejas, y sin interpelación alguna a la elección de esas familias que llevaban a matricular a sus hijxs en “la 800”. Una especie de naturalización de la matriculación de estxs niños y niñas *se metía* en entre las *medidas* del “proyecto de la escuela”.

La interpelación la ocasionaban los “integrados”, los rechazados por otras instituciones, los que desplazaban tras reiteradas desaprobaciones: “fracasos”. Esos chicos que las inspectoras avalaban trasladar desde las escuelas “grandes” a esta “más chica”, y les eran impuestos, afectaban al colectivo de maestras, no sólo porque los chicos vinieran de otro orden escolar y costara socializarlos con “el proyecto de la escuela”, sino porque esos desplazamientos, autorizados por la inspectora, acentuaban las marcas descalificadoras de la escuela, consistentes con la impresión de estigmas en los chicos y de la labor docente que al parecer pedía y ofrecía menos que otras. Las *marcas* de esos niños *marcaban* la escuela, su oferta educativa, la no elección por su comunidad, la misma que hacía extraño elegirla para investigar, aprender algo allí.

En Villa Jardín, cualquier escuela “de gestión pública” no era lo mismo. “La escuela de los negros”, la de la “villa” se enfrentaba a otras *autorizadas* a decidir qué niños matricular, y expresaba un reparto para lo real. “Nosotras somos el último orejón del tarro” era la frase que condensaba no solamente el lugar de la escuela en una distribución de recursos materiales, sino también la posibilidad de tomar decisiones autónomas que mis interlocutoras entendían favorecerían la elección de la escuela por parte de la comunidad. El proyecto pedagógico, que trataba de revertir el deterioro del orden para que lo escolar tuviera lugar, para mentar la labor docente, para provocar otras imágenes ante la comunidad “remontando la escuela”, aparecía desautorizado desde afuera.

En 2011 se incorporó al plantel una maestra que trabajaba en una “escuela grande” de la zona, una de las públicas más elegidas en el “pueblo”. La docente comparó su labor contando que ella y sus compañeras “desde allá”, creían que “en la 800 la pasaban bien con tan pocos alumnos”; en esa charla reflexionó sobre la cuestión del número: “sí, yo allá tengo 33, pero son 33, acá tengo 14, pero son 14 problemas”.

Cuando la escuela pública, en una zona como la de “la 800”, “tiene poca matrícula”, es sospechosa de carencias, algo le falta para ser elegida por la comunidad. En esa sospecha participan tanto los niños y niñas que la pueblan, cuanto los padres que la eligen para ello. Tampoco quedan eximidos los docentes que, al parecer, al trabajar con menos alumnos y sólo por eso, por el escaso número, son sospechosos de cierta vagancia—como presumiera la maestra de una de las “grandes” escuelas vecinas—, y/o de estar “dejando a la comunidad” como sugirió mi colega en la sede de inspectoras.

Constituida como “último orejón del tarro”, definiendo la cantidad de recursos a los que accedían, y como “escuela de la resaca”, refiriendo la matriculación de los niños y niñas que otras negaban, porque les sobraban los alumnos; las docentes advirtieron suficientes obstáculos para el reconocimiento de una labor entroncada en la reconstrucción de un orden escolar que entendieron deteriorado en tanto había cedido el lugar de los aprendizajes y la enseñanza en un “desastre”. Quebrar esa imagen desprestigiada era cuestión de autoridad, una que construían en *su* proyecto pedagógico, enfrentando la escena donde lo escolar se reservaba al incremento, o la “retención de la matrícula”, a pura “contención” de sus matriculados.

Ciertos chicos que conformaban alguna especie de riesgo para el devenir de las otras escuelas, exponían la autoridad de unas directoras que desaconsejaban la matriculación en las instituciones a su cargo: “están más para la 800”, bien porque “el nivel” era más adecuado, bien porque la “escuela chica” podría junto a sus “contenedoras” maestras, atender a sus problemas. Así, mientras que las escuelas “más grandes” y más solicitadas pudieran elegir a quienes inscribir, el círculo seguiría operando virtuoso para unas y vicioso para otras respecto de las membresías autorizadas, el temor al estigma, pero también para descartar niños con problemas. El orden, el reparto podía seguir sin conmovearse.

Para las docentes, la elección de “la 800” no aparecía muy atractiva: el desprestigio de la escuela, sumado a la inclusión de ciertos niños asimilados a “problemas”, con lo que ello implicaba en términos de desafíos cotidianos, la hacían escasamente atractiva. La “escuela chica”, no sólo proponía un escenario más precario en términos de condiciones materiales para la labor, sino que además, lanzaba su accionar regular al terreno más difícil para enseñar,

el del círculo vicioso de las carencias y los estigmas, una trama que no sólo abona la escena irremontable, sino que desmoraliza intentos.

El escenario del estigma que descalifica antes de conocer, que simplifica antes que entender la complejidad del círculo vicioso de las pobrezas, descartaba el reconocimiento de la labor encarada en la Escuela 800 y componía la desautorización de las inspectoras a un proyecto educativo empeñado en recomponer el orden de la labor de enseñanza y los aprendizajes para “remontar la escuela” cambiando el foco, “hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar” (Greco, 2007; pp.287-8).

La desautorización expresaba la negación de alteridad, un imposible para pensar-desarrollar el proyecto político de la escuela desde una “política del quién” (Greco, 2015; pp.34) y desde una autoridad que construían en la experiencia de los “avances”, los logros definidos al interior de unas relaciones mediadas por enseñanzas y aprendizajes procurando impactar un régimen de reparto y *legibilidad* de las escuelas, quizá en otra estética (Rancière, 2014).

(...) “si educar es volver acción el imperativo de reparto, se hace necesario consignar que reparto no es cualquier distribución ni distribución de cualquier cosa. Podríamos decir que reparto no es caridad ni asistencialismo, mucho menos demagogia. Reparto es justicia. Reparto es distribución de conocimiento y de reconocimiento, las dos deudas que la Argentina tiene con más de una generación”. (Frigerio, 2001; pp.124)

Oír, dibujar y –capaz–, hasta escribir la orquesta

“(…) Suena ¿Mozart? Creo, me parece, no sé tanto. Los chicos están trabajando, dibujan “una orquesta”, me dicen mientras de a uno vienen a mostrarme. Nito de paso, me muestra que se cortó el pelo, y se va, vuelve inmediatamente y lleva mi atención hacia las zapatillas nuevas. Le aseguro el abrojo de una de las tiras y vuelve a su banco a seguir con el dibujo.

(...) nos interrumpen Azul y su compañera para mostrar cómo terminaron sus dibujos. Veo el de cada una de ellas; los adulo y señalando la hoja que sigue en el cuaderno, la más alta, que creo es Carmela, me pregunta: “¿Puedo escribir la orquesta?”

-Claro que sí

Cuando Marianela trata de contarme más sobre lo que pasó el jueves, Nito y otros niños tocaron el equipito de música y la detuvieron. Voy a arreglar y mientras miro cómo reactivarla, Marianela me asiste eficaz. Paso las bandas y pregunto *cuál era, la 4, la 5*

“Ah, nooooo, dejá esa, esa, esa me gustaba” dice Nito.

Vuelvo por las bandas y dice “ah no”, y busco hasta que una les gusta, inquietos por retornar a la que escuchaban y les gustaba. El resto siguió sin darse demasiada cuenta de los cambios. (...)
(Extracto de un registro, 2011)

Entre la obligación de inscribir y la autorización del derecho: matricular como respuesta autorizada.

La marca negativa sobre la escuela, los chicos y el trabajo de sus docentes, no sólo habla de un círculo vicioso sino del modo en que obra el reconocimiento y la contradicción entre el universal de los derechos y la marca descalificante que lo desmembra para hacer ausencias *legítimas*, “parte de los sin parte”. Marcas que alcanzan a interpelar la labor de transmisión de estas escuelas “chicas” –descalificadas por su “bajo nivel”, con los signos de las carencias y los estigmas de los sujetos a educar –, definen los límites de la escuela frente a las “grandes”, y la impugnan en su labor y reconocimiento en la comunidad.

La autoridad fundacional asignada en el sistema de enseñanza –que nunca se desplegó homogénea en su acto autorizante ni mucho menos neutral–, tampoco fue universal y persiste con sus maneras peculiares de clasificar poblaciones y distribuir derechos: participa en el “reparto de lo sensible” que “revela quién puede tomar parte en lo común” (Rancière 2014; pp.20). Pero esa autoridad escolar del origen del sistema, que no sucede *per se*, que no se obliga en la mera existencia de las escuelas, vuelve a operar fructífera filtrándose entre papeles y actos administrativos componiendo la “E” mayúscula del estado (Taussig, 2004), porque esa representación lo constituye en su aparente unidad, mientras olvida el objeto representado, y sacraliza el orden escolar entre papeles.

El desafío a los límites de la educabilidad de ciertos niños, que otros en el sistema rechazan, exponía –con la Escuela 800–, tal cuestión como un problema político directamente vinculado

a las maneras de clasificar, diferenciar y distribuir *desde arriba*, es decir desde la oficialidad estatal con la autoridad como mando y jerarquía de los organigramas de las burocracias y la obligación en las escuelas.

Para las autoridades gubernamentales, “la matrícula” propone “población escolar”, número de matriculados. Versión del orden policial que enuncia uno de los planos de “lo político”; “los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución” (Rancière, 1996; pp.43).

Como vimos, la “POF” implica *medidas*, en principio porque expone una especie de radiografía de la escuela con base en cantidades: ¿la *medida de una escuela*?; y además, porque justifica en tal representación, las decisiones del gobierno en un orden –de lo sensible, lo visible y lo invisible–, que impactan la organización de las instituciones año a año. El número, conteniendo algún tipo de eficacia, opera potenciando la autoridad de algunos para elegir a quiénes matricular, y propone virtud a un círculo de números porque esas escuelas – con tal habilitación, autoridad – son las elegidas, y unxs niñxs –con ciertas trayectorias – son, o no, “contenidos”. En ese círculo virtuoso de elecciones autorizadas, la Escuela 800 no entraba.

Escuela “chica”, escuela del “desastre” había perdido esa batalla en números, aunque había elegido darla a partir de las *medidas* en/de “el proyecto de la escuela”, para recomponer, levantar, “remontar”, un orden escolar “desdibujado”. Allí donde la falta de consideración en la comunidad implicaba la dignidad de la escuela, el proyecto daba batalla, mientras se articulaba con el mandato de inscribir a todos los que otras escuelas de la zona descartaban impactando el orden.

La selección de la escuela, por delegación y por descarte, componía tanto la obligación cuanto la indignación. Que la autoridad oficial, poder y jerarquía en el sistema estatal, mandara inscribir chicxs, o bien aceptara que otras escuelas negara lugar, aun con vacantes, no sólo configuraba la obligación de matricular y daba anclaje a la indignación e indignidad por el modo de gestionar las autorizaciones segmentando escuelas y trayectorias, sino que reponía la manera de las cuentas, los repartos, su logos; pero también su contracara.

La matriculación de ciertos chicos alteraba “la matrícula” de las escuelas “grandes”, su intromisión constataba su participación en la distribución de circuitos escolares calificando y descalificando instituciones, *conteniendo a*, o *desistiendo* de ciertos niños. La autoridad de esos docentes para decidir *desde afuera* y *desde arriba*, exponía la dinámica de tal distribución con los actos de la oficialidad inmiscuyéndose en el orden de “la 800”. Embates al proceso de reconstrucción que encaraban, e impactaba en la *remontada* de la mirada sobre “la escuela” – que siempre alude a prácticas en sus protagonistas, docentes, niños–, y la sucedánea de las familias de esa comunidad. La indignación, habilitaría la producción de autoridad en la relación que la dimensión pedagógica exigía a las inspectoras y las maestras no reconocían en su accionar. Si con la obligación de matricular los niños asimilados a “problemas”, las prácticas pedagógicas propias del orden escolar, quedaban marcadas con sus marcas; las prácticas de exclusión de las otras escuelas mostraban que lo fácil no estaba justamente en las “grandes”. Su educabilidad impugnada desafiaba la construcción de autoridad, los chicos resistidos –no fácilmente educables–, constituían una prueba de autoridad pedagógica porque en “la 800” los matriculaban para “hacer otra cosa” re-montando la institución. Inscripción para aprendizajes, desorden de autoridad haciéndose política, adversa al orden policial, inscribiendo irrumpía en “la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte”. (Ibídem; pp.45).

Así como frente a los docentes de las otras escuelas, también frente a la autoridad gubernamental, propia de la “E” mayúscula, verificaban su autoridad en otro reparto. Autoridad apropiada, sustanciada, localizada en el orden de las condiciones reales de la escuela y sus sujetos, la autoridad pedagógica aparecía situada, concreta, local, ajena a la despersonalización; labrada en la historia cotidiana, hacía a la respuesta de inscripción en el accionar de los sujetos desde la escuela desacreditada en el escenario de las desigualdades impactando no sólo a los chicos. Una dimensión ética atravesaba opciones de autoridad instituyendo sujetos, adversa al discurso ajeno, buscaba “justeza en situaciones que sabe singulares”, “discurso reflectante” de la escuela y sus prácticas, buscando producir, “decir cuáles son sus sentidos (...) muestrario de principios vivientes actualizados en actos justos” (Cornu 2004; pp.31).

Mientras que en “la 800” sus protagonistas llevaban adelante un proyecto de reconfiguración escolar que hacía lugar a cualquier niño o niña, no resistían las diferencias, no negaban alteridad aun en avatares, aun en pesares. Recibirlos hospitalariamente en las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje, componía una respuesta política de autoridad, una tal que salía al encuentro de las decisiones de la autoridad jerárquica, mero mando de las inspectoras, o de la arrogación de cierta dignidad anclada en la elección de la escuela, para otrxs docentes de las escuelas vecinas.

Las maestras observaban que las marcas descalificadoras de la escuela en el seno barrial no estaban precisamente en la fachada de abandono del edificio, sino que anclaban en lxs chicxs impactaba su propio lugar en el reparto. Esos niños, asimilados a seres “de terror” o “terribles” para las voces en el vecindario, sustanciaban la “escuela de la resaca” que nombraron voces docentes. Así, los chicos más pobres de la región, los chicos asimilados a “problemas” en sus trayectorias, hacían a la fuente del menosprecio e iban configurando el nombre para el riesgo, el terror y el descontento sobre lo que fuera la escuela con ellos.

La escuela que “perdía matrícula”, o la directora que podía estar “dejando a la comunidad”, daban lugar al Otro de los “problemas”, del barrio o de lejos, “de la casita” o “integrados con especial”, de los con o sin escolaridad previa. Si para las maestras de “la 800” era una obligación inscribirlos –porque debían incrementar sus números, medida de escuela–, esa manera de hospedar en el marco de un nuevo proyecto, componía otro sentido para la matriculación. La escuela del “desastre” –asimilada a un escenario plagado de conflictos donde “no se podía dar clase–, era para las maestras de “la 800” un escenario trascendido. Con ellas, capaces de recibir y acoger a los niños, la inscripción operaba como hospitalidad y respuesta desde un proyecto escolar. Uno que, habilitando espacios, tiempos, áreas disciplinares, cargos docentes, permitía hacer “otra cosa”, remontando escuela con la hospitalidad de las nuevas escenas donde el aprendizaje tuviera lugar junto a ellos.

La nueva traza, montaje escolar que había reacomodado la urgencia de enseñar –nuevo orden echado a volar–, era posible, y verificable, tras poco más de un año de implementación; hasta se podía escuchar en el silencio aquella tarde desde la sala de dirección. Atender al lugar cedido a las clases, a los avances en la alfabetización, a la trayectoria educativa particular de un niño, eran claramente cuestiones pedagógicas propias del nuevo montaje, con otros

espacios y tiempos para chicos y clases, pero sin reflejo en planillas a “elevar”. Otro proyecto educativo, nuevas *medidas*, connotaban autoridad desde el orden de la transmisión impactando la labor de una escuela sin crédito en la comunidad, unos maestros sin crédito para enseñar, y unos chicos sin crédito para aprender.

El proyecto escolar extendía sus hilos para tejer autorización, propia y del Otro adverso al movimiento de homogenización/normalización escolar, obstinadamente resistente a las profecías que la mismidad utiliza para nombrar la otredad y sus acciones de exclusión en el espacio de lo educativo escolar. Se trataba de recibir a ese Otro en su alteridad, habilitando un nuevo escenario, produciendo otras condiciones de posibilidad para la labor con una matriculación que hablaba entonces de una inscripción social con anclaje en la “transmisión que se vuelve imperativo de reparto y distribución” (Frigerio, 2001; pp. 124). Por eso, la matriculación superó la inscripción a por el número, mera adición en planillas, y se asimiló al proyecto educativo como membresía cuya dialéctica resultaba autorizante. Lógica en desacuerdo, labrando lo político de la autoridad en oportunidad de igualdad para aprender, sujetos políticos re-montando escuela. Otra medida para la escuela

Efecto de la interacción de sujetos diversos, “en problemas” como ha señalado Baquero (2000), –antes que “chicos problema”–, componía necesariamente un compromiso con la producción de nuevas “condiciones de educabilidad”: aquellas capaces de “ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinada, en relación con los sujetos particulares que interpelan a la escuela con sus diferencias” (Baquero, Fontagnol, Greco, Maraño, 2002; pp.5). Antes que la matriculación que yace inscripción en planillas, filiación viva a una propuesta escolar respondiendo a la necesidad de “pertenecer a un proyecto de iniciación al saber, para dar un sentido a su existencia y crear y recrear, permanentemente los procesos de participación en la producción de la cultura, propia de una sociedad de humanos”. (Southwell, 2003; pp.19).

Autorizar la educabilidad de los chicos “de terror”, “problema” o “resaca” implicaría reconocerlos y hospedarlos en sus diferencias e igualdad, antes que fabricarlos como objetos, habilitarlos en una relación capaz de advertir al “sujeto del conocer” (Cornu 2004; pp.29), para poner en práctica una relación de alteridad. Habilitar la membresía era apostar a la labor de transmisión para autorizar al Otro rechazado, al *diferente* que tensiona la labor homogénea

y homologante del “dispositivo escolar común” (Baquero, 2001; pp.72); así exponía la transmisión en tanto práctica de alteridad: reconocimiento del Otro en las diferencias y la igualdad, humanidad e inteligencia, un nuevo reparto, nueva estética (Rancière, 2014), ya adversa a esas exclusiones.

En esa habilitación, un proyecto escolar sustanciaba la hospitalidad del acto de educar a los niños y las niñas que irrumpían en las expectativas del “nivel” que, por “bajo”, los había llevado a la Escuela 800, y superaban profecías a partir de esa propuesta pedagógica que proponía otra manera de avenirse a sus subjetividades. Por eso la escuela *ganaba* matrícula no porque sumaba y engrosaba los números, sino porque la transmisión impactando la educabilidad impugnaba las marcas estigmatizantes y las profecías de fracaso sobre “los chicos de la 800”, *ganar* matrícula se asemejaba al *éxito* de la labor que autorizaba logros para ellxs en un diálogo de “confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano” (Rancière, 2003; pp.12).

La escuela *ganaba* matrícula en tanto reconstruía lo pedagógico *desde abajo y desde adentro*, con un proyecto y las membresías autorizantes de una educabilidad naturalizada en el fracaso para otros sujetos e instituciones. Esa ganancia abría a la experiencia de ruptura en su presente redefiniendo partes y ausencias en un reparto. Impugnaba así, tanto la visión burocratizante del mero número del logos gubernamental, cuanto la descalificante de las profecías impuestas a guisa de la naturalización de la educabilidad como fracaso (Baquero, *ibídem*).

Con la recomposición que estaba “redibujando” la escuela, “remontándola”, los “logros de los chicos” ya se iban “viendo” según las maestras, y daban sustancia tanto a la propia experiencia cuanto a su legibilidad en la labor de transmisión. Juanito lo exponía mientras autorizaba a las maestras a desafiar la voz de la “orientadora educacional”, cuya formación universitaria la habilitaba en el cargo como la especialista en temas y problemas educativos. Para las docentes, la escritura de Juanito no operaba como parámetro de ninguna normalidad ordenada, ni siquiera en protocolos de evaluación de cuño “constructivista” (Baquero y Terigi, 1996b), sino como prueba del avance con sus hipótesis situadas en el camino de su alfabetización. Antes que mero encuadre de una pretensión de desarrollo universalizable –por edad, por hipótesis en el proceso de alfabetización, por progreso cognitivo–, la oportunidad de

dialogar con los avances concretos que la maestra “de lengua” de Juanito, reconocía al interior de la nueva propuesta educativa escolar. Un proyecto político metiéndose en la vida de Juanito, reconociéndolo en su singularidad, confiando en él y en el proceso conjunto que tenía lugar en el “aula de lengua”.

La autoridad pedagógica en disputa, entre especialistas y maestras, retomaba desde un proyecto educativo, la acción de educar como parte de un nuevo reparto, una nueva distribución. Allí donde el “reparto de lo sensible” evidencia lo común y una partición de partes con cierta asignación de lugares, tal reparto con sus espacios, tiempos y prácticas “determina la forma misma en la que un común se presta a la participación (...) donde unos y otros son parte de ese reparto” (Rancière, 2014. pp.19).

La habilitación del Otro, en la tarea de enseñanza y en los aprendizajes, iban labrando las garantías para el reconocimiento en la comunidad, porque los sujetos estaban siendo más que matriculados. El reconocimiento hacía a otra matriculación tejía autoridad, “conteo, registro e inscripción” (Antelo, 2005; pp.3), una habilitación para los inscriptos abría al reconocimiento de sí habilitando otra cuenta como posible. Advertencia política de un recuento y de sus partes daban a ver la matriculación como “forma litigiosa” (Rancière, 2011a).

Acoger, comprometerse, responsabilizarse por el Otro implicaba, acogerlos “sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad”, anteponerse a ese gesto obsesionado en la mismidad que en palabras de Skliar puede resumirse en prescripción embrutecedora: “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos”. (Skliar 2014; pp.151).

La transmisión –en su dimensión de hospitalidad e igualdad–, práctica de alteridad, aparecía signada por la producción comprometida con otras condiciones para la educabilidad de los niños, en sus trayectorias, que las docentes oponían al desorden en el que ni enseñanza ni aprendizaje tenían lugar. Al amparo de un proyecto pedagógico, esa producción de autoridad en la transmisión, había necesitado revisar y construir prácticas a la luz del movimiento que interpelaba la mismidad del nosotros propio del gesto del dispositivo escolar normalizador, una condición para el acogimiento y filiación de unos niños y niñas “en” problemas. Nueva experiencia, impugnando se abría a otro reparto, otro posible; otras medidas, nuevos montajes, y un remontar, para inscribir la voz y la palabra.

Con voces capaces

(...) “la política tiene su estética: en el fondo, la política es la constitución de una esfera específica de objetos supuestamente comunes y de sujetos supuestamente capaces de describir esa comunidad, de argumentar sobre ella y de decidir en su nombre. La acción política establece montajes de espacios, secuencias de tiempo, formas de visibilidad, modos de enunciación que constituyen lo real de la comunidad política”. (Rancière, 2005; pp.51)

“(...) Los otros chicos trabajan en la tarea, la mesa es larga (...) están muchos juntos, y aparte hay otra mesa larga, aunque un tanto menos, y con menos chicos. En la que estoy con mis interlocutores hay más compañeros hacia la otra punta de la mesa. (...)”

Volvemos con Juanito e Ignacio a los dibujos: *muy bien Juanito! Ahí está la cuestión, tenés razón, en que no es una gallina y no es un pato, ¿qué es entonces?* Y Juanito dice, “una gallina”.

Pero si me dijiste que no es una gallina y no es un pato... nos quedamos hablando con Juanito y Néstor vuelve a pegarle a un compañero (...)

Conversamos con Mariela (joven maestra de primer ciclo), y dice algo de una especie de “resorte” que tiene en la mano, y le digo que así lo vi hoy en el inicio de la jornada, afuera cuando me lo encontré: *ni bien me bajé del auto, manotazo de Néstor.*

Mariela me cuenta algo más de Néstor, que es nuevo y que iba a otra escuela antes, él cuenta que esa otra le quedaba cerca, y que vivía enfrente “cuando vivía en Punta Lara”.

Qué lindo vivir cerca del río. (...) me empieza a contar y ubica con sus dedos sobre el pupitre, como si graficara “yo vivía acá” y sigue, “primero acá, de acá, nos fuimos para Ranchos”. (...) “de Ranchos nos fuimos para Punta Lara”

—¿y de ahí?

—“volvimos para acá, para Villa Jardín”

—¿Vivís cerca de la escuela Néstor?

Me explica, me señala algo de la calle de la escuela, “del puente que hay por acá”; *¿el de 118?* “Si” me responde y sigue como si fuera haciendo su recorrido; me indica que pasando ese puente, doblando, que “ahí” vive. Me señala. Juanito interviene y dice que es frente a su casa.

–*Ah, ¿sí? ¿Viven cerca Juanito?*

Y ahí Joaco dice vivir por allí. Como sé donde vive, le digo *vos vivís por 118, pero más para La Plata, ¿no es cierto?* Y se sorprende y le digo, *si yo fui a tu casa, ¿no te acordás?* Y afirma con la cabeza.

Mariela me cuenta que más o menos todos son de la zona, aunque Azul es de más lejos. (...)

Ignacio molesta a Joaco que le pide que no lo haga y me sumo. Me confundo de nuevo un nombre (...), me corrige Mariela esta vez, ellos se ríen. Como Néstor vuelve a pegar le pido que deje de hacerlo y le pregunto *¿por qué la hacés renegar a la señorita? ¿Me podés explicar eso?*, él me dice, que no la ve renegar, y le pregunto *¿cómo sabes?*

–“porque no está gritando”.

–*¿qué, hay que gritar para estar renegando?* y no me sigue pero se deja de hinchar y sigo con la charla que teníamos.

–*Che Néstor ¿dónde te gusta vivir, en Punta Lara, en Ranchos o acá en Villa Jardín?* y me dice: “en ningún lado”.

¡A la marosca! ¿Y dónde querés vivir? Y se queda. Tono de broma le digo (cara y gesto que le confirman que de seguro no será así), *¿dónde querés vivir?, ¿en la escuela querés vivir?*

Joaco: “no, en una casa”.

Allí empiezan a hablar todos juntos y no escucho a ninguno, gritan, sacan diversos temas, tratando de oír a alguno no escucho ni entiendo. Advierto que Juanito que refiere algo de Néstor; y Joaco que se oye decir “me voy a comprar... voy a tener una Ferrari 4x4”. Vuelvo a Néstor, *¿escuchaste eso?* Tratando de retornar al diálogo con él. (...)

Mariela refiriendo a Juanito “¿vos por dónde venís?” y él –que piensa y trata de explicarle–: “venía por... ¿viste?” y sin referencia ella lo interrumpe y le cuenta que a veces lo ve cuando ella viene para la escuela, “vos venís con tus hermanos, por esta calle, la 118, yo te veo que

venís caminando por este lado”, y ella también dibuja con sus manos el recorrido y señala mientras relata. (...)

–Porque vive cerca de ahí, de lo de Néstor, ¿viste que dijo?

Juanito se entusiasma para contar: “¿viste la verdulería?” y sigue con que “a dos cuadras, y hay un (no sé qué negocio dijo) dos casas y ahí vivo yo”. Ahí empiezan otros a contar dónde viven, tras la referencia de Juani.

–e Ignacio, ¿dónde vive?

Néstor gracioso: “en la casa”. Y agrega, “Yo vivo por los carteles seño, para abajo” (...).

A ver, dibujen el barrio de ustedes acá. Y les paso una hoja A4 en blanco, que me da Mariela.

Dicen “no sé” y Juanito agarra el lápiz de la maestra mientras le avisa y ella lo autoriza. Juanito va a partir la hoja con un trazo y le digo *¿para qué lo parten si van a hacer un dibujo juntos?, Ma sí, hagan lo que quieran...*

Juanito deja la hoja partida, con una línea que trazó, en dos partes: para Néstor y para él.

Néstor: “Ahí va la calle”

–¿Y esa qué calle es?

Juanito: “La calle esta”

La 118, muy bien Néstor, ya entendí.

Juanito asiente y le digo que lo escriba en el papel al número de la calle. Él acepta. Se concentran y se enojan por lo que no les sale bien y se queja Juanito (...)

– ¿Qué estás dibujando ahí?, ¿el puente?

– “sí”

–¡Perfecto! Voy siguiéndolos.

Juanito relata, “acá está el camino”

–¿la 118?

– “la 118; seguís derecho, está el semáforo de la Facundo; dos cuadras, la carnicería”. Voy siguiéndolo y asiento. “Y seguís todo derecho, y dos cuadras ahí, la carnicería” sigue pero

interrumpo; *Pará* le digo, porque [siguiéndolo en el dibujo, en el papel], y doblo cuando el trazo dobla, Néstor irrumpe, “no tenés que doblar” y Juanito explica: “no, todo derecho”.

Ahh. Y le digo que entiendo que es se le acabó el papel y por eso dobló el trazo, pero no se suma a mi explicación y sigue.

–Entonces, derecho del semáforo de “la Facundo” encontramos la carnicería, ¿y después de la carnicería?

Juanito dice algo más siguiendo el dibujo, no le entiendo bien, pero señalándome continúa “Y ahí enfrente vive él, y Camilia ahí”, “a la vuelta” dice Néstor. Y ahora Néstor toma la batuta del papel, “yo vivo acá” y me señala, “y acá” sigue Juanito, y pregunta “¿donde está la Facundo?” (como para confirmar que lo sigo), y le digo, y él concluye con otro lugar donde señala: “viven Lucia y Bernardo”.

Ahhh, mirá para qué lado viven Lucia y Bernardo, ¿quién más vive por ahí?

Mientras que Juanito señala dónde viven otros chicos me explica un recorrido “va para la calle mía” dice y se corrige de inmediato que se escuchó: “mía no, de la tierra”

–¿Es de tierra esa calle, o es de asfalto?

Juanito: “es de tierra”

Pero vos dijiste que no era tuya, que era de la tierra

Juanito: “Sí, porque no es de nadie” sonrío y me grita un poco como advirtiéndome lo obvio. “¡no es de nadie, porque es de todos!” (...)

Capítulo 2. “Teníamos que reinstalar una forma de vida escolar que estaba absolutamente desdibujada”.

Presentación

“Con ese algo que pasa o que nos pasa, que no es simplemente una proyección de nos mismos, que a veces pasa y a veces duele, y a veces asombra y maravilla, y siempre sorprende, y a veces es incomprensible, y que a mí me gustaría, al menos aquí y ahora, seguir nombrando con esas viejas y arruinadas palabras sin las cuales la palabra “experiencia” no tiene sentido: la palabra “realidad” y la palabra “vida”. Porque solo es real ‘valido como real’ lo que está vivo. Y sólo nos sentimos vivir si tenemos un “sentimiento de realidad”, es decir, si estamos en contacto con algo que merezca ser llamado “real”.” (Larrosa, 2010; Pp.110).

(...) que las “producciones” fueran “valoradas en el contexto en el que estamos, no con mis –no quiero llamarlo prejuicios–, pero sí preconceptos de lo que es una producción escolar. Acá la producción escolar tiene que tener una característica particular, como es la que tienen los chicos de esta escuela, y como es la que tenemos nosotros como docentes. El contexto determina, y acota, y a veces amplía lo que se puede lograr”. (Registro de campo, agosto 2010).

El presente capítulo propone adentrarse en la autoridad presentándola desde la trama propia de una experiencia y sus lenguajes, construyendo experiencia. En procura de hacer justicia con lo real, como dice Larrosa, esos lenguajes “heridos de realidad”, encarnan escrituras y pensamientos que en tanto se relacionan con vidas también lo hacen con nacimientos, temporalidades y muertes.

Llamando la atención a una manera situada de pensar la autoridad, procuraremos exponerla en la trama “experiencia/sentido” (Larrosa, 2011), que nombra la vitalidad escolar, la de sus sujetos y por eso también la de una investigación y una investigadora. En un entramado de sujetos y tiempo-espacios, la autoridad aparece en este apartado configurada en las escenas

que habilitan un proyecto pedagógico, pero también en aquellas que disuenan en tal referencia. Como vimos en el capítulo anterior, el “proyecto de la escuela” ofrecía un nuevo montaje escolar para docentes, niños y niñas, y para sus familias; otro logos, otras cuentas, mientras “remontaba la escuela” y procuraba mejorar su imagen ante la comunidad. Cualquier cuestión, que por conflictiva, interrumpiera ese devenir que montaba la nueva Escuela 800, era advertida y aparecía como un riesgo. Una mañana de agosto de 2010, en una “jornada institucional”, la DGC y E. prescribía pensar la inclusión educativa, fundamentándose en un “Diagnóstico Participativo” de 2009; para ello suspendía las clases y orientaba la reunión en la consigna de analizar la influencia de la “Asignación Universal por Hijo en la Institución Educativa”. Esa mañana en la escuela, sin siquiera aludir a la demanda gubernamental, el colectivo docente se reunió con el objetivo de reformular el “diagnóstico 2008”. Ese panorama se retrotraía a la escuela del “desastre” que ya habían dejado atrás con la implementación de un proyecto innovador, pretensioso de “encontrar el verdadero sentido” al “quehacer diario” desde el mandato de “aprender” como “fin máximo de toda escuela” según proponía el texto de *su* propuesta.

Con el aprendizaje como frontera, las escenas delimitaban diferencias, tiempos y realidades, que distinguían la escuela de la “incertidumbre” de la “del proyecto” que con ese fin la incluía en un reparto. Su experiencia colectiva autorizaba tomar la “jornada” para sí, tomar la palabra para atender a los “procesos educativos” que venían “remontando” escuela con los docentes como “constructores de los procesos educativos dentro de la escuela”.

Mientras lo político advertía sus lógicas entreveradas, enlazadas hasta para en sus diferencias hacerse de un mismo objeto, las maestras re-escribirían el viejo diagnóstico en la referencia de una institucionalidad innovada con la garantía de inclusión trascendiendo las cuentas de la “Asignación Universal”.

“El diagnóstico” que “es lo que ellas dijeron”

(...) “los chicos no se podían tener en clase”. Para la directora, esa escuela era una que –para ella–, yo no podía imaginar: “no sabés las caras de los maestros cuando salían de la escuela... por eso se

me ocurrió lo de las áreas”. (Registro de campo, julio 2010).

En mis primeros meses en la escuela, unos chicos del segundo ciclo eran circunstancia de queja y también de análisis, porque costaba que se concentraran en clase, porque se pegaban en sus juegos, porque peleaban, porque “no hacían caso”; porque “estaban terribles”. Las maestras de las tres áreas para el ciclo⁹⁵, con diferentes trayectorias en la escuela, se quejaban entre ellas y ante Eugenia que intervenía siempre que la llamaran o advirtiera la situación, dado que las tres aulas temáticas funcionaban en los salones contiguos al lugar de la dirección. Cierta día que los niños y niñas de 5° y 6° grados/años se juntaban en un aula con dos maestras, articulando las áreas a su cargo, se produjo una de esas situaciones de discordia entre los chicos, que irrumpían el desarrollo de la clase y Eugenia advirtió, por lo que entró para calmar ánimos y menguar ese desorden. Estas dos maestras, una más joven que la otra y ambas nuevas en la escuela, no parecían manejar demasiado la situación áulica con los “talleres”, y permanecían impotentes frente al orden que los chicos proponían con sus juegos, charlas, incluso peleas. En mi registro hasta *apáticas* aparecieron, y eso llamó mi atención porque desde que entrara a la escuela, y más precisamente a las aulas, no había vivido esa sensación con otros grupos y otras maestras. Esa tarde, había notado al pasar y saludarlas, que ambas sentadas frente al escritorio, charlaban entre ellas concentradas sin mirar demasiado a los chicos con ellas. No me parecía que atendieran al grupo, ni a una tarea; más bien daba la impresión que habían dejado una consigna en la que sólo algunos escolares trabajaban. No parecía esa escena propia de la línea del “proyecto” y los “talleres”, tan valioso para la directora y otras compañeras; y tampoco me pareció ordenarla –junto a otras similares–, en la línea de los “avances” del “proyecto de la escuela” que, con la enseñanza “por áreas” y la articulación de maestras, dejaba atrás el tiempo en que “los chicos no se podían tener en clase”. Aquella escena que venía reiterándose por esos días con los chicos de 5° y 6°, más que con los de 4°, retrotraía la escuela a las imágenes que maestras y directora denostaban nombrándola “desastre”, y que para ellas yo no podía imaginar. Esa tarde, con esos grupos frente a esas maestras “lo de las áreas” parecía un obstáculo y “el trabajo por talleres” era poco apreciable según veía a los chicos en el aula. Ese día, Eugenia

⁹⁵ Recordaremos que se distribuyen por áreas, así la que tiene asignado el grado/ año 4to asume una de las áreas, y del mismo modo para las otras áreas que se cubren con las maestras asignadas al resto de los grados/ años.

intervino recriminando a lxs niñxs ante las maestras, desaprobando ese desorden y las peleas que venían repitiéndose. Además, resolvió organizando el retorno de cada grupo al salón correspondiente al área con cada maestra responsable. Eso que más tarde, charlando a solas, llamó “el despelote” era una preocupación que venía señalándome por su reiteración, y que también se replicaba en la voz de otras maestras. Alentada por las objeciones que me habían comentado otras docentes ante algunas otras escenas similares que venían viendo con estas dos maestras, y que explicaban diciendo que estas compañeras “no entendían nada”, aproveché para preguntarle a la directora, si esos “despelotes” podían sucederse porque ellas desconocieran o no entendieran el “proyecto de la escuela”. Así, comentamos la incomodidad de algunas de las otras maestras que también habían hablado al respecto con ella, y conversamos sobre esas quejas que andaban sobre las dificultades que estas dos muchachas tenían para sostener un clima de trabajo en las aulas, cuestión que referían en términos de sus problemas para “entender el proyecto”.

Sabía yo, aunque no dije eso, que para muchas otras maestras con trayectoria en la escuela, desconocerlo o no entenderlo hacía a una parte de la cuestión problemática que enfrentaban institucionalmente, porque para algunas lo que pasaba era juzgado como resultado de la falta de compromiso que resumían diciendo que no se ponían “la camiseta de la escuela”. Más de una docente me había explicado el “despelote” con 5° y 6° cuando estaban a cargo de esas dos maestras: “no entienden nada”; y ya especificando sobre una de ellas juzgaron: “no le importa nada”, e interpelaron su accionar: “no le interesa entender nada” dijo alguna otra.

Ante este tipo de situaciones que afectaban el orden de la labor en las aulas, algunas docentes también criticaron a otra colega “muy estructurada”, una mujer joven, pero con “años en la escuela”. Las objeciones remitían al apego a las viejas formas de disciplina escolar que desplegaba esa compañera “vieja en la escuela”. Sus formas escolares “tradicionales” contradecían sus discursos acerca de su posición frente a lxs chicxs, porque aunque –según su propia voz, se esforzara en “hablarles” –, todxs veíamos como “siempre terminaba a los gritos”. Por eso, el clima en las aulas trabajando “con talleres” aparecía tan obstaculizado como con las otras maestras “nuevas” que parecían desentendidas de la nueva propuesta pedagógica.

Para algunas docentes entre las que contaba a un par de orientadoras del “EOE”, ser “vieja” o “nueva en la escuela” explicaba y justificaba gran parte del comportamiento objetable de buena parte del segundo ciclo por esos días. “Nueva en la escuela”, “no comprometerse” o “muy estructurada” eran explicaciones que las maestras referenciaban en la propuesta del “proyecto de la escuela” e implicaba no conseguir un clima de trabajo consonante; escenas que no requirieran gritos u órdenes; momentos en los que las propuestas “interesantes” para los chicos, no dieran lugar al “despelote”, a “tener” tal desorden. Esas docentes objetadas, se integraban de manera diferente al grupo y de alguna manera obstaban el “trabajo en equipo” y “por áreas”; estaban allí pero no tenían “la camiseta”. Esas objeciones discurrían describiendo y valorando sus maneras de participar en la planificación de los “talleres”, en “las muestras de la escuela⁹⁶” o en las reuniones extraescolares que proponía Eugenia para tratar cuestiones que con los chicos en la escuela no las podía reunir, por caso esos “despelotes” que estaban afectándolas las había convocado.

Para ese colectivo, si alguien estaba desde hacía tiempo en la escuela, debía saber de la “de antes”, y hacía lógico “entender el proyecto”; pero a la vez, ser “vieja” en la escuela, aunque “muy estructurada” hacía a cierta inconmensurabilidad en referencia a la nueva propuesta. Para el caso de la docente “muy estructurada”, con ella en particular sumaban explicaciones para su manera estar en la escuela y junto a ellas, con modos, gestos, prácticas muchas veces incompatibles con el nuevo proyecto. Una parte de ello se constituía en su forma de manejarse con su saber especializado por sus estudios superiores y desde el que ofrecía razones informadas en tal saber, a sus compañeras, Era común que sentencias como “es científico”, “está demostrado” avalara sus juicios y categorizaciones para niños y niñas, ante colegas a lxs que no convencía demasiado. Sobre todo porque ese saber quedaba impugnado en las formas de tratar las situaciones de conflicto en las que “siempre” gritaba. Ese saber que esgrimía autorizado, era inconsistente con su posibilidad de “tenerlos en clase”, al modo en que sus colegas juzgaban que debía sucederse en el marco del “proyecto de la escuela”. Producir algo con los chicos –que al parecer esa maestra estaba en condición de entender y explicar–, en el desorden que “tenía”, no era tan posible, y mucho menos “a los gritos”. Para sus pares, involucradas en “el proyecto”, el problema radicaba en esa manera de pensar y

⁹⁶ Si bien retomaré en el capítulo 4, adelanto aquí que cada “muestra” es una exposición de “las producciones de los chicos”, que organizan alrededor de un tema y estructuran en un proyecto específico.

hacer “estructurada” que tenía escasas posibilidades de articularse con la perspectiva del “proyecto”.

Entender o no, el “antes” de la escuela y el “proyecto” eran las claves para *estar ahí*, sus protagonistas ya me lo habían dicho de muchas maneras. Por eso, cuando una semana antes de la “Jornada Institucional” de agosto, la directora me preguntó –tras descartar las demandas del tema asignado por la D.G.C.yE. –, “¿qué podemos preparar?”, intenté retomar “el proyecto”. Mi sugerencia anduvo, en principio la situación de conflicto que esa tarde me sorprendió por ser una práctica no asimilable a esa propuesta pedagógica tan mentada y valorada. Aquella escena del “despelote”, que muchas otras maestras descalificaban en el marco de tal propuesta escolar, ofrecía una arena de sentidos que entretejían el devenir de “la 800” más allá de los discursos acerca del nuevo orden de la escuela. El proyecto, que había sido señalado por muchas educadoras, como una de las claves para comprender la institución, para diferenciarla y valorarla por encima de su pasado reciente, e incluso por encima de otras escuelas, también iba advirtiéndome diferencias en la manera de vivirlo; “el despelote” con maestras y chicos de segundo ciclo, aparecía como alguna especie de dato al respecto.

Cuando Eugenia me preguntó qué preparar para la “jornada” del lunes, retrotraje la escena y mi pregunta respecto de *conocer y entender* –o no–, la propuesta que reordenaba la escuela, y también *el vínculo* que los docentes configuraban con aquella. Le conté entonces de la ascendencia de los cambios que registraban muchas docentes cuando charlaban conmigo, y que en sus voces, el proyecto aparecía como una sustancia capaz de diferenciarlas de otras escuelas desacreditadas, un colectivo al que pertenecían desde su pasado institucional reciente. Sugerí que, dado el “despelote” del segundo ciclo, parecía importante presentárselo a las maestras nuevas y también retomarlo para evaluar algo de su marcha tras el tiempo de su implementación. Como para Eugenia resultaba razonable, definió que “la jornada institucional” fuera para trabajar “el proyecto de la escuela”.

Preparar con ella esa reunión, me permitió acceder al texto del proyecto y con ello, me topé con el viejo “diagnóstico”; un cuadro que caracterizaba –en dos columnas– “*fortalezas y debilidades*” para el desagregado de la primera columna: “*alumnos, maestros, situación pedagógica, situación áulica, situación edilicia, situación socio-económica*”. El cuadro titulado “*Diagnóstico institucional Escuela 800 – 2008*”, era el que sigue:

ALUMNOS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<i>Inmunidad en salud (resistencia a enfermedades comunes)</i>	<i>Mala alimentación</i>
	<i>Constantes</i>	<i>Desnutrición encubierta</i>
	<i>Afectivos</i>	<i>Falta de atención familiar</i>
		<i>Familias disgregadas disfuncionales</i>
		<i>Ausentismo</i>
		<i>Repitencia</i>
		<i>Problemas de higiene personal</i>
MAESTROS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<i>Plantel estable (Titulares)</i>	<i>Ausentismo</i>
	<i>Perseverancia</i>	<i>Relaciones vinculares insatisfactorias</i>
	<i>Cooperación</i>	<i>Falta de recursos estratégicos en situaciones específicas</i>
	<i>Aceptación</i>	
	<i>Paciencia</i>	
	<i>Respeto</i>	
	<i>Afectividad</i>	
	<i>Valores</i>	
SITUACIÓN PEDAGÓGICA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<i>Adaptación del docente a la situación enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Falta de concentración y atención</i>
	<i>Atención a la individualidad</i>	<i>Grupos heterogéneos en conocimiento</i>
	<i>Capacidad de adecuación a los contenidos en relación a cada alumno</i>	<i>Desfasajes de edades</i>
		<i>Apatía en relación al aprendizaje</i>
SITUACIÓN ÁULICA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<i>Buenos vínculos docente-alumno</i>	<i>Agresividad</i>
	<i>Grupos reducidos</i>	<i>Problemas de conducta</i>
	<i>Afectividad en el vínculo</i>	<i>Falta de atención</i>
		<i>Dificultades en la escucha y en la producción</i>
SITUACIÓN EDILICIA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<i>Salones amplios y luminosos</i>	<i>Problemas de humedad</i>
	<i>Calefacción</i>	<i>Falta de Pintura y Mantenimiento</i>

	<i>Patio amplio y arbolado</i>	<i>Falta de mobiliario</i>
		<i>Poco material didáctico</i>
		<i>Bibliografía desactualizada</i>
		<i>Déficit en la limpieza</i>
<i>SITUACIÓN SOCIO-ECONÓMICA</i>	<i>FORTALEZAS</i>	<i>DEBILIDADES</i>
	<i>Leve mejora laboral en la comunidad</i>	<i>Pobreza</i>
		<i>Algunas en riesgo socio económico</i>
		<i>Trabajos no fijos y mal remunerados</i>

Frente al papel, me sorprendieron algunas frases de los docentes, aunque me resonó conocida la clasificación en “fortalezas y debilidades” que se pusiera tan de moda en los '90 y su ingeniería de proyectos, así lo advertí como parte de sus continuidades⁹⁷ ya en las apropiaciones de estxs protagonistas.

Mis preguntas comenzaron por los modos de las categorizaciones, y me detuve en algunas de las sentencias que tipificaban sujetos y situaciones: *¿Qué es “Inmunidad en salud (resistencia a enfermedades comunes)”?*, *¿qué quieren decir con eso?*, Las primeras preguntas pusieron a Eugenia en situación, y registró que entonces las maestras pensaron: “que los chicos de la escuela no se enferman”, y que por eso los señalaron como “constantes”, explicándome que “siempre iban a la escuela”. De ahí en adelante, seguí leyendo y la consulté siguiendo renglones en el cuadro: el “ausentismo” se daba de bruces con esta “fortaleza” de la “constancia” en la asistencia a clase que acababa de explicarme. Seguí leyendo y preguntando: *¿qué quieren decir con “Familias disgregadas disfuncionales”?*, *¿por qué separan “situación pedagógica” de “situación áulica”?*

Mientras pasaba revista a muchos renglones, entendí que mis preguntas podían incomodarla de algún modo, fui menguándolas; las transformé en comentarios a partir de traerle ejemplos

⁹⁷ Los análisis “FODA” inundaron las instituciones, no solamente educativas. En los tiempos de la primera reforma educativa, 1993, el tema de la “gestión institucional” llenó las agendas de trabajo, capacitación y estudios superiores, echando mano a múltiples matrices de abordaje propias del mundo empresarial, entre ellas el mencionado protocolo de diagnóstico. Matrices ciertamente problematizadas desde algunos ámbitos del campo educativo, no necesariamente fueron desplazadas. Sin embargo, muchas herramientas comenzaron a formar parte de las decisiones de abordaje del devenir escolar pero como resultado de nuevos usos y apropiaciones, y en otros órdenes de significación.

de otros espacios conocidos por ambas. El más llano aparecía hablando de las familias “disgregadas disfuncionales”, y sonreímos frente a la pregunta por *¿quién no tenía una de esas?*

Mi intención era alejarme de alguna especie de juicio sobre la labor que habían realizado, y limar la escena inquisidora. Pero esas preguntas alentaron las que ella empezaba a hacerse, y desde allí pude alentar un diálogo que tomaba cada uno de los renglones que juntas fuimos retomando.

A partir de su lectura pregunté por alguna que otra sentencia que caracterizaba y/o la categoría que aglutinaba, y algunas discontinuidades aparecieron francas para Eugenia. Traje a la escena la complejidad que conlleva el esfuerzo de esos desagregados que analizan “fortalezas” sin hacerlas interactuar con lo que piden en términos de “debilidades”, y las maneras de prescindir de las situaciones, también para ahuyentar cualquier juicio sobre la labor. Para mí la falla era atribuible a la solicitud del cuadro y comenté mi perspectiva sobre esas matrices de análisis cristalizando y aislando estados y sujetos. Ella acordó y sumó argumentos para eso que advertíamos en sus inconsistencias; Eugenia recordaba que había sido muy difícil para las maestras describir la escuela en ese momento, cuando ya ni querían ir recordó.

Ese día de agosto de 2010, registré la lectura de ese papel frente a ella y el diálogo se fue dando. Por ejemplo, ante las “Debilidades”: “mala alimentación”, “desnutrición encubierta”...

¿Por qué; qué quiere decir desnutrición encubierta? Eugenia explicaba que en esa época sólo sospechaban de la desnutrición de algunos niños y que “no tenían certeza”. Como las preguntas que venían eran tantas, describí eso como sonando *tan loco* para mí, y lo puse en términos de lo que pensaría un lector ajeno a la escuela ante esas definiciones y seguí con otros enunciados; ya sólo leía y esperaba sus comentarios. Cuando ella no los hacía, yo retomaba las preguntas, por caso sobre la “pobreza” como “debilidad”, y agregué *¿pobreza de quién?*, y pregunté si podíamos pensar en la “pobreza” consignada como “debilidad” de la escuela. Eugenia mirando el cuadro y moviendo la cabeza respondió negativamente y entendí que la lectura del papel iba impactándola. En adelante fui repasando cada renglón con ella, preguntando y abriendo a sus comentarios, por ejemplo mostré asombro ante las “debilidades” consignadas para la cuestión “socioeconómica”: “Algunas en riesgo socio económico” y

cuando me pregunté sobre el sujeto de la referencia ella explicó que hablaban de “las familias”, y pregunté *¿por qué, si ahí no aparecían?*, y también sobre si para ellas eran asimilables “las familias” a “situación socioeconómica”.

El desagregado del cuadro fue ofreciéndonos temas de conversación y pregunté sobre el modo en que aquella “mejora laboral en la comunidad” que registraban, era una “fortaleza” en la escuela y reflexioné en voz alta sobre la posibilidad de repensar si aquello que favorecía –o no– a la escuela, podía ser sólo una cuestión económica. Hablamos al respecto y coincidimos sobre las ausencias en ese diagnóstico del cuadro de doble entrada, y pregunté: *¿cómo encontrar los ejes del proyecto –“arte y ciencia”– mirando esta dimensión “socioeconómica”?*

Comenté entonces que aparecía interesante reconsiderar en la “jornada”, y con el colectivo docente, aspectos que cotidianamente yo advertía como *presencias en la escuela* y ahí no estaban; por caso los lazos con la comunidad, los vínculos con las organizaciones, las estrategias que comunitariamente juega la escuela cuando se trata de “la casita”, de la Delegación Municipal [de Villa Jardín]; de [el Centro de Fomento] “El Tambo”, de “la unidad local de Justicia” que se ocupa de los derechos de los chicos. Le pregunté cómo catalogaría todo eso para las clasificaciones que ofrecía el cuadro de doble entrada; dónde ponerlo y ahí nomás advertí: *¿Y la cultura?* registrando con ella que era uno de los “ejes del proyecto”. Pregunté también sobre la posibilidad de pensar *¿en qué dimensión del diagnóstico incluir los cambios que advierten “económicos”?* y charlamos sobre la “cultura” en esa “dimensión socioeconómica” que consignaban. Pregunté y pensamos sobre cómo ceñirla o abrirla a todo eso que actualmente ella siempre refería respecto de las familias, que “ahora están mejor” que en esa época. En ese cambio para mejor de nuestro contexto social y político, había algo más que una cuestión de dinero convinimos.

Mi pregunta volvió sobre la sentencia “Falta de atención familiar”, y ella entendió que referían al acompañamiento de los padres en “la tarea”. Lo llano de la lectura en voz alta de las oraciones en el cuadro, le ofrecía a la directora una escena para abrir nuevas reflexiones y fue haciéndolas: “claro, ¿qué es esto de...?” Ya esgrimiendo gestos de disconformidad y hasta cierta contrariedad, con algunas de las sentencias que había revisitado en esta lectura compartida, fue mostrándome sus diferencias con esas observaciones en el papel y advirtió

contradicciones. La directora concluyó justificando ese diagnóstico, era parte de esa época en la que “todo era un desastre” y ratificó: “es lo que ellas dijeron”, aludiendo a las maestras que estaban en 2008. De inmediato, le volvió a parecer importante retomarlo en la “jornada” con las protagonistas de la formulación y las nuevas.

“Jornadas Institucionales - Agosto 2010”

Con este título, y una cita del “Documento Diagnóstico Participativo” de 2009⁹⁸, abría la “Guía para trabajar en las Escuelas de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires”⁹⁹. El párrafo que encabezó la pauta gubernamental para la reunión, era la siguiente: “Pensamos la inclusión educativa desde un enfoque de derechos. Desde este paradigma de interpretación de los actores sociales se interpela a toda la comunidad educativa como sujetos plenos, con capacidad de decisión, con derechos y con potencialidad para ejercer y construir ciudadanía. Esta cultura inclusiva supone acoger al conjunto de los integrantes de la comunidad educativa como un universo heterogéneo y diverso.”

Esa reunión pautaba “trabajar con la asignación”, y consignaba: “Analizar cómo influye la Asignación Universal por Hijo¹⁰⁰ en la Institución Educativa”. Para ello explicaba el funcionamiento de la “AUH” y caracterizaba esa política pública: “Este tipo de programas denominados de “transferencia condicionadas” son efectivos para incrementar la matrícula y la asistencia escolar en el corto plazo. (...) una reducción del trabajo infantil y un mejor acceso a la salud primaria y nutrición. Pero ninguna de estas medidas son realmente efectivas si su implementación no está acompañada de acciones que hagan sustentable estos beneficios especialmente en el trabajo que desarrollen los maestros del nivel primario respecto a la inclusión con aprendizajes de todos los niños/as”

Finalizaba con las consignas para el desarrollo de la “jornada”:

⁹⁸ En la bibliografía del documento estaba consignado tal documento. Disponible en el link referenciado: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/destacado/diagnostico_participativo/diagnostico_participativo.pdf

⁹⁹ Desde la “SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA” llegó el documento “Guía para trabajar en las Escuelas de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires”

¹⁰⁰ La “AUH” consiste en el pago de un monto mensual a las familias por cada hijo. Este monto se paga el 80% en forma directa y el 20% restante una vez al año, cuando se demuestre que el niño o la niña concurren a la escuela y que cumplió con los controles de salud a través de la “Libreta nacional de seguridad social, salud y educación” (Según versa el documento del Mrio. de Educación de la Nación, que llegara oportunamente a las instituciones con indicaciones sobre esta Libreta que otorga la Administración Nacional de la Seguridad Social, ANSES. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001398.pdf>).

- *Analizar cómo influye la Asignación Universal por Hijo en la Institución Educativa. Realizar una breve descripción.*
- *Pensando en trayectoria escolares exitosas: ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan o utilizarían para favorecer la inclusión plena de los/as alumnos/as?*
- *Se solicita el siguiente relevamiento por escuela para ser elevado a el/la Inspector/a de Enseñanza:*
 - 1) *Matrícula al 30 de abril de 2010: Cantidad de alumnos ingresados, cuantos con libreta de Asignación Universal por Hijo.*
 - 2) *Matrícula total a la fecha de la Jornada Institucional, especificar matrícula de alumnos con libreta de Asignación Universal por Hijo.*
 - 3) *Alumnos con sobreedad y repitencia, especificar cantidad de alumnos con libreta de Asignación Universal por Hijo.*

La “jornada Institucional”: mirar el proyecto desde “el diagnóstico de 2008”

“Son apenas pasadas las 8 cuando llego y encuentro a unas cuantas maestras sentadas en círculo, están las docentes de los dos turnos y Pame, la profesora de Educación Física con más horas y grupos a cargo en la escuela; al ratito se completó el plantel y el aula de ciencias del 2do ciclo se llenó. Eugenia, parada adelante del pizarrón ordena y presenta “la jornada”, dice que hablará “una hora más o menos”, “sin interrupciones” e indica que si “quieren acotar” algo que lo anoten para verlo luego. Comienza con la necesidad de su “exposición del proyecto” en virtud de los cambios que se han sucedido en la escuela, así como de las incorporaciones de maestros. Advierte necesario “un análisis del diagnóstico que hicimos en el 2008” y anuncia que con ese análisis “vamos a trabajar después en grupo” con una conformación que respetará ciclos y turnos, “lo que van a hacer es reformular esto” y redundo: “esta era la situación 2008, vamos a hacer el diagnóstico 2010 con todos los ajustes, las reformulaciones de los distintos rubros que habíamos puesto”.

Así comenzaba mi registro de aquella mañana de la “jornada Institucional” que prosiguió su desarrollo sin nombrar siquiera la “Asignación Universal por Hijo” (AUH) que el gobierno de las escuelas definía como tema/cuestión para aquellas.

La “situación de la escuela” y “el proyecto” eran prioridad: la directora continuó su intervención leyendo párrafos, se detuvo para comentar algunos, explicó frases, se explayó en

la comparación con 2008. Estableció aquel diagnóstico a tratar como: “un planteo de la situación de la escuela y de la situación pedagógica de la escuela sobre todo a fin de año, de 2008, [cuando] vimos la necesidad de hacer algo, lo que fuera, algo, que nos ayudara a revertir la situación de alguna manera, esa situación que quedó en este diagnóstico”. A la vez, lo explicó como una base para el “proyecto de la escuela” y recordó que surgió de la necesidad de “buscar alguna estrategia institucional que nos permitiera que la escuela empezara a repuntar y no a seguir bajando”, porque “teníamos que reinstalar era una forma de vida... escolar que estaba absolutamente desdibujada”. Continuó con “la fundamentación” – retomando el proyecto actual– y leyó detenidamente:

“<Teniendo en cuenta el diagnóstico institucional, el nivel pedagógico alcanzado en el último ciclo lectivo, la baja matrícula y el nivel alto de ausentismo, la sensación de frustración e insatisfacción del personal docente que ve que, a pesar de sus esfuerzos no se logran las metas propuestas, y sobre todo, el interés por nuestros alumnos que no concurren a la escuela en busca de un lugar deseable y estimulante sino que, por el contrario, sólo lo hacen por encontrar aquí un lugar de contención y amparo, perdiendo de vista el fin máximo de toda escuela, que es APRENDER¹⁰¹, es que planteamos un cambio profundo en nuestro funcionamiento y organización, tratando de encontrar el verdadero sentido de nuestro quehacer diario, buscando la manera de atrapar a esta comunidad en el camino de la superación y el respeto.

Esta propuesta se enmarca en el nuevo Diseño Curricular, el cual establece una normativa que permite la elaboración del PEI en cada institución con las adecuaciones según sus características y necesidades.

Sabemos que tendremos muchos escollos en el camino, pero seguros de que con compromiso y responsabilidad profesional podremos alcanzar lo que proponemos, es que sea considerada nuestra propuesta.>”

Con una copia del “proyecto” en mis manos, advertí que pasó por alto el final del apartado “fundamentación”¹⁰² y el ítem que enviaba formalmente el “proyecto” a las autoridades de la D.G.C y E: la “elevación” para su “aprobación”. Fue directamente al título: “*La escuela como*

¹⁰¹ En el texto original del proyecto aparece con mayúsculas: “APRENDER” y ella lo resaltó también en su lectura.

¹⁰² Continuaba con: “*Nuestra mayor preocupación son los alumnos, porque sabemos que en ellos está el futuro y que está en nuestras manos brindarles la mejor escuela que logremos construir entre todos, para que su presente sea movilizador y creativo, estimulando sus capacidades y posibilidades, atendiendo a la individualidad en contexto, respetando criterios de diversidad, equidad y formación intelectual*”. (Texto del proyecto).

productora y transformadora de cambios culturales”. Aseveró que aquello “no fue al azar” porque “quería que desde el título se viera la idea” y la explicó: “nosotros no sólo tendíamos a lo pedagógico, que el problema de esta escuela era un problema cultural, que abarca mucho más que lo pedagógico”, y refirió la mirada de otros “esta idea que la gente de afuera percibía de esta escuela, que por ahí no era lo que pasaba pero era la percepción que se tenía, el concepto que se tenía”.

Con lo dicho les recordó a los que habían estado en aquella época, que en los “actos de designación” los docentes decían: “*<a la 800 no la tomo>*”. Y lo consideró “un prejuicio”, porque “los problemas que se presentaban comparados con otros de otras escuelas, no eran nada. Era el barullo, era el desorden, era la desorientación de no saber para dónde vamos, ni para qué hacemos lo que hacemos. Pero no eran problemas a nivel agresión”, reconoció sin embargo que “de esos había”, pero entendió que “no era una cosa que no se pudiera... que saliera en los diarios todos los días. Entonces, por eso el concepto de cultura, cultura no como saber intelectual sino como forma de vida. Lo que acá teníamos que reinstalar era una forma de vida... escolar que estaba absolutamente desdibujada”. Siguió mirando su carpeta para encontrarse, a vuelta de página, con “el diagnóstico” que anunció verían en detalle. Siguió con la “cuestión pedagógica en la escuela que era”, y se quedó pensando, ahí se preguntó “¿cómo les diría?” Reanudó sin responder linealmente, recordó que cuando se incorporó a la escuela advirtió “carriles separados”, por los cuales andaban: por una parte “las propuestas pedagógicas”, y por otra, aquello que efectivamente hacían los maestros: “en 2008 me entregaban proyectos o planificaciones interesantes y yo veía que en aula no pasaba de eso... Era contener, era para tener adentro”. Pero lo relativizó de inmediato al reconocer que “en realidad, la posibilidad no excedía los 15 o 20 minutos” y ahí fue cuando concluyó, ante un silencio que no se conmovió: “no había actividad pedagógica en la escuela”. Para confirmar esa situación, indicó: “era una guardería” y registró que lo importante en esos días era que se mantuvieran en las aulas sin atender “el costo del docente” ni “el de los otros chicos que por ahí sí tenían actitud escolar”, cuando la acción docente se reservaba a “mantener a los pibes”. Prosiguió hablando de evaluaciones que enfocaban “solamente procesos mecánicos”, y que “no había procesos de reflexión, de conceptualización”; y ejemplificó: “si en una evaluación

vos le dabas una cuenta pelada, algo resolvía, pero si le dabas una situación problemática...” dudó hasta de los resultados que recogían sus estadísticas de la época¹⁰³.

Cambió el tono para seguir y se detuvo nuevamente en el texto del proyecto, les leyó: “<se basa en la necesidad de que la oferta educativa para los alumnos y los docentes>”, y se detuvo a decir que no era sólo para los alumnos, sino para los docentes, porque también ellos podían aspirar a “una propuesta que los estimule”. Siguió leyendo sobre esa oferta con capacidad para “<establecer vínculos positivos con los saberes>”, para nuevamente detenerse a comentar: “**con los saberes** [lo resalta], no con el maestro, eso se da por añadidura. Si hay un buen vínculo entre el docente y el alumno, con el saber que es el núcleo de la actividad escolar, lo demás se tiene que ir acomodando solo”. Mientras tanto se alcanzó a escuchar que esa maestra estudiante de psicopedagogía, nombraba “el triángulo didáctico”, pero Eugenia no se detuvo, siguió leyendo y dialogando con sus papeles para registrar anécdotas, para exponer aquellas observaciones respecto del vínculo con los saberes organizando la actividad en la escuela.

Retomó la cuestión, volvió a leer: “<buscando: que aprender sea un proceso basado en los saberes previos, en cuestionamientos personales y grupales, en la comprobación de hipótesis y en la explicitación de logros> y planteó: “Yo puedo considerar que un chico ha logrado un determinado saber, pero si no lo puede explicar, si no lo puede explicitar, de alguna manera,

¹⁰³ Ella refiere un ítem consignado en “el proyecto”, que relevando “un total de 93 alumnos evaluados, en situación de muestra” daba cuenta de:

<u>“Prácticas del Lenguaje”</u>	Aprobados	Desaprobados
Lectura	76%	24%
Escritura	73%	27%
Interpretación	55%	45%
Gramática	56%	44%
<u>Matemática</u>	Aprobados	Desaprobados
Numeración	76%	24%
Situaciones problemáticas	44%	56%
Operaciones	80%	20%
Geometría	35%	65%

oral, escrita, gráfica, eh..., lo que sea, ese saber está agarrado con alfileres... cuando pasamos al siguiente ese se olvida”. Volvería al texto para seleccionar: “<que la formulación y el desarrollo de proyectos como estrategia didáctica sea el camino para que las metas a alcanzar sean visualizadas por los alumnos y los docentes, dándole un sentido concreto y práctico a los aprendizajes y a la tarea docente>”. Apenas terminó de leerlo levantó la cabeza como viendo su efecto en el auditorio y continuó con otro párrafo: “<que el planteo de problemas y la búsqueda de soluciones sea la alternativa pedagógica al planteo abstracto de contenidos>” y calificó enfática: “esto es fundamental”. Lo releyó y concluyó: “o sea, yo no voy a dar división por dar división; tengo que incluir ese concepto en alguna cuestión que sea práctica y tangible para el chico.”

Ese comentario trajo a la escena su registró de días atrás cuando fueron “al perfeccionamiento con Olga”, y contó que la propuesta allí, había girado en torno a “que la escuela tiene la obligación de establecer, un proyecto específico, diferenciado de lectura”, y se preguntó ante su auditorio si la escuela tenía a la lectura “en su matriz como contenido, de cuerpo dentro de toda la institución, ¿o necesita un proyecto especial de lectura?” Para ella, dejaba claro, era menester tener “en todas las áreas y en todos los grados, la lectura como prioridad...” De otro modo, “¿me querés decir dónde está el concepto de escuela? [Sonrió tenuemente pero irónica], ¿para qué viene un chico a la escuela? Es el ámbito natural de la lectura”. Cara de asombro y tono firme siguió y se preguntó “¿cómo puede ser que para que en la escuela se lea, sea necesario un proyecto especial de lectura?”. Y como si tuviera certeza de estar diciendo algo que todos compartían, refirió “la aplicabilidad de esas prácticas del lenguaje a todas las áreas”, y así terminó su objeción a quienes les hablaron de “proyectos provinciales de lectura” en el “perfeccionamiento”.

Retomó la lectura del proyecto que hilaba su intervención: “<que el producto de cada proyecto pueda ser compartido y valorado por la comunidad educativa>”, y aludió a “la muestra” que por primera vez habían llevado adelante el año anterior, y refirió la invitación a los padres. Continuó con “la organización de la escuela por áreas”, y “por ciclos”, y de “la modalidad de taller”. Se detuvo a advertir una cita de Estela Cols¹⁰⁴ en el texto pidiéndoles se

¹⁰⁴ El texto completo "Trabajo con proyectos como estrategia didáctica" había aparecido en la Revista 12(ntes) de Octubre de 2008 y recuperaba la exposición que la pedagoga había realizado en las “Jornadas de didáctica-

avinieran a “escuchar bien las palabras”, y les leyó: “<En un contexto de creciente complejización de las finalidades educativas de la Escuela Básica, acompañado de cierta inestabilidad de los marcos de referencia>”. La cita reabrió sus comentarios respecto de sus razones para consignarla al redactar el proyecto y concluyó: “estamos siempre en un estado de inestabilidad con respecto a esos marcos de referencia. La escuela entró, desde hace unos cuantos años en tela de juicio”, aseverándolo sumó; “nosotros somos los que estamos en la mira, porque somos los... [y pensó] constructores de los procesos educativos dentro de la escuela... y eso no es malo, no es malo si sabemos capitalizarlo a favor nuestro (...) Está la otra que es decir <ah, todo el mundo me critica, la culpa de todo la tiene el maestro>...como dijeron el otro día en la capacitación¹⁰⁵. Así, tal cual lo dijo la capacitadora <la culpa chicas es del maestro>. (...) Entonces, nosotros tenemos que tener presente que nuestra inestabilidad en cuanto a los marcos de referencia de la institución en la que trabajamos, es permanente, y hoy vendrá el ataque por un lado y mañana vendrá por el otro, y pasado vendrá por el otro, pero siempre vamos a estar en la picota, el tema es la actitud nuestra frente a eso. Si yo bajo los brazos y digo, <bueno, qué me voy a poner yo de Quijote a tratar de salvar las papas...>; no es así, es mi orgullo, es mi capacidad profesional”. El tono siguió firme para cerrar con un interrogante: “¿qué es lo que tomo del afuera para revalorizar mi propio trabajo; y **mi escuela**” [resaltaba].

Mientras se sucedía un breve y sutil murmullo, continuó sin atenderlo y leyó: “<acompañado de cierta inestabilidad de los marcos de referencia, contradicciones>” e interrumpió para confirmar, “hay a patadas”, y volvió a las lectura de Cols: “<incertidumbres y desafíos cotidianos, el trabajo por proyectos constituye una estrategia válida y viable>”, Se detuvo a mirar a su auditorio y comentó que eso daba justificación a lo que ella “estaba pensando al armar esto”, y les habló de lo que considerara “la mejor estrategia para encarar” y se explayó sobre los “talleres” como una “modalidad” que identificó como “un marco, me da cierta seguridad (...) no es una cosa teórica”, y la calificó como la “única modalidad que me permite cierta ida y vuelta” en el aula para “aprovechar los aportes que hacen los chicos”. Removiendo las hojas del texto del “proyecto” fue observando la enumeración y se detuvo en

Resolución de problemas y trabajo con proyectos como estrategia de enseñanza” (agosto-2007). Número 28 AÑO 3- disponible en <https://es.scribd.com/document/55569470/12ntes-28>

¹⁰⁵ Refiere una “jornada de trabajo sobre lectura” organizadas por la DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA de la D. G.C y E.

los “talleres extra-programáticos¹⁰⁶” y reconoció que era “lo único” que no habían podido desarrollar de la propuesta. Que no pudieran desarrollarlos lo atribuyó a los temores de las inspectoras dado que como aquellos requerían de “gente extraescolar” al frente, las inspectoras hicieron demasiadas exigencias “una declaración jurada de que ellos se comprometían a no pedir ninguna remuneración económica” citó, y registró las complicaciones cuando expresó “yo les tenía que pedir por poco certificado de buena conducta de la policía”. Expuso que le pareció “humillante” pedirles tanto y entendió que si bien ella ya había arreglado “con gente conocida”, el miedo de sus autoridades a “que entrara Juan de los palotes e hiciera una macana” terminó abortándolos.

Mientras las maestras asentían con gestos y en breves murmullos de tono bajo, la directora no se detuvo y les leyó “la conclusión”: “<Sabemos que pretendemos mucho, y sabemos que tal vez no logremos todo. Pero también sabemos que para poder hacerlo hay que empezar. Estamos convencidos de que por poco que logremos habremos conseguido mucho porque será el punto de partida y no de llegada. El entusiasmo y la voluntad están. La utopía también>”. Eugenia sin tomar aire se explayó: “sin esa cuota de utopía no se puede hacer ninguna cosa”.

Pasó por alto otras páginas y desmereció la oportunidad de leerlas en la reunión. Continuó con el tema que dijo quería enfocar en la “jornada”: “vamos al Diagnóstico institucional” porque “acá sí hay cuestiones para replantearnos”. Repartió las copias del cuadro resumen, sobre el que habíamos conversado la semana previa, y comentó lo “gracioso” que resultaba leerlo, y a la vez, su carácter “muy esperanzador”. Mientras su cara lo atestiguaba les dijo: “después de leerlo siento, después de ver esto, uno siente una sensación de opresión” que la invitaba a

¹⁰⁶ En estos espacios estaba planeado realizar actividades extra-curriculares con el aporte de la Delegación Municipal de Villa Jardín, de un club de la zona y de una murga. Además sumaban otros cuya actividad enfocaba la orientación para la elección de la Escuela Secundaria. *Y talleres a cargo del Equipo de Orientación de la Escuela para alumnos y padres referidos a Prevención de adicciones, micro emprendimientos, etc.* Dice al respecto el texto del proyecto: <Tenemos prevista la implementación de talleres opcionales con una frecuencia mensual. Los mismos tendrán como objetivo acercar a la Escuela la oportunidad de realizar actividades que van más allá de lo académico para incursionar en otros ámbitos. Para esto, invitaremos a las Entidades y ONG de la zona a participar. Ya está comprometida la colaboración de la Delegación Municipal de Villa Jardín; también el C.F. El Ombú, al cual concurren muchos de nuestros alumnos a realizar actividades deportivas, y La Murga “Los Divorciados de la Mufa” estarían interesados en implementar un taller para los alumnos de la Escuela. También pensamos en talleres de orientación para el 2º ciclo para que resulte más fácil la elección de la Escuela Secundaria. Y talleres a cargo del Equipo de Orientación de la Escuela para alumnos y padres referidos a Prevención de adicciones, micro emprendimientos, etc.>

pensar “¿qué ánimo había en la escuela en ese momento?” La pregunta la dejó pensando mientras miraba al auditorio, y concluyó sonriendo: “qué desánimo más vale”.

Con esa página del cuadro “diagnóstico” en mano, preguntó “¿se acuerdan?” y la interrumpí ¿*quiénes estaban?* Para contestarme fue mirándolas y nombró una a una, a las seis maestras que registró. Se produjo un murmullo que parecía distraer el inicio de la consigna pero lo cortó: “lo primero que analizamos fueron los alumnos, después, los maestros” y se remitió al “nivel de autocritica espantoso que había”. Muchos sonrieron y les pidió reformular “esos agrupamientos” refiriendo las clasificaciones y categorías con las que describieron en 2008. Comenzó con “la *situación pedagógica*”, y pidió: “fijense que la resumieron en cuatro palabras... la <*situación áulica*> más chiquita que la <*pedagógica*>. La <*situación edilicia*> y la <*situación socioeconómica*>.” Y les orientó ir tomando nota de las modificaciones a replantear. Continuó con el punteo: “<*alumnos y maestros*>, y aclaró que “obviamente que quedan” –refiriendo la categoría en el cuadro–, pero precisó que en lo que otrora llamaron “situación pedagógica” sería oportuno aclarar que remitía “a lo institucional”, porque se trataba de esa “situación pedagógica”, pero “tomada globalmente”. Sus orientaciones siguieron mientras leía el cuadro: “situación pedagógica queda; la edilicia también” y anunció detenerse “en la situación socioeconómica”, porque esa categoría “nos limita mucho en el análisis que vamos a hacer, tendríamos que poner situación de la comunidad educativa o...” Se quedó pensando y las invitó a ver cómo hacer para que no fuera tan tajante: “socioeconómica”.

Pasó a las “fortalezas”, calificando “alumnos” y pidió atender a aquello que habían desagregado caracterizándolos: “habíamos puesto inmunidad en salud, o sea resistencia a enfermedades comunes”, y recordé que esa había sido la respuesta que me había dado cuando a solas conversamos sobre tal caracterización que llamara mi atención. Siguió leyéndoles los puntos fuertes asignados a los “alumnos” en el cuadro y pasó a sus “debilidades” que habían señalado en términos de “mala alimentación, desnutrición encubierta” y le dijo “esta es una formulación bastante engañosa”. Siguió observando: “yo creo que eso en la escuela cambió absolutamente, hay certeza y están detectados y se está haciendo seguimiento”. Les dijo que antes sólo era “una presunción” y por eso habían puesto “encubierta”, y refirió que “nosotros estábamos encubriendo cierta cosa que, o porque no sabía lo que hay que hacer o porque es más fácil ese ámbito desdibujado, para no hacerse cargo”, y les pidió revisar “fijense si esta

categoría entra ahí o entra en situación pedagógica o entra en lo que es la *comunidad* educativa”. Al mismo tiempo les propuso referir “algún esbozo de cambio en esa situación actual de los chicos”.

Se dirigió al próximo punto para revisar: “familias disfuncionales” y señaló: “esto es una realidad, no es ni una debilidad, ni una fortaleza, y esto no es propio de esta escuela y además es un prejuicio, tengamos cuidado con esas cosas. El hecho de que un chico esté en una familia disgregada o disfuncional, no le quita ni le pone”, y refirió que no era para “tener en cuenta, excepto que se justificara por alguna cosa puntual y particular”. Avanzó tratando de dar un ejemplo y aludió a un caso de “violencia familiar”: agregó que “eso se da tanto en una disfuncional, en una normal, en una convencional”, refirió que no era algo exclusivo y que no podía proponerse “ni fortaleza, ni debilidad, es una realidad”. Así puso en el diálogo “situaciones que inciden” y que debían plantearse “que las familias sean como son, incide en nuestro quehacer pedagógico” pero ello no implicaba ponerlo como “una característica de esta escuela”, y les pidió que se fijaran si eso era “para re-categorizar o directamente sacar...o plantearlo desde otro lado” en reformulación del diagnóstico.

Cuando volvió a leer se encontró con “ausentismo, repitencia y problemas de higiene”, y les pidió que vieran las continuidades y los cambios, y rápidamente llegó en el cuadro a: “maestros”. Se detuvo y leyó: “plantel estable” para enfatizar la “fortaleza” de la gran cantidad de “titulares” en la escuela, el valor para “la posibilidad de seguimiento y continuidad, de conformar equipos de trabajo”. Volvió la mirada al papel, la levantó y nos miró esbozando una sonrisa acompañando cierta desazón: “esta palabra me mató” dijo refiriéndoles “perseverancia” y contó: “el otro día cuando lo analizaba con Alejandra... esta palabra era el reflejo de lo que eran los maestros en esta escuela: persevera y triunfarás a costa de lo que sea (...) no había...” En un bullicio que brevemente la interrumpió mientras pensaba, escuché que hablaban de “la falta de opción” y la palabra “pedagogía”, como acercándose para mentar la carencia que no nombró. Eugenia la omitió, o simplemente no la oyó y se explayó con que “esto era terrible”, para ella que “el mismo personal docente” asumiera como característica “perseverar”, era asombroso: “terrible, porque yo creo que en ninguna profesión o ámbito laboral lo que te tiene que caracterizar a vos es la perseverancia” dijo con tono que mezclaba indignación.

Retomó el cuadro de doble entrada y pasó revista a cada una de las cualidades que se ponían los maestros: “cooperación, aceptación, paciencia, respeto, afectividad, valores. Pero en las debilidades” y anunció: “las contradicciones” que encontró en la relectura previa a la reunión y puntualizó: “ausentismo, relaciones vinculares insatisfactorias”, les señaló haber sido “tan honestas” y retomó pidiendo atención “escuchen esto” y leyó: “falta de recursos estratégicos en situaciones específicas”. Eugenia prosiguió reponiendo muchas de las inquietudes que fuimos conversando en nuestra reunión previa, y otras que ya venían teniendo espacio en la cotidianidad de la escuela, por caso con el “despelote” que la preocupaba. Así orientó al colectivo docente tratar de explicar el significado de esa carencia de recursos. Con la escena recordé que en oportunidad de nuestro diálogo le había preguntado *qué clase de especificidad referían tales situaciones*; y ella me había hablado de las escenas de incertidumbre. Igual que en ese diálogo nuestro, le habló al grupo de docentes sobre tales carencias en términos de “ese no saber qué hacer o para dónde ir” y se explayó trayendo las palabras de sus interlocutoras desde aquel 2008. Advirtió en su recuerdo que se enfrentó a voces que decían “<no sé para qué vengo, no sé... no sé>”, y que allí mismo había encontrado “el límite”. Para ella, que un docente reconociera esa falta de estrategias, había marcado un confín y se los señaló: “yo creo que ahí me di cuenta que estábamos en el fondo y más abajo no se podía ir, y había que buscar alguna manera de empezar a remontar la situación... porque que un docente te diga no sé cómo manejar las situaciones... de ahí para abajo no sé qué más hay”. Tras una pausa que no rompió el silencio del auditorio, volvió al texto justo en el ítem “situación pedagógica”, para señalarles lo consignado en “fortalezas” y explicó que esa “adaptación del docente a la situación enseñanza-aprendizaje”, que señalaban aparecía “insatisfactoria totalmente”. Prosiguió leyendo “atención a la individualidad”, y lo fortaleció: “era todo atención a la individualidad” en desmedro de la carencia del desarrollo de “lo grupal” que “en ningún aula” veía en aquella época retratada en ese diagnóstico.

Su lectura recorriendo los renglones del cuadro, pasó a la caracterización que nombraba la “capacidad de adecuación a los contenidos en relación a cada alumno”, y sonrió. Separando en sílabas la palabra “alumno” se explayó diciendo que “era un trabajo desgastante, agotador para no llegar a ningún lado. Vos vivías adaptando cada contenido a cada chico... era una cosa que no terminaba nunca”, recordó que a fin de año terminaban diciéndole “la verdad no sé qué di, qué se aprovechó”, y habló de ello en el cuadro de una “dispersión”. Sumó otros

comentarios para ratificar la desazón de las docentes con las “debilidades” consignadas como “falta de concentración y atención”, y lo explicó igual que en nuestra charla previa cuando respondió que la dispersión se extendía, y que aunque lo hubieran consignado remitiéndose a “al alumno”, debieron haberlo pensado también para los docentes. Les habló de “la concentración” y les recordó cómo quedaba afectada en aquellos tiempos, por lo “caótico” de ordenar a los chicos tras cada recreo, y el tiempo concreto para las clases. Sumó episodios de esa época para ejemplificarlo ante los interlocutores que no habían estado en aquella escuela.

Retomó la lectura y advirtió como “otro punto cuestionable” la cuestión de los “grupos heterogéneos en conocimiento” y dijo que ello implicaba “una justificación” para “una frustración. ¿En qué escuela no hay grupos heterogéneos?” y se explayó con su interpretación de aquel intercambio. Les dijo que “poner la heterogeneidad como debilidad es reconocer que la cosa se nos ha ido de las manos, porque esa misma heterogeneidad se da en todas las escuelas” y asumió como un cierre del comentario: “los chicos son todos diferentes” y sugirió que allí tenían “un tema a ajustar” refiriendo al modo de caracterizar y valorar. Ya en el siguiente renglón les leyó: “desfasajes de edades”, y siguió con que ello era “obvio”, que “esta escuela se caracteriza por eso, y es algo que tenemos que trabajar”. Siguió leyendo y se encontró con “apatía en relación al aprendizaje”; y trajo palabras de las maestras –lo que le decían respecto: “yo pongo, pongo, pongo” –, para explicar que esa apatía no estaba originada en la propuesta. Ella lo interpretó aludiendo al “contexto de desorden y de desorientación, obvio que eso genera apatía, y genera apatía en el docente también”, cuando concluyó en que: “bueno ya está”. Su frase alcanzó para sostener el silencio y el asentimiento en muchas caras allí, pero no se detuvo y pasó al renglón sobre “situación áulica”, para leerles: “buenos vínculos docente-alumno” y rescatar el “mérito del trabajo, no sólo pedagógico”, y refirió el “trabajo social” de los docentes. Su voz seguía monopolizando la escena y avanzaba: “grupos reducidos” leyó para destacarlo como “una gran ventaja” y presentó una de las contradicciones a revisar. Consignar “afectividad en el vínculo” merecía ser marcado en su disonancia con el desagregado de “debilidades” que anotaban: “agresividad, problemas de conducta, falta de atención y dificultades en la escucha y en la producción” y les propuso “rever a la luz de hoy” esas caracterizaciones.

Refiriéndoles las “dificultades en la escucha y en la producción” anotó la necesidad de precisar “a qué nos referimos”, y lo justificó diciendo que no dudaba que hubiera “escucha en la escuela” puesto que “al alumno se lo escucha una vez, mil veces”, y que “el alumno escucha también y en algunas situaciones la cosa queda ahí”, aunque apuntó a la existencia de “casos más difíciles que otros”. Esas caracterizaciones marcaban lo que llamó “nuestra realidad” y siguió con que no podían obrar “como si esas cosas no existieran, porque esa es nuestra escuela, estos son nuestros chicos y estas somos nosotras”. Y ratificó que desde esa “realidad” iban a rever el renglón de dificultades hablando en “la producción”. Desde allí manifestó la necesidad de apuntar a “la óptica” desde donde mirar para “cuando hablo de producción” preguntarse “¿de qué estoy hablando?”. Prosiguió enfocando dudas: “¿es el del cuaderno o la carpeta?” o “¿se trata de la producción global de un chico dentro de la escuela”? Como respondiéndose habló de diferenciar el trabajo de los “alumnos en esta escuela”, aludiendo a que mientras que en otra podría ser considerada una producción “pobre”, en “la 800” podría verse “infinitamente superior”, y por ende propuso necesario “valorar el paso que dio el chico en esa producción con una óptica distinta”. Ver al chico implicaba para ella saber “que se integró, que pudo trabajar en equipo, que pudo expresar algo de lo que siente o de lo que... Son chicos que en general no expresan, no hablan y cuando hablan lo hacen a borbotones”. Aludió a alguna situación “que los desacomoda en su cotidianidad” y sugirió atender “a eso” y retomó la importancia de que las “producciones” fueran “valoradas en el contexto en el que estamos, no con mis –no quiero llamarlo prejuicios–, pero sí preconceptos de lo que es una producción escolar. Acá la producción escolar tiene que tener una característica particular, como es la que tienen los chicos de esta escuela y como es la que tenemos nosotros como docentes. El contexto determina, y acota y a veces amplía lo que se puede lograr”. Entre sus argumentos trajo el ejemplo de “la muestra” de fin de 2009, “con una producción que fue, y fue un placer para nosotras mismas ver la cantidad de gente”, asumió su carácter “artístico” y “la alegría de los chicos en mostrar todo lo que habían hecho”. Tomó en cuenta también la satisfacción de los padres y el modo en que esa “muestra” les permitió “ver que la cosa era diferente, *<ah, no era tan... como yo pensaba>*” concluyó asumiendo la voz de papás y mamás. Mientras su recuerdo se fue ampliando en su registro de los alumnos felices, las maestras la miraban atentas y algunas asentían y sonreían compartiendo satisfacción. “Fue una cosa maravillosa desde el punto de la comunidad

educativa, y entonces: ¿producción pobre? o... ¿dificultades en la producción?”, con esas preguntas que orientaban la reformulación que iban a trabajar ese día respondió “no” y cerró: “depende de un montón de cosas”.

Volvió al papel del proyecto y pasó rápido la “situación edilicia” porque “es más... fría” y pidió que vieran “qué cambió y qué no”. Siguió: “Y acá está la ‘situación socioeconómica’ donde les pido una recategorización del rubro y por ahí algo más... no sé, más general”. Algo ya les había anticipado pero ahora les pedía “incluir este concepto de cultura, no sé... de alguna manera: la cultura del trabajo, la cultura de los valores, la cultura de no sé.... Ahí hay algo más para agregar” concluyó. Se quedó mirándonos y apostó: “¿alguna pregunta a todo esto?”

Una de las orientadoras, Caro, impaciente dijo que “quería aportar” mientras advertía no haber estado en la escuela al momento del diagnóstico y que entendía que “cada párrafo debe haber tenido una discusión profunda y sentida, pero... yo veo como contradicciones”. “Si claro” se adelantó Eugenia a contestarle y Caro definía mirar el papel para seguir: “veo <buen vínculo docente-alumno>, pero también veo <apatía en relación al aprendizaje> y eso me parece incompatible”... El diálogo entre ellas continuó con la palabra de Eugenia: “¿sabés qué?, no es incompatible, es... desde dónde escribiste cada cosa”. La voz de Caro se superpuso a la de Eugenia ratificando y la directora confirmó: “el vínculo docente-alumno era afectivo...” y Caro volvió a expresar sus dudas: “yo digo...pero si se te escapan todos...”

A la orientadora parecía no cerrarle la caracterización y tampoco escuchaba a Eugenia, que ya no podía terminar sus frases mientras el bullicio empezaba a ser cada vez más notable. En una especie de discusión que implicaba a algunos protagonistas en las diversas ubicaciones alrededor del círculo, donde muchas maestras intentaban hablar, el tono de más de una subió y Caro retomó palabras de Eugenia para marcar su discrepancia; se apoyó así en la voz docente que se expresaban desde no saber qué hacer: “yo no sé qué hacer con estos chicos”.

Mientras la directora trataba de responder a la orientadora, los ánimos por tomar la palabra parecieron calmarse y Eugenia recuperó la atención de todos. Con tono bajo y muy pausadamente dijo: “Caro, Caro... yo lo que digo es...”; como se quedó pensando un instante, Victoria –una de las maestras con mucho tiempo en la escuela y mucha ascendencia entre sus compañeras– la interrumpió, también con tono sereno dijo, “no, porque vos, para

poder comprender esto [señalando el texto del diagnóstico]...”. Y Caro se le adelantó a Victoria, “claro, yo no estuve”. La maestra cerró su frase, “tendrías que haber estado en el momento”, y mientras que trataba de explicarle aquella complejidad, la escena fue sumando voces. Las respuestas a Caro se fueron superponiendo y apareció un tono de debate en el que las docentes que habían estado en la escuela de la que hablaba el “diagnóstico”, tomaban la palabra para contarnos al resto.

Eugenia tomó la posta y aceptó, las contradicciones existían “porque la escuela era contradictoria”. Caro le habló del “rol” y de que “eso tiene que ver con la dirección” aunque aclarándole que no hablaba de ella –que recién entraba en 2008–, sino de “la conducción, en general”, porque “cuando la línea general y la dirección de una institución se pierde, todo se pierde, la dirección se pierde”. Otra vez, se superpusieron muchas voces pero la que se escuchó fue la de Caro agregando que en esos casos “el único perjudicado es el chico, el docente” y Eugenia aceptó mientras la orientadora continuó con su argumento: “ya sabemos cómo es la cadena”. Y continuó proponiendo hacer “otro aporte” para la reformulación del diagnóstico porque “no hay una sola punta que hable de nosotras”, refiriendo al “EOE”. Así dijo que entendía que la labor de ellas debería formar parte y a la vez le parecía significativo y para resaltar que no aparecieran; se le ocurrió que habría estado “tan desdibujado [el EOE] que ni siquiera nos tomaban en cuenta”. Eugenia coincidió y Caro retomó su palabra abriendo su mirada al círculo de maestras, para que en esta instancia “pudieran tomar las debilidades y fortalezas que ustedes ven en nosotras y nosotras poder aportar a esto también”. Eugenia se apoyó en eso que marcaba Caro y les indicó que podrían “poner todo esto”, ya trabajando en los grupos con el cuadro diagnóstico y les explicó la consigna aludiendo a “tomar algunos ítems para desarrollarlos”, les pidió tomar y “profundizar en tres”. Las maestras se quedaron discutiendo cómo y dónde incorporar lo del “EOE” y Eugenia señaló que podrían “agregar”. Pero ese punto originó un debate que Eugenia trató de ordenar desde su lugar en la escuela, señaló que ella como directora también debía estar en el texto del “diagnóstico” que hasta ese momento no tomaba la dirección de la escuela. Caro explicó –semejante al lugar de las orientadoras–, la dificultad de incorporarla: “el tema” era “cómo se meten en las categorías que están” su duda abarcaba un lugar a dirimir entre “la situación áulica o la pedagógica”. Pedí la palabra y comenté que esas categorías que distinguieron conlleva esas aristas y les conté que conversando con Eugenia, antes de la reunión, habíamos comentado sobre las

razones de la diferenciación entre una y otra situación, y que Eugenia me lo había referido como un contraste entre lo macro y lo micro para una y otra. Estimé que eso podría aportar a la manera de incorporar el trabajo del “equipo”, por el “EOE”, y Eugenia cerró: “y la mía”, refiriendo la dirección de la escuela. Reafirmé la cuestión con la idea del equipo directivo con función pedagógica, y la comparé con la del “EOE”, las orientadoras me miraron aprobando, pero eso desencadenó una discusión respecto del papel y presencia del “equipo en el diagnóstico”. Una de las maestras se explayó respecto de “tenerlos o no tenerlos en cuenta”, ella dijo que “en una escuela el equipo es como una ayuda más inmediata, antes de recurrir al directivo” y convencida afirmó que si no los tuvieron en cuenta fue “porque no existieron directamente”. Tras esta frase de la docente, Eugenia retomó e indicó que esas serían las cuestiones a debatir en los grupos y puso un punto a los comentarios para seguir con esa tarea cumpliendo la “agenda de la jornada”.

La “situación de la escuela” (tiempo y realidad) y su experiencia de autoridad

“La experiencia (...) no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición. Eso no quiere decir, desde luego, que la acción, o la práctica, no puedan ser lugares de experiencia. A veces, en la acción, o en la práctica, algo me pasa. Pero ese algo que me pasa no tiene que ver con la lógica de la acción, o de la práctica, sino, justamente, con la suspensión de esa lógica, con su interrupción”. (Larrosa, 2006; pp.108-9)

El “cuadro del diagnóstico”, identificaba características, describía y establecía –en un esfuerzo analítico que disgregaba sujetos y situaciones–, “debilidades” y “fortalezas” mientras mostraba sus propias dificultades para contar una escuela inimaginable. El párrafo que abría el texto del “proyecto” con la lectura de la directora en la “jornada”, tomaba la “fundamentación” que resumía, (re)unía, el problema que le había dado lugar: la referencia

apuntaba a haber estado “perdiendo de vista el fin máximo de toda escuela” y nombraba – como escribía– “APRENDER” con mayúsculas.

Un escenario de pérdidas, compuesto por docentes y estudiantes que emergían frustrados, insatisfechos los primeros porque aunque esforzándose no lograban sus metas, se proyectaba en los escolares, que sólo asistían “en busca de contención y amparo”, y descartaba a la Escuela 800 como un lugar inspirador, un ambiente estimulante para sus fines. El “nivel pedagógico”, la “baja matrícula”, el “alto ausentismo” figuraban entre esas pérdidas que justificaban la iniciativa institucional innovadora; “el proyecto de la escuela” autorizaba su lugar, y además estaba “avalado” por las normas de la educación según entendía la directora¹⁰⁷.

Perder “de vista” llamaba a mirar, otrora aquel proceso de degradación, ahora la expresión de una nueva situación escolar. El “análisis del diagnóstico”, pretendía anteponer la lectura y enunciación de otra escuela, una en la que la maestra se alegrara de terminar en julio de 2010, con la unidad con la que el año pasado había terminado el ciclo lectivo, aun con los “despelotes” del turno. Que en 2009 sucediera eso, era parte del tiempo “de acomodamiento” que nombró Eugenia, refiriendo el inicio de la implementación del “proyecto de la escuela”; pero que ahora quedara medio año para seguir con otras unidades, era parte de un proceso virtuoso que empezaba a mostrar la escuela “remontando”. Retomar “el diagnóstico” ese agosto de 2010, implicaba capturar resultados como los señalados por esa maestra tras más de un año de desarrollo. Además, permitiría atender a los “ajustes” propios para nombrar la “situación” que esa herramienta pretendía retratar, apelando a “las reformulaciones de los distintos rubros”. Renombrar su realidad, la que llamaron “nuestra”, implicaba la observancia del pasado y del presente para retomar las categorías desde las que miraban “la escuela”. Así si acaso, la “cuestión económica” ofrecía un estanco, porque allí había “algo más” para agregar a la lectura de la situación de niñas, niños y familias impactando la de la escuela, debería ser ajustado incluso al amparo del “concepto de cultura” que antes excluía.

Mientras tanto, el “problema cultural” en el texto del proyecto, no nombraba los de los chicos o sus familias, hablaba de “la escuela” y sus problemas, en las prácticas de los sujetos

¹⁰⁷ Para ella, la nueva legislación educativa -nacional y luego provincial-, garantizaba la innovación, el nuevo formato que había defendido ante quien quisiera escucharla.

habitándola y dándole sentido en “su realidad”. Superponía la “vida escolar” en la “cuestión pedagógica”, forma escolar desdibujada sin la disposición –deseo– hacia los aprendizajes.

Las formas de entender aquella “situación de la escuela”, interpelaban las ideas mismas que habían incluido en el cuadro, en términos de “fortaleza” o “debilidad”, por ejemplo para el caso de la “familia”. El diálogo había propuesto que las propias maneras de conformarlas no eran tan diferentes de las que habían caracterizado “disgregadas” o “disfuncionales” para las de lxs chicxs, y vinculaban a desempeños escolares de niños y niñas de la escuela, menoscabándolos. Así, también habrían de descartar la valoración en términos de “fortaleza” o “debilidad”, inmersa en la caracterización de “una realidad” no exclusiva del mundo de los escolares de “la 800” que Eugenia comentaba frente el asentimiento de su auditorio. “Una realidad”, instaba a “re-categorizar o directamente sacar...o plantearlo desde otro lado”, eso que catalogaban como valor o disvalor, aparecía impotente para hablar del mundo de lxs chicxs de la escuela. Lo que antes habían visto y juzgado desde las diferencias –de un ellos y un nosotros– ahora los juntaba como parte de la misma realidad de la familia en nuestra sociedad y cultura.

El “diagnóstico 2008” mostraba lo que habían visto y/o perdido de vista con esas naturalizaciones propias del discurso escolar; el cuadro interpelado con su nuevo hacer resignificaba también –a la luz de otro énfasis representado en la nueva propuesta pedagógica–, otra manera de mirar, entender y explicar, de practicar alteridad, más propio de su énfasis en “la cultura”.

Reformular las categorías y volver sobre juicios y clasificaciones, alentaba a retomarlos y atenderlos con mayor cuidado, animaba a sobrepasar los prejuicios que pudieran encerrar, para lxs chicxs, para el colectivo docente. Como los que advertían para la escuela que nadie tomaba, “ni para dirigirla”; tiempo en que la inspectora descalificando la escuela inquiriera a Eugenia sobre su seguridad para tomarla, tiempos en los que los docentes “no la tomaban”, tiempo en los que los problemas tampoco llegaban a la categoría de aquellos que las hiciera salir en los diarios, pero restaba matriculados de la comunidad.

Desde la lectura abierta a sus interlocutoras esa mañana, la directora esgrimía tiempos, entre “marcos de referencia” y embates que parecían no tener fin en la “inestabilidad” de aquellos nombraba la cita de Cols. Hoy, mañana, y pasado vendrían “ataques” por un “lado” u otro,

resignificaba Eugenia, y mientras las palabras académicamente autorizadas mentaban la “complejización de las finalidades educativas de la Escuela Básica”, la directora las asumía en escenas propias y advertía el modo en que cuando los marcos de referencia se desestabilizan, la responsabilidad o “la culpa” embiste a los docentes. Capitalizar los ataques implicaba la responsabilidad /respuesta profesional en la autoría, ocurrencia de “procesos educativos dentro de la escuela”.

El sentido de marcos y referencias anudaba embestidas de actores entramando saber sobre el campo educativo y gobierno de la educación. “Proyectos especiales de lectura” se hacían inconcebibles para las maestras de la Escuela 800 que ya articulaban áreas con la lectura como eje, justamente en virtud de la convicción de que las prácticas del lenguaje conforman “todas las áreas”. Un diálogo de autoridad respondía a sujetos del saber del gobierno del “perfeccionamiento”, cuyo discurso aparecía menos amenazante que el de los “marcos de referencia”. Así, los *perfeccionadores* resultaban desautorizados por la lógica y experiencia de *su* proyecto, con autoridad para concretar la escuela como un “ámbito natural de la lectura”. Después de todo, los embates habían sido capitalizados en un “proyecto”, que daba “cierta seguridad”, mientras compendiaba un “marco” frente a la “inestabilidad” de las “referencias” que de la mano de Cols venían a la escena.

Esa mañana de la “jornada institucional”, un texto, una lectura, las interpretaciones, ofrecían contrastes describiendo y catalogando la escuela –en sujetos y acciones– en 2008. Cuadro incapaz de atrapar prácticas, gestos, diálogos, experiencias cruzadas o superpuestas, había renegado de las de “la dirección” o “el EOE” en 2008; difícil caracterizar ese quehacer o encuadrarlo en la disyuntiva plasmada entre “situación áulica” y “pedagógica”, cuando simplemente “no existían”. La solicitud de las “chicas del gabinete” y de la directora para retratar su labor en el nuevo diagnóstico, no sólo mentaba otra manera de estar en la escuela, sino que habilitaba un diálogo de autoridad y autorizaciones junto al colectivo de docentes que ahora lo reformulaban a la luz del nuevo proyecto desplegándose, otorgando y autorizando sentidos.

Retomar el “diagnóstico” que habían formulado en 2008, permitiría advertir los cambios que muchas maestras valoraban, para referenciarlos en el desorden previo y proceder a exponer su reconocimiento. *Haber estado allí* las autorizaba a tomar la palabra para interpelar incluso

la herramienta “diagnóstico”, y las maneras de mirar y sentenciar a los sujetos y situaciones que condensa la nominación “la escuela” refiriendo “la 800”. El “proyecto de la escuela” nombraba un colectivo, y atender a los cambios en aquella “realidad”, incluía observar las condiciones de posibilidad para seguir con la apuesta ante la incorporación de maestras nuevas que lo desconocieran; o bien ante la labor de alguna maestra vieja pero “muy estructurada” como para avenirse a articular una propuesta innovadora con vínculos, tratos, comportamientos, climas. Los cambios, aparecían cual espacio relevante para la directora atenta a la oportunidad de tales condiciones; y para advertir –en el colectivo–, los sentidos atribuidos al devenir que remontaba escuela, los que reconocían virtuosos, y que aquellas escenas del “despelote” arriesgaban. Aquel tiempo de “incertidumbre” expresado en la falta de “certezas”, por caso sobre el hambre de los chicos, era un “contexto de desorden y de desorientación”, en el que “no saber qué hacer o para dónde ir”, marcaba el rumbo que había quitado el ojo a los aprendizajes de niñas y niños.

Mirar esos conflictos que en ese presente contradecían las virtudes de la propuesta innovadora, y retrotraían la escuela al tiempo en que sólo importaba contener a escolares en las aulas, era insoslayable ante ese nuevo marco de referencia autorizando escenas.

“Fue lo que ellas dijeron”, palabra colectiva, había sido producida en la escuela que “era una guardería” y carecía de “actividad pedagógica”. Una realidad donde mantener a los chicos en las aulas era un desafío, las había puesto en la necesidad de recuperar el foco, “fin máximo”: “aprender”, como en “toda escuela”.

Que una de las integrantes del “EOE”, que no había estado en la escuela de entonces, señalara “incompatibilidades” permitía a Eugenia –que de algún modo compartía las objeciones de Caro–, advertir que más bien se trataba de modos de entender y describir desde un “marco”, diferente del actual. Así podía suceder, que hubiera un “buen vínculo docente-alumno”, aunque la “situación pedagógica” advirtiera su “debilidad” en la “apatía en relación al aprendizaje”, e incluso que “se te escaparan los chicos”, porque se trataba de un vínculo otro, en otra realidad. Una inimaginable para los que no habíamos estado. Fue Victoria, irrumpiendo la palabra de Caro, la que advirtió su ajenidad y la de cualquiera que ahora no pudiera entender eso que ahora parecía contradicción. La maestra, desde esa otra escuela ahora inconcebible, reivindicaba una comprensión atenta a las escenas de una experiencia

sustanciada en una realidad y su marco interpretativo. Ni ella, ni las otras docentes de la época del diagnóstico, aceptaban la sentencia “incompatibilidades”; describir, escribir, diagnosticar aquella escuela era una experiencia tan intransferible como la de haber vivido en “contradicciones”; para entender había que –de algún modo– notar, que “la escuela era contradictoria”. Compatibilizar las contradicciones, por caso la del “vínculo” que la orientadora exponía, trascendía el diagnóstico y lo que ese cuadro, desgranando “fortalezas y debilidades”, pudiera expresar.

Con la voz de Victoria y el bullicio de muchas maestras, que llamaban a “estar” para entender, se distanciaban del mero error en su formulación, o la sospecha de quienes leíamos ahora, y proponían otra lectura para los que no habíamos estado allí, otrora. Procuraban advertiéramos la complejidad de aquella vida escolar mientras discutíamos la caracterización en el papel, para finalmente acordar los límites para nuestra imaginación y lo inadmisibles de una razón prescindente de realidad. El análisis actualizado, llevaba inscripta la explicación imposible de la situación de la escuela de entonces, aun en la pretensión de eficacia de un “cuadro diagnóstico” cuyas “fortalezas” y “debilidades” no habían podido reunir a los sujetos en la complejidad de aquellas situaciones, mucho menos *su* experiencia.

La tabla de doble entrada podía encuadrar el “ámbito desdibujado” donde una “situación pedagógica” permitía plantearse desde un “buen vínculo”, e incluso convivir con la “apatía” ante los aprendizajes. Ese “buen vínculo” en aquella “situación pedagógica” era ilógico, porque era otro, y convivía complejamente con la “perseverancia” como una manera de “hacerse cargo” ante el “límite” implícito en la “falta de recursos estratégicos en situaciones específicas”, y el “no sé qué hacer con estos chicos” que había contado Eugenia y Caro retomaba para argumentar incoherencias encarnadas en la voz o acción docente.

Ese “diagnóstico 2008”, teñido por aquel escenario del “desastre”, sus carencias, errores, dificultades debían comprenderse en el marco de esas coordenadas que recordaban con la misma honestidad con la que había procedido la “autocrítica” que la directora reconocía en las maestras, e incluía la posibilidad de errores en la misma formulación y maneras de describir, las categorías y las sentencias llenando el cuadro.

El “proyecto”, un ordenador para hacer la escuela, para comprenderla incluso con algún “despelote”, hasta con alguna “apatía” en el presente; incluso para reconocer a los que no

entendieran, no conocieran, o que no pudieran abordar des-estructuradamente la experiencia, no hablaba desde razones prescindentes de las situaciones, estaba fundamentado: “el problema de esta escuela era un problema cultural”. La cultura aludida esgrimía acuerdos o desacuerdos acerca de “modos de vida escolar” y cómo redibujarlos alrededor de aprendizajes. La “actitud escolar” estaba siendo refundada con foco en el aprender con mayúsculas, reclamando actualizar lo pedagógico para “estar” en la escuela, componiendo o desvirtuando culpas para la “profesionalidad docente” y sus marcos referenciales.

Las contradicciones sólo encontraban sentido en el nuevo escenario de la escuela, con un proyecto desde el que reencauzaban foco y camino, por eso el “buen vínculo entre el docente y el alumno”, no podía ahora –ya lejos del “desastre” –, ser considerado “afectivo” si los chicos “se te” escapaban. De un modo u otro, Eugenia y Victoria lo habían dicho, no era “incompatible”, y aquello que parecía una “contradicción” para la “orientadora médica”, tenía anclaje en la experiencia del viejo escenario, donde sí podía suceder que para mantener a niñas y niños en el aula, las maestras sólo apelaran al afecto. Así, cuando diferenciaban una “actitud escolar”, la significaban en los diversos tiempos de la escuela que trataba ese diagnóstico. Referenciada en chicos y maestros, tal actitud y su condición de “escolar”, podía resignarse a ocupar el espacio del aula, donde niñas y niños podrían “sin atender”, sin aprender, hacerse de ella; con docentes capaces de contenerlos afectuosamente. En el nuevo escenario, con el aprendizaje sustanciando el “núcleo de la actividad escolar”, el vínculo atravesado por esa mediación, impedía significarlo consistente. En los “vínculos positivos con los saberes”, la actitud escolar, reinscripta en la “cuestión pedagógica”, compondría el vínculo “con el maestro” ya “por añadidura”.

Vínculo y actitud se sustanciaban con nuevo foco, desde el anclaje significativo de una propuesta escolar autorizando escenas. Pero también para desautorizarlas, como la del “despelote” que arriesgaba los modos pedagógicamente autorizados para estar –ahora– en el aula. El “fin máximo de toda escuela” quedaba anudado al “interés por nuestros alumnos” que reclamaba “un lugar deseable y estimulante” para “aprender”.

Las maestras que sabían de una escuela en la que no se podía enseñar ni aprender, sabían de tocar fondo y también de búsquedas como formas de “capitalizar” y “remontar”, “repuntar” la escuela, desde su realidad. Autorizaba ese saber, haber irrumpido en la inercia de una

institución “sin actividad pedagógica” para experimentar –incluso como una prueba, una apuesta–, ese proyecto que nombraban habitualmente para justificar, para fundamentar, encuadrar su experiencia cotidiana actual. A diferencia de 2008, se sabían ahora autorizadas a manejar situaciones en los límites, porque aun en escenarios de incertidumbre habían encontrado garantías, marcos propios para las referencias que en “actitud” de calidad de “escolar”, las situaba en “vínculo con los saberes” con sus estrategias en términos de “proyectos”, “talleres” y “muestras” en pos de “revalorizar el trabajo y la propia escuela”. Sus estrategias hacían la argamasa de los necesarios “marcos de referencia”, que garantizaban maniobrar entre la incertidumbre y el desafío cotidiano que leyeran en Cols, y que la directora “ya pensaba” al escribir ese proyecto, y las maestras, ya concretaban con “producciones educativas” que se alejaban de “lo teórico” y podían “compartir con la comunidad” en las “muestras de la escuela”.

Productoras de “procesos educativos dentro de la escuela” inquirían modos propios y ajenos; retomar lo que fuera la “producción” de los escolares, implicaba su definición y también su valoración situada, alejándose de la mera expresión en cuadernos y carpetas, tanto cual de categorías extranjeras que pudieran operar como “preconceptos” para catalogar “debilidades en la producción”. Aquello que fuera “una producción escolar”, instaba a mirar el contexto y su potencialidad para operar en un juego donde se hacía posible acotar y ampliar: discurso de potencia para la autoridad desde la escuela. Esa “característica particular” anotada para lxs chicxs y para el colectivo docente, componiendo una “realidad”, la propia –identidad en un *nosotros* condensando docentes, chicos, “la escuela”–, autorizaba la significación de “producción escolar” en la experiencia de *su* proyecto mientras desautorizaban “preconceptos”. Por eso, “la muestra” del fin del ciclo 2009 anudó un vínculo otro, uno mediando la “producción” de lxs chicxs en la escuela, vínculo con el “placer” que las maestras “sintieron” y la “alegría” de aquellos niños y niñas por “mostrar todo lo que habían hecho”. Un espacio reivindicó “la escuela” en escenas de transmisión ante los padres y madres que finalmente podían ver “que la cosa era diferente”, una “muestra” para interpelar la vieja escuela de “producción pobre”, de las “dificultades en la producción” en la inimaginable, escuela del “desastre”.

Si el nuevo proyecto era ahora una clave para construir autoridad en la escuela, el escenario pasado sin timón –reunido en la caracterización de carencias, desorientación e incertidumbre,

en aquel “cuadro del diagnóstico” –, también ofrecía un marco de significación para arriesgarla en las “incompatibilidades” respecto del “proyecto de la escuela” en su despliegue. La escena del “despelote”, con dos maestras en charla propia, ajenas a la actividad del grupo de niñas, resultaba disonante para con el “trabajo por talleres” y sus “productos”, para la “articulación por áreas” y más llanamente aun si la referencia se fundamentaba en la nueva propuesta pedagógica con celebrados aprendizajes. Aquella tarde, esas instantáneas dejaban ver cierta controversia, y aunque no era la primera, el tenor de la discrepancia ante el proyecto tan mentado y valorado por el equipo docente, evidenciaba el riesgo para los mojones de la nueva experiencia escolar. En un juego de autoridad y autorizaciones, esas maestras apáticas fueron desautorizadas por sus pares mientras Eugenia advertía los contrastes institucionalmente, cuando remitiéndose a la labor de una docente esgrimía: “falta”, pero “hay mucho hecho”. Sus interlocutoras, maestra e investigadora debíamos entender lo que aquella “falta” implicaba en su voz dando cuenta de una marcha, antes que carencias o errores; un andar construido donde lo “hecho” apelaba a los productos destinados a ser compartidos y apreciados en esa “realidad”, con esos anclajes propios. Desde allí proponía entender antes que inculpar.

Aprender o no aprender, era una cuestión que hacía a la diferencia entre los tiempos y las realidades, que distinguía la escuela de la “incertidumbre” de la del “proyecto”. El aprendizaje se advertía como sustancia de la autoridad para anteponer a cualquier riesgo, y hablaba de “su realidad” con certezas y estrategias para garantizarlo.

El “proyecto”, un ordenador para hacer repuntar la escuela, para comprenderla incluso en sus idas y vueltas, algún “despelote”, alguna “apatía” entre quienes no conocieran no, entendieran, o bien no pudieran abordar des-estructuradamente esa nueva vida escolar, hablaba con razones en situaciones. Como en la “fundamentación del proyecto”, la cultura aludida no esgrimía intelecto o conocimiento, sino acuerdos o desacuerdos acerca de “modos de vida” y cómo redibujarlos alrededor de aprendizajes. La “actitud escolar” estaba siendo refundada para los sujetos de la escuela, con foco en un aprender con mayúsculas, reclamaba actualizar lo pedagógico para “estar”, y remontar escuela.

La autoridad aparecía con el proyecto anclando en la función *registrada* para la escuela, un legado hacía sustancia de su reconocimiento (“con mayúsculas”), y daba lugar al despliegue

de otro tiempo para la escuela, instituyéndolo se instituía. Autorización a emprender en un proyecto, abría a un “continuar comenzando” (Revault d’Allonnes, 2008; pp. 253); lazo entre herencia y novedad. La reversibilidad de la autoridad no desligaba autoridad del movimiento de institución ni de subjetivación. Aquello que había comenzado a hacerse un lugar, en marcos dinámicos y complejos para una refundación, sustanciaba –en términos de “transmisión y continuidad” (Greco, 2007; pp.46)–, un proyecto para dar lugar al “aprender”. Con la enseñanza como “acto de transmisión” (Diker, 2004, pp.230), el aprendizaje –no sólo de niñas y niños, sino el de lxs adultxs– quedaba inscripto en nuevas configuraciones de la cultura. Porque ese lugar dado al “aprender” para los escolares se asentaba en el propio de lxs docentes que autorizaban su lugar de enunciación, su palabra y un nuevo relato. Otra estética.

Cumplir la promesa –compromiso, responsabilidad, respuestas–, urdía confianzas, nuevas palabras y lecturas, “pensamiento conjunto” (Greco; ibidem, pp.146), texto y contexto generaba el sentido de una nueva manera de ser y estar en la escuela. Una subjetivación en otras estrategias que desoían objetos para la transmisión, daban lugar al vínculo, deseo, satisfacción y alegría; una subjetivación propia de y en el “proyecto de la escuela” llamaba a desestructurarse, y reclamaba “no entender nada” si se ponía en riesgo. Un reclamo signado en la nueva “actitud” para vivir la escuela aun entre embates y contradicciones “a patadas”.

La autoridad de una respuesta

“Una ética se inscribe en lo más profundo de nuestro ser y nuestra subjetividad. Requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación con su historia, es decir una manera de concebir su propia vida (...) podemos afirmar que aquello que se transmite es del orden de una creación. (...) permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para

hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar”. (Hassoun; 1996, pp.168 y 178)

La reunión autorizada para suspender las clases en todas las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, aglutinaría probablemente en cada una de ellas, una amplia variedad de sentidos sobre lo que terminara siendo la “jornada” obligada. Para la Escuela 800, en el marco de *su* proyecto, aquella instancia de reunión planteaba mucho más que autonomizarse de sus prescripciones y armar agenda propia, y antes que transformarla en un gesto de independencia legible en formas de poder, aparecía lógico capitalizarla para el curso de los intereses de *su* vida escolar; apropiarla.

En la Escuela 800, la idea de “proyecto” ya había trascendido el discurso gubernamental que desde aquella reforma escolar modernizante tomara el instrumental “de gestión”, “eficaz y eficiente” en pos de la “calidad”, instalado en la lógica del lenguaje empresarial propio de la década del '90. Del mismo modo, el “diagnóstico” se salía de aquellos márgenes, andaba incómodo en las líneas de sus formatos, categorías e incluso sentencias a la luz del nuevo montaje escolar.

“Proyecto” y “diagnóstico”, habían sido apropiados y producidos para interactuar con el mundo del saber autorizante, y también con las jerarquías gobernantes de la escuela para –con modo autorizado, habilitado–, justificar la ocurrencia de “otra cosa” en virtud de *su* realidad, sus escenas, constituyendo marcos y motivos en la experiencia propia.

Probablemente la ascendencia de la directora para organizar otra agenda para esa “jornada”, pudiera componerse desde la idea de su lugar jerárquico, autoridad oficial de la escuela. Sin embargo, la autoridad de Eugenia para reorientar la reunión sin demandas, no necesariamente provenía –lineal o “naturalmente” –, de su lugar jerárquico; antes bien, su prerrogativa aparecía legítima en el reconocimiento de su accionar respecto de la autoría, diseño y conducción de tal propuesta escolar que daba sustancia y marco a la nueva vida escolar en donde la reunión institucional hacía su parte. La autoridad pedagógica “como movimiento que funda y hace crecer (...) atento a sostener lo nuevo que nace” (Greco, 2007; pp.145), había ido haciéndose lugar en medio de un orden que no la contaba, ni para sí como directora, ni para el resto del colectivo de autoras “entendidas” para la ocurrencia del proyecto escolar

deviniendo. Para el grupo docente, el cambio sustancial había ocurrido a partir de esa propuesta que implementaban desde hacía poco más de un año. Para ese colectivo, el nuevo proyecto encarnaba la opción cotidiana y, así como ordenaba la vida escolar con nuevos sentidos, también podía articular el asunto de “su jornada institucional”.

Con “el proyecto de la escuela” se diferenciaban de otras escuelas, y configuraban autoridad en su devenir institucional, con el reconocimiento creciente de la comunidad según advertían; pero también al interior del colectivo docente, que comenzaba a otorgar nuevos sentidos a su lugar, desde esa identidad y autoría colectiva en la ocurrencia del nuevo tiempo. Una identificación coproducida por los actores en prácticas situadas, articulaba atributos significativos marcando y ratificando límites, produciendo así las “diferenciaciones” propias respecto de un “exterior constitutivo” (Hall, 2003; pp.15) en el que la autoridad pedagógica se hacía y producía lugar en la experiencia. Autoras-aumentadoras, responsables de la innovación escolar, habilitaban su experiencia diferenciándose ya no del *gran pasado* de la educación argentina, sino de su pasado reciente, en el que no contaban con “proyectos o planificaciones interesantes” para una “actividad pedagógica” en la escuela.

Tomar la reunión para revisar el estado de la situación, retomar el diagnóstico o presentar exhaustivamente el proyecto a docentes nuevos, formaba parte de la posibilidad de continuar afirmando el nuevo orden, acrecentar su trama en la ocurrencia compartida. Aquellas escenas de conflicto con los chicos más grandes del turno tarde, hablaban de alguna inconsistencia respecto de una propuesta con “talleres” y nuevos vínculos, que parecía zozobrar con maestras que no atendían a la labor de lxs chicxs. Con el nuevo devenir, donde otras maneras de organizar, enseñar y aprender habían sido habilitadas, esas respuestas docentes aparecían incompatibles y eran desautorizadas por las colegas que las desplazaban del *nosotros* que nombraba el “proyecto de la escuela”.

Vulnerar la prescripción para la “jornada institucional” –tema y consignas a “elevar”–, antes que desafío a la autoridad del gobierno, proponía un diálogo de autoridad sustanciado en la decisión de tratar “las cosas de la escuela” donde habitaba una incomodidad colectiva, y la directora advertía cierto apuro. Así, si *su* proyecto atendía lo primordial de “una escuela” en su “fin máximo” –establecido en “APRENDER–, tratar riesgos y contradicciones, habilitaba su trascendencia.

Un proyecto con foco en el “cambio cultural”, retomaba el origen de los sentidos asignados a la escuela ya desde su nueva fundación, cuando en la evidencia de alguna ocurrencia, apropiara lo viejo como novedad: aprender, “fin máximo de toda escuela” aparecía clave para el reconocimiento de sus respuestas. Así ofrecían la ocurrencia del nuevo comienzo, con la autoridad interrumpiendo un tiempo e inaugurando otro para la escuela (Greco, 2007; pp.20). Haciendo de la transmisión la mediación y vínculo para asegurar aprendizajes, renovado foco implicando el reconocimiento de sujetos en posibilidad de hacerse de aquel; filiación humana con capacidad “de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo”, instituyendo nuevas cuentas, otros sujetos “del conocer” (Cornu, 2004; pp. 29).

Advertir los modos de apropiación de la “jornada institucional” para tratar “las cosas de la escuela”, *su* proyecto o *su* diagnóstico, sustentaba lo pedagógico de su autoridad situada en dinámica y lógica local, con palabras propias –otras voces–, irrumpiendo en un orden. Ante un programa gubernamental –“efectivo para incrementar la matrícula y la asistencia escolar en el corto plazo”, según caracterizaba aquel documento programático–, se exponía y enfrentaba la lógica implícita en una propuesta autorizada para “remontar una escuela” en la sustancia escolar de los aprendizajes. Esta propuesta no apostaba plazos, sino una intención y la vista en finalidades educativas, cuyas referencias producían y/o consolidaban seguridades y garantías para el vínculo propio de la transmisión, ocurrencia de autoridad en “situación pedagógica”; en su encuentro con aprendizajes, paso y pasajes. Filiación y don: “de dar y de recibir, de dar y de tomar, de dar la palabra y de recibir la palabra, de lo que acontece en la transmisión del don de la lengua” (Larrosa, 2003a; pp.654) experiencia de una transmisión capaz de desplazarse entre las áreas, instituyendo sujetos más allá de sus objetos, para sentar sentido desde la escuela.

Lo nuevo, enraizaba político en la reformulación del pasado propio con “una forma de vida escolar desdibujada” con la que no acordaban, su autoridad emergía “reinstalándola” y abría a otro reparto; en la ocurrencia, nuevos posibles.

(...) “si vos agarrás a cualquiera de los pibes de acá y le preguntás sobre manifestaciones naturales del planeta ... te van a hablar de tsunamis y terremotos, y de los lugares donde pasó y te a van hacer un montón de referencias que hacen a lo que aprendieron, pero lo aprendieron de verdad, no para

repetir en una lección o en un examen y al otro día se olvidaron”.(Registro de campo, noviembre, 2011)

Configurando otra manera de vivir la escuela, salían del “desánimo”, del fondo que habían tocado y “repuntaban”. Podían ahora dar cuenta de su autoridad en una autoría colectiva que hacía creer y crecer, habilitando un saber de igualdad sobre ese pasado reciente y propio del “desastre”, y autorizando también las maneras de hacer para deshacerlo trastocando repartos. Como Rancière ha explicado, “levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable” (2003; pp.56).

Saber de, entender el “proyecto de la escuela”, configuraba más una posición emancipada que un conocimiento acabado de aquella ingeniería de planeamiento estratégico que el campo educativo tomó como herramental de transformación durante la reforma neoliberal en el '93. Una posición trascendía el conocimiento, un proyecto mentaba más que la denominada *gestión institucional*, un saber hacer propio habilitaba procesos educativos para la igualdad en la emancipación (Greco, 2012). El “compromiso y responsabilidad profesional”, los “esfuerzos” que anunciaban caracterizando una identidad colectiva, hablaban de un hacer autorizado abriendo espacio a los aprendizajes, espacio de inclusión para *sus* matriculados. Era allí, en ese ahora, donde el “despelote” revelaba la inconsistencia, no en la escuela otrora. Haber estado “ahí” demandaba más que nunca aquello que no perderían “de vista”; con *su* presente, una nueva trama significación implicaba la experiencia, la comprometía como respuesta autorizada, *al paso*.

Aquello que usualmente llamamos “la escuela”, y nombra sujetos y escenas, la que este colectivo docente recordaba, en su descripción, caracterización, análisis, y valoraciones del pasado reciente, se oponía en prácticas que verificaban igualdad en su presente. Haciendo foco, localizando la mirada y emplazando un saber de la experiencia procuraban entender la necesidad de apuntar marcos de referencia para posicionarse a mirar y juzgar. Apelación a la cultura y su complejidad, describiendo o construyendo escenarios de prácticas humanas en diversas configuraciones, se daban lugar en la trama de autoridad escolar. Con *su* proyecto irrumpiendo en la realidad en la que el aprendizaje no tenía lugar, la propuesta pedagógica de este colectivo, con maestros sabedores de la igualdad, anunciaban y apostaban la propia

emancipación intelectual y la de “sus” chicxs con nuevas prácticas de transmisión, espacio intersubjetivo, nueva configuración de cultura.

Los docentes produciendo “el lugar” de la experiencia en una habilitación (Larrosa, 2006) *hacían lugar*; y si un orden había interpelado o despojado su autoridad, ya en las nuevas escenas estaban reconfigurándola a partir de la capitalización de los embates, en la experiencia de autoridad para “procesos educativos dentro de la escuela”, respuesta a aquel “desastre” y al menosprecio.

La escuela en el reparto y un desacuerdo

“El maestro ignorante es el maestro que no quiere saber nada de las razones de la desigualdad. (...) Decidir que puedo leer estos mapas, que voy a trazar mi camino en esos mapas que no conozco, es decidir también la igualdad en general para los otros. Es salir de un funcionamiento social que está siempre basado en la compensación de las desigualdades”. (Rancière, 2003 en Vermeren, Cornu, L. y Benvenuto; pp.11)

Si bien la definición del documento gubernamental, que demandaba la reunión y el “trabajo de los maestros del nivel primario” en la “AUH” para tratar “la inclusión con aprendizajes de todos los niños/as”, podría estar diciendo lo mismo que visitar un diagnóstico en la experiencia del “proyecto de la escuela” con el foco puesto en “aprender”; dos procesos heterogéneos aparecían para referenciar voces y sentidos; “policía” y “política” aparecían enunciando planos de lo político (Rancière, 1996; pp.45).

La distinción que Rancière propone en entre política y policía reconoce “lógicas del ser-juntos humano que en general se confunden bajo el nombre de política, cuando la actividad política no es otra cosa que la actividad que las comparte.” (pp.43). Así, designa policía “al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución.”(Ibídem) Y reserva el nombre de política para, en principio señalar “el conflicto acerca de la existencia de un escenario común, la existencia y la calidad de quienes están presentes en él. (...) No hay política porque los hombres, gracias

al privilegio de la palabra, ponen en común sus intereses. Hay política porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión, que no es otra cosa que el enfrentamiento mismo, la contradicción de dos mundos alojados en uno solo: el mundo en que son y aquel en que no son, el mundo donde hay algo “entre” ellos y quienes no los conocen como seres parlantes y contabilizables y el mundo donde no hay nada”. (pp.42)

Dos lógicas, un desacuerdo, emergían para advertir inclusión educativa, por una parte la que proponía el documento gubernamental y sus definiciones programáticas – y con una política pública de “asignación” como *testigo*–; por la otra, la propia de la escuela en sus reivindicaciones, abriendo a mirar pruebas de un proceso de transmisión, proceso de emancipación autorizando incluso la “utopía”, creando escenas, fundando posibles (Greco 2007; pp. 149). Esa autoridad como emancipación irrumpía un orden donde el aprendizaje se hacía un lugar, donde no lo había perdido, y cada escena protegía ese posible (ibídem), o evidenciaba su riesgo.

La enseñanza, que *su* proyecto concretaba, capitalizaba autoría y reconocimiento en su ocurrencia. En “las muestras”, evidencia de una experiencia de transmisión en las “producciones de los chicos”, mostraba el cruce de dos lógicas, tal vez la indistinción¹⁰⁸, conformando un espacio “entre”, el no lugar de la utopía, en, para el “tratamiento de un daño” (Rancière; ibídem).

“Hay una policía menos buena y una mejor –la mejor no es, por lo demás, la que sigue el orden supuestamente natural de las sociedades o la ciencia de los legisladores sino aquella a la que las fracturas de la lógica igualitaria llegaron a apartar las más de las veces de su lógica “natural”–. La policía puede procurar toda clase de bienes, y una policía puede ser infinitamente preferible a otra.” (Rancière, 1996; pp.46)

¹⁰⁸ Anotaremos aquí, que la necesidad de dirimir entre lógicas requiere atender a lo que la distinción conserva como indistinción como aclara Rancière (2004), que no pretende aislar ni abreviar en pureza alguna de estas esferas, sino que trata de “una distribución y una redistribución”.

Mientras el carácter de la reunión gubernamental nombraba la “AUH”, y con ella la distorsión de la exclusión en el reparto de lo sensible, también expresaba su prueba y su pretensión compensadora. En el orden policial, la referencia en las escuelas mentaba el imperativo de la “inclusión plena” y para ello, proponía contar y clasificar niñas y niños, matriculados no sólo en la escuela sino en la “asignación”. En procura de “trayectorias escolares exitosas”, el orden policial de los cuerpos¹⁰⁹ proponía atender –desde la escolaridad–, a unas víctimas del reparto y sus distorsiones. Con la evidencia de la desigualdad, la “AUH” configuraba el modo policial, proponiendo un tipo de inclusión a partir de una “transferencia condicionada” y sus medidas para cuantificar “asignaciones”: paradoja de la parte de los sin parte. Contar escolares no necesariamente verificaría igualdad con a “inclusión” de una inscripción o en la exterioridad de los “fracasos”.

Desde “la 800”, al amparo del accionar que nombrando *su* proyecto condensaban, el grupo de docentes redibujaba los límites, discrepando con una distribución obstinadamente atenta a las compensaciones de un reparto que embestían desde el foco en el aprendizaje. Desalojar la “AUH” de la agenda, omitir insumos para la estadística gubernamental y cualquier mensura, implicaba un borramiento de fronteras de inclusión con esa lógica mientras ofrecía la propia.

En la política del “proyecto” que remontaba la vida escolar – y con contradicciones “a patadas”–, términos como “sobriedad y repitencia” no aparecían como cuestión de números sino de “realidad” enlazados al aprender (con mayúsculas) y reinscribían su sustrato en la cultura.

En lógicas de la inclusión, “aprender” podría *ser* y *hacer a* lo mismo, sin embargo en los planos de política y policía, podría ser, hacerse y leerse irreductible, aun en sus encuentros.

Esa experiencia propia, en *su* realidad, la nueva que habían instalado, sostenían y enriquecían, no podía ser arriesgada. Frente a embates y culpas, siempre asignable a un daño, la “capitalización” que pedía la directora asignaba autoría y hacía crecer procesos educativos en la escuela mientras, juntas, se disponían, atendían a sostenerlos. Aun en la conciencia de la falta ante la reparación “plena” del daño de la exclusión, esos procesos

¹⁰⁹ Que designa “la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes (...) es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido”(ibídem; pp.44)

escolares incluían a niñas y niños en un vínculo mediado por aprendizajes como promesa de lo posible. Diálogo de alteridad como verificación de igualdad, era a la vez lo más próximo a la compensación que el documento esgrimía como demanda de “inclusión plena” para la escuela.

Docentes, muchos de ellos *ignorantes* de Rancière y Jacotot, sabían de una “configuración sensible” con partes y ausencias, sabían de la igualdad y las desigualdades que puede abonar el formato escolar, y habían pasado la frontera de la emancipación propia en *su* proyecto. Con el potencial emancipador para su autoridad, habilitaban el aumento, la réplica, la transmisión, todo quedaba dispuesto para sí y para ser *pasado* a otros. En cualquier caso, una relación de autoría y respuesta para hacer y dar lugar al aprendizaje como garantía de inclusión, impactaba el orden en el que “la 800” también se inscribía entrelazando las lógicas de lo político, allí su efectividad, en la “realidad” de lo político, y con el impacto de la “AUH”¹¹⁰.

Era su experiencia la que definía el camino de igualdad; releer ese “diagnóstico 2008”, en la contracara del “proyecto de la escuela”, constituía una política para su autoridad en la que la decisión alrededor de la posibilidad de “leer” el propio mapa, y reescribir, andar palabras para proteger y autorizar (Greco, *ibídem*), abría el camino de una experiencia de “igualdad en general para los otros”, tal como sugería Rancière en la cita abriendo esta reflexión.

La verificación de igualdad en prácticas, compondría el vínculo en el común situado, localizado y apropiado: “esta es nuestra escuela” y “estos son nuestros chicos” en una relación y comunidad de sentido retratando desde la escuela, otra cuenta en la que *se metía y metía a sus chicos y docentes*. Una práctica de alteridad interrumpía la negación de humanidad que habita la desigualdad, texto y contexto que exhibe el desconocimiento del otro, negación de reconocimiento, obliteración de derechos¹¹¹. Esa mañana en la reunión, policía y política

¹¹⁰ Antes que meramente oponer dicotómicamente, política y policía, como formas puras o cristalizadas en forma aislada y oponiéndose desde ese plano, vale advertir el modo en que la igualdad, al frente de una política de Estado, instituyendo sus procedimientos componía también su acción política.

¹¹¹ Ricoeur explica esa lógica de reconocimiento en un marco de derechos, “No podemos comprendernos como portadores de derechos si no tenemos al mismo tiempo conocimiento de las obligaciones normativas a las cuales adherimos en el cuidado del otro; no somos nosotros mismos sino a condición de sostener con otros relaciones de construcción mutua, como en la primera infancia la capacidad de estar solo para salir de la amenaza de abandono. Aquí es el menosprecio social la nueva forma negativa. (...) la contradicción que es fuente del desconocimiento, negación del reconocimiento, es en nuestras sociedades la contradicción profunda que existe entre una atribución igual de derecho (...) y la desigualdad en la distribución de bienes: es decir, que no sabemos producir sociedades económicamente y socialmente igualitarias (...) Este conflicto entre

exponían sus cruces labrando lo político en la escuela, dialogando con las “contradicciones” de lo social, localizándolas en el viejo “diagnóstico”, y las diversas miradas, lecturas, apropiaciones. Con el nuevo tiempo, labrado en el “proyecto” referenciado en la “jornada”, el encuentro complejo de lógicas diversas componían lo político alrededor de la autoridad para – sin responder a la cuenta, conteo, cuantificación–, mentar practicas de inclusión desde la escuela. Otras medidas, otras cuentas.

atribución de derechos y distribución de bienes es de alguna manera el límite infranqueable de nuestras sociedades contemporáneas y democráticas. (2004; pp.19).

Capítulo 3. “No te podés olvidar cómo era la escuela antes”. En la experiencia de autoridad

“Una experiencia es, por supuesto, algo que se vive solo, pero no puede tener su efecto completo a menos que el individuo se pueda escapar de la subjetividad pura, de modo tal que otros puedan, no diría exactamente reexperimentarla, sino al menos cruzarse en el camino con ella, o seguir sus huellas” (Foucault, 2003; pp.17)

Presentación

Palabra más palabra menos “vos no sabés lo que era esta escuela antes”, era la frase con la que las maestras trataban de solidarizarse con mi trabajo de aprendizaje en la escuela. El gesto recurrente, la prescripción sobre lo que como investigadora no podría “no saber” de la escuela para entender su presente, para aprender y escribir sobre ella, abría una oportunidad a sus huellas, aun en la dificultad que mis interlocutoras advertían para la representación del pasado reciente.

Entender, saber acerca de, o no olvidar, ya hemos visto en el capítulo anterior, no prescribía un ejercicio aislable en dimensión cognitiva, mnémica, puro alcance de razones. Se trataba más bien de una invitación más compleja que emergía, en principio, incitando contrastes entre tiempos-espacios de la escuela, y lo que trataban de no perder “de vista” en *su* presente “repuntandola”, con *sus* chicos, y *su* proyecto, remontándola en enseñanzas y aprendizajes; invitación que hablaba de un potencial emancipador para sí y para ser *pasado* a otros que no arriesgaban.

Este capítulo narra el modo en que aquella recomendación recurrente, modo de ubicar las huellas de la transformación valorada en contrastes, daba oportunidad de leer la autoridad como experiencia tejida en el antes y el después del “proyecto de la escuela”. La ocurrencia, suceso pero también idea-invencción, contraponía escenas de *su* experiencia escolar, y trascendía la oferta de información incapaz de conmové; ofrecía experiencia.

Esa experiencia llamaba a ser vivida desde un pasado que la sustanciaba como transformación, *paso*, *viaje*, pero también como ocurrencia, autoría de una cancelación: “no sabés lo que era esta escuela” hablaba de lo pasado como cualidad: “El pasado no un lugar que se visita, ni

menos una entidad más o menos disponible, en función de los intereses de

cierto presente. Antes bien, pasado, es un participio, que empieza a funcionar como adjetivo que se adhiere inevitablemente a las cosas, en cuanto son temporales...Lo que llamamos pasado, pues, designaría más bien una cualidad, la paseidad en la que condensa un presente para otro presente” (Manuel M. 2002: 90 en Nicastro y Greco, 2012; pp.28-9).

Era decir no sabés lo que pasaba, no sabés cómo éramos, no sabés lo que hacía de nosotras ese pasar que dejábamos pasar, mero tiempo, mero estar. Pero a la vez, era una manera de decir: mirá lo que *pasa* y miralo como experiencia de transformación desde aquella escuela del “desastre”. Ese llamado reiterado, era un gesto que señalaba –a cualquier interlocutor –, el *paso* a la comprensión, para habitar. Pero además –para mí, particularmente –, parecía proponer un reconocimiento ya en la forma de conocer: <sólo así vale que indagues, pienses o escribas, difundas, transmitas, pongas fuera>. Esa invitación, puerta y bienvenida a pasar y detenerse, a “suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”” (Larrosa, 2003c; pp. 174), hacía umbral desde donde entrar y abrirse a las huellas de su experiencia.

Autoras y aumentadoras de cambios valorados, abrían al reconocimiento en el pasaje de su innovación, proyecto educativo con eje en la transmisión, nuevo montaje para “aprender”. La invitación a seguir unas huellas, a sentir un paso en los contrastes, habilitaba los sentidos para saber y entender *su* escuela.

Escenas escolares: primeros contrastes

Una mañana de 2010, la directora me recibía en la escuela contándome espontáneamente la charla que acababa de sostener con “la maestra de primero”. Relató, tras caracterizar como “muy seria” a esa interlocutora, que se sentía “muy mal” porque Marito, un niño que había ingresado a primero en 2008, le había dicho “vieja de mierda”. Eugenia, en su afán de tranquilizarla minimizó la escena comentándome haberle dicho: “no te podés olvidar cómo era la escuela antes”. Tras la frase en la anécdota la directora trajo a nuestro diálogo, una vez más, la escuela que encontrara en 2008 y como sumando a la necesidad de valorar comparando dijo: “acá les pegaban a las maestras”, y siguió con los detalles de una situación en la que ella misma había corrido ese riesgo en esos tiempos. Agregó algún otro recuerdo

con gesto de cierta sorpresa e irritación ante la demanda de sanción y registró que otrora “lxs chicxs no se podían tener en clase”, y contundente volvió a ratificar como tantas veces, que “esto era un desastre”. En esta y cualquier escena de conflicto, ella y otras maestras, recurrentemente traían a la situación sus recuerdos e imágenes que me ofrecían para advertirme una escuela inimaginable, con un exhaustivo esfuerzo en detalles que nunca parecían alcanzarles.

En esta escena, donde el niño era un protagonista del desdén de su maestra, Eugenia agregó: “en esa escuela, se trataba a los padres del mismo modo que lxs chicxs trataban a los maestros”, y procurando ser más expresiva de aquellas circunstancias sentenció que como la maestra ahora para el Marito, “la ‘vieja de mierda’ era también un chico de mierda”.

El nene permitió traer a cuento el pasado del orden escolar deteriorado en que maltrataban a las docentes, y la directora avivó ese tiempo ante la maestra de Marito al marcarle la imposibilidad de olvidar, como conmoviendo la operación de contraste.

Mientras fui incorporándome a todos los espacios de la cotidianeidad muchas interlocutoras sabedoras de ese pasado bien cercano, condensado en la palabra “desastre”, fueron hablándome de la degradación de “la 800” porque otrora había pertenecido al colectivo de las “escuelas buenas de Villa Jardín”; “a esta vino mi mamá” valoraba Victoria. Era ese pasado próximo el mojon clave para concebir y valorar su actualidad, con los cambios que ellas apreciaban y procuraban todos hiciéramos.

La escuela que las maestras habían dejado atrás pero reaparecía en sus relatos, daba cuenta de su obra y llamaba a contrastar.

Andar los desconciertos

En la cotidianeidad que comenzaba a compartir, acceder por primera vez, a un recreo en la escuela, fue una gran sorpresa. La salida y a la vuelta a las aulas de lxs chicxs, que respondían al llamado de sus maestras sin timbre, sin campana y sin gritos era una novedad. Desde ese día vi como en cada uno de esos recreos, de la mañana o de la tarde, se reiteraba la escena en la que los nenes y las nenas, tranquilamente, de a poco iban reuniéndose con las docentes para salir al patio o volver a las aulas. En muchas circunstancias quedaban algunos chicos y chicas intentando extender el recreo, pero muy pocas veces advertí que terminara

siendo un problema, casi de inmediato se resolvía con el camino hacia los salones. Tampoco se veía a las maestras alterarse, los llamaban, los esperaban y terminaban yendo juntxs.

Cuando comenté con las maestras aquellas primeras sorpresas frente a esas escenas, ellas respondieron suficientes sobre ese logro y de inmediato recordaron el “antes” del “desastre” y algunas sonrieron con la memoria de la ineficacia de la campana o lo inútil del orden que otorgaban “tres recreos en esta escuela”. Explayándose me contaron “lo que costaba” el retorno a las aulas, y que la campana no servía, no sólo porque no la atendían para abandonar el patio, sino porque lxs chicxs “se escapaban” de las aulas, la hacían sonar a su antojo y volvían a correr hacía allí. Mientras relataban, sus caras, sus gestos, expresaban la desazón registrando el modo en que esa confusión las desgastaba, porque retornar y tratar de ordenarlos para “dar clase” era muy engorroso.

Así, parecía más insólito aun que en la escuela donde lxs chicxs habían armado su propio orden para salir a jugar, pudieran, tras cuarenta minutos en un aula, cambiar de salón según tuvieran “ciencias”, “lengua” o “matemáticas”. Siguiendo el orden de “otra grilla horaria”¹¹²

–como la había llamado Eugenia para explicarme la organización de la nueva escuela–, su dinámica de clases hacía que chicxs y maestras intercambiaran aulas. Así, por ejemplo, si lxs chiquitxs de primero habían estado “en ciencias” e iban a pasar a “lengua”, debían recorrer el “SUM” para llegarse al aula correspondiente. En ese recorrido al salón “de prácticas del lenguaje” –como indicaba su cartel en la puerta–, se cruzaban con otros grupos que también cambiaban de área y aula. En esos pasajes nada sucedía que pudiera llamarse desorden o problema, y las clases seguían. Incluso con lxs chicxs “terribles” en aquel primer año mío en la escuela, los desplazamientos sucedían en clima distendido, con breves charlas entre las maestras y también entre lxs chicxs, sin que ello trascendiera para obstaculizar el inicio de la próxima clase en cada salón temático. Los grupos circulaban por la escuela, algunos incluso al mismo tiempo, y sin embargo sólo se veían charlas *al paso*, muchas risas, algún pequeño juego a la pasada, no más que eso para reordenarse en las aulas e iniciar la labor con la nueva materia. Que en esos desplazamientos, no se quedaran jugando en los pasillos o corrieran hacia el patio, era sorprendente desde ese pasado de la campana a su antojo. Que la “grilla horaria” no estratificara tareas, espacios e incluso tiempos también era parte de las sorpresas

¹¹² Suele nombrarse también como el “horario” que organiza la distribución de materias en la agenda del turno escolar. Al respecto, pueden retomarse los conocidos trabajos de Escolano (1992, 1993) y Husti, A. (1992)

que el devenir de la escuela nos brindaba. Cuando advertía mis asombros a las maestras, ellas se jactaban de los cambios como logros, y si bien algunos también las impactaban, convivían con ellos, parte del nuevo montaje que ya naturalizaban junto a niñas y niños.

Con el recreo iniciando en las voces de las docentes en cada salón, lxs chicxs sabían que podían salir, sin embargo, aquella tarde de octubre se supieron habilitadxs para quedarse en las aulas seducidxs por sus tareas. Rihana, Beto y Michi trabajaban con “el sistema solar” para “la muestra”; lxs niños y niñas “terribles” del “segundo ciclo¹¹³” *no quieren salir al recreo* registré: “Lxs chicxs de 6º, hoy no están “terribles” veo a la pasada y me detengo en el “aula de ciencias”. Están ahí concentradxs en sus papeles sobre los escritorios. Deben ser unos seis que dibujan en unas mesas agrupadas. Y Beto, solo en el escritorio de la maestra también está concentrado en el papel. Saludo a la maestra con un guiño mientras me mira entrar y en voz alta, camino hacia ella para darle un beso, pero me dirijo a lxs chicxs: *¿Qué están haciendo?* Y les aviso que les voy a sacar fotos, saludo a Amalia y a Rihana que viene a darme un beso y me pide “a mi sáqueme” y posa (...) *¿Qué están haciendo?* Repito acercándome al grupo de los que dibujan. “Sáquele a los dibujitos, sáquele” pide Rihana ahora. Beto ni levanta la cabeza, los otros sí. Copia de un libro. Me río con Amalia haciendo gesto por el trabajo concentrado, y pregunto en voz alta a lxs chicxs *¿Cómo salen?* (refiriéndome a los dibujos)

¿a ver?

Es hora de salir al recreo y no salen; cuando Amalia lxs invita mientras acomoda su biblioteca. (...) No se inmutan, siguen como si nada. Algunxs, en el grupo de lxs seis se muestran sus dibujos entre ellxs y hacen comentarios que no escucho. Otrxs le muestran a Amalia levantándolos, “seño, ¡mirá!” grita una de las chicas, Amalia sigue con su biblioteca y no mira. (...) *Es la primera vez que veo que no quieren ir al recreo chicos* les digo (me río), *¡me van a matar de un síncope!*

-“La primera vez”, repite extrañada Amalia mientras mueve su cabeza, levanta las cejas y abre grandes los ojos.

¹¹³ 4to, 5to y 6to grados/años

Uno de los nenes habla con la maestra sobre su dibujo y ella le explica: “me ponés qué planeta es y la información que encontraste... ¿la ponés ahí? Porque después me la vas a leer y vamos a hacer una exposición entre todos”.

Ese día, también registré que saliendo de aquella “aula de ciencias”, justo al lado, en la puerta me encontré y saludé a otras dos docentes que se organizaban con las cosas que llevarían al patio. Allí, mientras charlábamos *al paso*, vi a dos nenas sentadas al escritorio haciendo algo, muy tranquilas y concentradas en esa “aula de matemáticas”. En virtud de mi vínculo con ellas me acerqué sonriéndoles para charlar. En mis notas consigné:

¿En qué andan estas muchachas? Las chicas no responden y yo me pregunto qué pasa que hoy no quieren salir al recreo. Una de ellas es Michi y levanta la cabeza un instante para mirarnos (a su maestra y a mí); seria y concentrada sigue con sus papeles sobre el escritorio. Nunca soltó el lápiz, ni movió su cuerpo de la posición en la que estaba para su tarea, que interrumpíamos. (Registro de campo, octubre 2010)

A todos estos niños, del colectivo “terribles”, costaba hacerlos trabajar decían las tres maestras de Rihana, Beto y Michi, yo los veía en el cotidiano cómo se dispersaban del resto de sus compañeros con las tareas comunes; ya en sus juegos, sus charlas, y también con las actividades que elegían y que los distanciaban de las aulas o de las propuestas de sus maestras allí. A veces salían y se juntaban a charlar en el pasillo, o se iban a la dirección, y tampoco era extraño que, básicamente las chicas, siguieran juntas cambiándose de aula porque en el grupito unas eran de 5° y otras de 6°. Esas salidas del aula, casi siempre cerraban charlando con Eugenia, ya por decisión de lxs chicxs, ya porque las maestras los mandaban cuando su actividad impactaba demasiado en la de sus compañeros.

En este día de octubre, cuando comenté con las maestras, mi asombro porque no quisieran salir al recreo, ellas no dudaron al explicarme que muchas de las actividades para “la muestra de ciencias los había enganchado”.

...

En otra jornada, en 2011 ya, compartía una clase con Victoria. Ese día, hablábamos de la escuela con lxs chicxs y emergía diseñar un “propaganda de la escuela”. Mientras se sucedía esa labor, ella aprovechó para revisar su planificación. Desplegó el papel y dijo: “¿qué me

falta?, ¡ah! me falta Selvita”, luego me contó qué se trataba de la planificación del “proyecto de la muestra” y dijo: “está en borrador, todavía falta ponerle los contenidos y que me pasen los productos”. Más de una vez, me había mostrado esos proyectos que ordenaban las planificaciones de las tres áreas curriculares organizadas alrededor de una “muestra”. Para ello desdoblaba hojas de papel apaisadas que se iban pegando entre sí, o bien cartulinas o afiches en los que aparecían temas, preguntas, contenidos y proyectos de actividades. Las escribían con lápiz, esquemáticamente plasmaban –al modo de cuadros sinópticos, o redes de conceptos–, las áreas integrándolas alrededor de “muestras”. Mezclando suficiencia y tranquilidad sobre lo hecho, Victoria tomaba la voz igual que el lápiz, reunía las ideas charladas, las redondeaba, listaba –debajo de esos globos semejantes a los de las historietas–, la enunciación de “contenidos” y “actividades”. Escribía y reunía en el papel el gráfico que resumía lo que planeaban hacer, así como tomaba la responsabilidad por las cuestiones de diseño en virtud de su formación “en plástica”, su afición a la fotografía, y su facilidad para la edición de imágenes en videos. Las “bellas artes” de su formación no se escapaban de su participación en las “muestras”.

En las escenas que reunía a las docentes frente a esos planes, ella se esmeraba contándome lo que harían mientras todas hablaban a su alrededor, ajustaban detalles, borraban y agregaban, sonreían cuando algo se les ocurría y repasaban esos proyectos que conformaban las actividades que día a día iban armando “la muestra”. Se jactaba Victoria de que pudiera ser plasmada en un único papel, porque lo exhibido revelaba con simpleza el modo en que ensamblaban “los temas y las áreas” y también porque articulaban años/grados al interior de cada ciclo, pero a la vez entre los dos ciclos; la expresión de todas esas articulaciones podían verse en un papel y eso era un logro para ellas; lo escaso y esquemáticamente escrito, era clara expresión de “hacia dónde iban” y “qué iban a hacer”.

Alguna vez les pregunté por la observación y el juicio que la inspectora realizaba ante ese tipo de planificaciones que ellas presentaban y podrían aparecer objetables en su esquematismo. No las inquietaba, incluso desmerecieron su capacidad de impugnarlas: “¿qué va a decir si no las entiende?”, y “además” la inspectora “no viene nunca a la escuela”, y “cuando viene, ni las pide”; “esto es para Eugenia” soltó Victoria refiriendo esa planificación. Valoraban sus planificaciones, las explicaban útiles para ellas y para Eugenia.

Con las planificaciones como tema de nuestras charlas, también compararon y se rieron de las que hacían “antes”, porque “no servían para nada”, porque no ordenaban nada de lo que realmente pasaba en la escuela. Cuando hablamos de si podían trabajar así –con esas planificaciones– en otras escuelas lo descartaron; llevar esta modalidad propia no era posible me dijeron: “sin el proyecto de esta escuela no podés trabajar así”. Algunas maestras que trabajaban en otras instituciones lo confirmaban. Eugenia ya había hablado de ese tiempo en que las planificaciones no servían, decían una cosa que “no se veía en el aula”.

...

Mi asombro con los recreos y la “grilla horaria” no se ceñía a que tal organización no estratificara de modo tajante espacios y tiempos de juegos y labor; tampoco se agotaba en la manera de desplazarse chicxs y maestras sin timbres ni campanas. Esa “otra grilla” marcaba otras maneras de hacer en la escuela que –en mi extensa trayectoria docente¹¹⁴ nunca había visto–, por eso, que el recreo reuniera a las maestras del turno en un banco, charlando y tomando mate, era absolutamente extraordinario y se enfrentaba a mis imágenes de docentes diseminados por todos los espacios y rincones del edificio escolar en otras escuelas¹¹⁵. En los recreos de “la 800”, ninguna de ellas estaba atenta a la puerta de los baños que quedaban bien lejos del banco; incluso, desde allí también quedaba fuera del panorama cierta parte del patio, algo que resultaba tan inédito cuan extraño. El profesor de música, estaba más cerca de lxs chicxs que del banco, charlaba o jugaba con ellxs, igual que otras maestras, particularmente con lxs más chiquitxs que venían a buscarlas. También pasaba que algunos niñxs se acercaban a la rueda de mate a charlar, pero no era tan raro que lxs docentes caminaran por el patio charlando con diversos grupos de niñxs.

Cuando les comenté mi asombro inicial sobre los recreos de “la 800” señalando específicamente el uso que del espacio hacían lxs chicxs y las chicas, sin que ellas estuvieran “cuidando” como suele hacerse en otras escuelas me entendieron rápidamente, bien porque

¹¹⁴ En parte por mi labor integrando “EOE” en escuelas, pero mucho más –como ya señalé –, en los últimos años recorriendo instituciones con “practicantes” en mi desempeño como profesora en formación de docentes.

¹¹⁵ Desde hace muchos años, probablemente desde la instauración de la “responsabilidad civil” en las escuelas, es usual que en cada recreo se distribuyan docentes para “cuidar” los espacios, una manera de tener controlada toda el área del edificio/perímetro escolar evitando o preservando riesgos. El tema de la “responsabilidad civil” ha impactado fuertemente en las instituciones. El Art. 1800 del Código Civil, que fuera reformado por la ley N° 24.830 del año 1997, inauguraría una visión y unas prácticas docentes atentas al riesgo de resarcir y responder por los sucesos en las escuelas.

seguían haciéndolo en otras escuelas –si tenían otro cargo a contra turno–, bien porque otrora lo habían hecho allí. Así, me explicaron cómo se sucedían aquellos recreos “de antes” y también me contaron que cuando “cuidaban” distribuyéndose en todo el espacio que usaban en los recreos, igual era un “desastre” porque no encontraban modo de ordenar a lxs chicxs. Sin la campana y con un único recreo de media hora, ese desorden “se terminó” y explicaron que salen sólo cuando advierten que es la hora porque ellas se lo avisan. Son los momentos en los que, de a poco comienzan a dejar las aulas y, mientras algunas maestras se dirigen hacia el patio con ellxs, alguna otra se queda organizando algo para compartir en la reunión que tendrá lugar en el banco; o se demora preparando el mate, o alcanzando materiales para alguna tarea que reservan pensar entre todas; o en años siguientes, el “kiosco móvil” que traían desde la biblioteca.

En ese banco y entre mates, sus charlas organizaban clases y proyectos, analizaban situaciones de algunxs chicxs en las aulas dado que al menos tres maestras lxs tenían a cargo y conocían. Fortuitamente o no, esos espacios servían para conversar sobre cómo un niño o una niña podía desempeñarse “muy bien” en una disciplina y tener dificultades en otras; para reparar en las ausencias reiteradas de algún otro y anoticiarse de su situación; reuniones para alegrarse juntas por los avances de alguno o alguna escolar, o por el “enganche de los pibes” que advertían con alguna actividad o tema en particular. Después de todo, tres maestras compartían los grupos de escolares por ciclo, y así como los temas que articulaban la labor de las áreas curriculares en un mismo papel, ese banco en el recreo –tiempo-espacio de compartir–, era clave.

Allí también aparecían los relatos de anécdotas del barrio que pudieran ser tema en la escuela porque la afectaran de algún modo; por ejemplo que las quejas de la señora del fondo porque lxs chicxs habían tirado piedras; pero también enterarse que a las escuelas cercanas llegaran invitaciones que a “la 800” no. Del mismo modo, sus propias vidas no quedaban fuera, ajena a temas del aula, esas conversaciones traían como tema la salud de alguien cercano, los amores y desamores, los planes de casamiento, los festejos de cumpleaños, los regalos, las dietas exitosas o frustradas, la vida que andaban.

Conversar sobre los problemas para concretar otras actividades en el devenir de sus proyectos, las llevaba a ver cómo reunir dinero para ello. Por ejemplo, sin televisor y sin un reproductor

de DVD, se complicaba ver películas con lxs chicxs o mostrar lo que filmaban a los padres. En esos casos, alguien desconectaba todo ese aparataje de sus casas para traerlo a la escuela. Como cada vez que se les ocurría desarrollar una actividad de esa índole, se hacía engorroso el armado de la situación, resolver contratiempos apuré estrategias. Fue ese uno de los puntos de partida para hacer el kiosco en la escuela, un “carrito” que llenaban con las compras que alguna de las docentes asumía yendo a un comercio mayorista para traer aquello que pudieran vender en la escuela. Difícil con el poder adquisitivo de lxs chicxs, pero para ellas nunca imposible. Y entonces, compraban y vendían galletitas, bolsitas de papas fritas, caramelos, de todo un poco había y siempre era posible un chupetín, algunos turrónes, chocolatines, accesible para esas pocas moneditas que algunxs niñxs llevaban. Con eso, más el fondo al que todas aportábamos, y otras actividades que para recaudar se sucedían en “las muestras”, era posible especular con que lxs chicxs tuvieran una tele y un reproductor de DVD en lo próximo.

...

En las reuniones de los recreos y más allá de esas instancias, si bien yo iba advirtiendo las afinidades y la mayor o menor intimidad en las relaciones de las maestras, cuando el tema era escolar solía incluirlas a todas las que estaban al frente de los grados/años, y en ese colectivo protagónico siempre estaba la profesora de educación física con más horas y antigüedad en la escuela. Compartían iniciativas con algunas de las personas ocupando los cargos de las materias “especiales” como música y plástica, e incluso también con algunas docentes de inglés, y del “gabinete”, dependiendo de las épocas¹¹⁶. En las maneras variadas de participar, aparecían diferencias que también llamaban la atención. Por caso, que una bibliotecaria –con antigüedad en la institución, muy militante de ideas progresistas en educación, y con mucha afinidad con Eugenia–, no participara de los espacios colectivos, llamaba la atención. Sin embargo cuando comprobé que no tenía ningún modo de inserción en las clases, y –sólo a veces–, se llevaba a algunos chicos a trabajar a la biblioteca, se hizo menos extraño. Las maestras reprobaban ese accionar y las desviaba de cualquier interacción o articulación con ella. Tiempo después, esta bibliotecaria asumió un cargo directivo en otra escuela y entró en su reemplazo una muchacha que se sumó de inmediato a la labor del aula, desde entonces la

¹¹⁶ Mientras estuve allí, vi variar el plantel del “EOE” y advertí que no todas las personas se sumaban a las propuestas conjuntas que las maestras proponían.

incluyeron hasta hacerla una más en el grupo de afinidades que la planificación de acciones, o el banco del patio expresaba.

En la Escuela 800 ninguna maestra iba a “cortarse sola” me dijo una de ellas ante la evidencia que plasmaban los proyectos que encaraban, no había trabajo aislado en los grupos, explicaban. Esa reunión del patio materializaba muchos de los planes que encaraban de modo conjunto y que Eugenia ensalzaba: “una escuela no es mi laburo, mi salón, mis chicos”, sino el “trabajo en equipo”. Así, cuando ella llegaba al patio durante el recreo, o bien cuando la mandaran llamar específicamente para contarle algunas ideas o proyectos, o para sugerir o comentarle el viraje de alguna actividad de las que vinieran desarrollando, se alegraba y rescataba el valor del trabajo colectivo, lo recalca y claramente lo disfrutaba cuando nombraba tal “equipo” en medio de los logros relevados con la implementación del “proyecto de la escuela”. A su vez, a las maestras también se las veía disfrutar de tal aprobación para la manera de proceder en clases y recreos; y el apoyo que resultaba de esos intercambios y sus iniciativas. Como cuando le mostraban esos esquemas con los que explicaban sus planificaciones a la directora, la satisfacción era de todas. Muchas veces Eugenia las miraba y me preguntaba “¿vos viste lo que es eso?”; su propuesta a mirar aparecía como una valoración que refería orgullosa y la eximía de cualquier explicación al respecto.

El logro “trabajar en equipo” reunía a las que lo concretaban, mientras objetaba la labor de algunas otras maestras que no pudieran hacerlo en aquel 2010. Que no pudieran, su incapacidad de formar parte, era explicado como parte de su “no entender nada” y también en razón de no tener “la camiseta de la escuela”. Que todas “tiraran para un mismo lado”, “ser una más” con “la camiseta” era básico, porque que fueran “para el lado contrario” no las dejaba “avanzar”. Una de las maestras argumentaba, “es redifícil” porque “vos frente a eso, tenés que hacer el doble de esfuerzo para poder seguir”, apuntando al impacto ante lxs chicxs: “si con este pibe veníamos con esta línea... (...) vos sabés que si el pibe cambia de maestra...”. Las maestras hablaban de lo que significaba sostener o tener que retomar una línea para la enseñanza, y el problema que se suscitaba cuando el niño o la niña se enfrentaban con la propuesta de un docente que hacía algo en contrario. Enfrentar las contradicciones ocasionadas por el accionar de ciertos docentes que iban por un camino adverso a los aprendizajes de lxs chicxs, era un problema en la línea del proyecto que encaraban tratando de distanciar la escuela que ni docentes, ni familias, ni niños elegían.

Por eso, con “la muestra” de octubre de 2010, también el encuentro con los papás y las mamás era tan asombroso. Aquella jornada que casi cerrando el ciclo lectivo, incluyó muchos papás y mamás en la escuela, las sorprendió gratamente y nuevamente remitió al pasado: “vos no sabés cómo era esto... no venía nadie” me dijo la profesora de educación física sonriendo mientras muchas otras compañeras también se asombraban satisfechas por “¡cómo respondieron los padres!”

En aquella y otras circunstancias como esas, cuando conversamos acerca del lazo con las familias, de inmediato me enfrentaban a saber cómo era “antes”. Que “los padres”, “las mamás” hubieran participado de diversas tareas para organizar esta “muestra” era tan sorprendente como el número de asistentes en aquella oportunidad. Lo valoraron mucho y lo retomaron en la reunión de ese fin de ciclo cuando evaluaron la tarea anual aludiendo a que ya en ese ciclo habían venido muchos más papás y mamás que a convocatorias que hubieran hecho antes. Además valoraron haber contado la presencia de ciertos papas y mamás que “nunca” habían venido: “aparecieron” dijeron de algunxs, y “yo no le conocía la cara” y lxs refirieron con los apellidos de sus hijas e hijos. En esa asistencia como cambio valorado, sumaron contrastes en el modo del vínculo, y apuntaron que se dirigían a ellas de mejores maneras, y recalcaron haberlxs visto más interesadxs en el desempeño de sus hijxs. También habían notado que las “escuchaban”, aludiendo a su capacidad de conversar e incidir en alguna situación con sus sugerencias para la continuidad de las tareas escolares de lxs chicxs en sus casas.

...

El denodado esfuerzo por registrar, ver y mostrar la escuela del presente anclándola en un pasado superado, quedaba plasmaba en cada dimensión de las escenas cotidianas ante cada hallazgo, sus logros, diferencias virtuosas para la escuela. En diversas dimensiones del quehacer escolar: clases, recreos, vínculos con las familias de lxs chicxs, incluso los cambios en la mirada de los otros –comunidad, autoridades–; contrastaban no sólo el “antes” de la escuela, sino sus diferencias respecto de los estereotipos y estándares del universo de escuelas que conocían.

Ese cambio valorado que advertían mis interlocutoras quedaba articulado entre novedades, sorpresas que iban registrando, pero también en la naturalización del nuevo devenir ya muy

ajeno al “desastre”. Como con sus planes para la enseñanza y los aprendizajes, había que tener y explicitar “productos” hasta para poder mostrarlos. Su nuevo orden, el de la escuela que advertían diferente, y siempre y en muchos aspectos mejor, emergía como “producto” de su autoría en un proyecto propio, distinto y virtuoso.

“Pasen y vean”. La evidencia del transcurrir (distinto)

“La oposición de las dos violencias era entonces también, la oposición de dos morales y dos derechos.” (Rancière, 2011a; pp.135)

Advertir las diferencias entre el antes y después de haber implementado “el proyecto de la escuela” era una especie de mandato implícito en cualquier circunstancia que pusiera a la escuela como objeto de análisis, pero no sólo para la investigadora. El llamado de Eugenia a la maestra de Marito ante una circunstancia que la turbara, operaba semejante. La escena con el niño, no podía juzgarse o comprenderse sino en las diferencias entre la vieja escuela y esta otra que remontaban.

Como con los aprendizajes, el gesto demandado para estar en la escuela “repuntando” era diferenciarla de la de “antes” en la que “no se podía estar”, “no se podía dar clase”, y que chicxs y adultxs descalificaban. Pero la escuela en la que más de un protagonista y dimensión eran calificados escatológicamente, era el pasado. Por eso diferenciar se hizo un gesto del después que no consistía en “parches”, y que negaba cualquier repetición del pasado en que *no podían*: de esta escuela en sí, pero también de los preceptos de la escuela “tradicional”, especie de universal de sentido cuyas notas más o menos consensuadas, más o menos imaginadas, albergaban su rechazo.

La mañana de noviembre en 2011, abría a la “jornada sobre violencia”, con la lectura del documento que enviaban las autoridades de la D.G.C.y E¹¹⁷. Una maestra leía con Eugenia interrumpiéndola para retomar párrafos, comentarlos y ofrecer a discusión.

Casi comenzando el documento, su texto describía el orden del tiempo articulándolo en la organización social y ella detenía esa lectura para preguntar: “¿entienden? Nosotros fuimos formados con una concepción de tiempo... En esta escuela teníamos horas... pero en realidad

¹¹⁷“Para pensar las prácticas en contextos difíciles, ideas para el debate”

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImpmir/3_.pdf

todo era nada. En los papeles, en la realidad era nada. Una cosa uniforme, desorganizada y absolutamente improductiva”, y les recordó que fue ese momento cuando dijeron “esto así no funciona”. Vinculándolo a la “organización de una escuela como esta”, reflexionó acerca de lo escaso de “un parche” y aseguró la necesidad de “barajar y dar de nuevo... Y con respecto al rol nuestro, volver a poner pautas”. De inmediato volvió al registro del pasado y recordó a los que decían que con “esos chicos” no se creara “falsas expectativas”, y rescató los cambios, pero haciendo hincapié en que crearon “las condiciones”, porque “no podés esperar que te lo solucionen de arriba”.

Cuando volvieron a leer las palabras de Dutschavsky y Savater aparecieron: por una parte, el tiempo que antes que cronológico anuda en la experiencia; y por la otra, la idea de protección. Allí Eugenia interrumpiendo habló de “garantizar un adulto responsable” tomando cada uno su lugar y teniendo en cuenta que, independientemente de lo que “esté pasando en su familia, en su barrio”, no sumar la escuela como ámbito donde “también va a ser un vulnerable. O sea, le estamos dando un ámbito escolar, inseguro”. Refiriendo la necesidad de tener “la vista puesta donde tiene que estar puesta”, miró a la docente que leía para que continuara. Cuando el texto —que refería a adolescentes—, hablaba de autoridad y límites, volvió a interrumpir para señalar la necesidad de ponerlos, pero también de flexibilizarlos “por alguna razón”, pero tampoco para que fuera siempre, porque aseveró “ahí desapareció mi límite” y por ende, “directamente es abandono”, señalando su acuerdo con los autores.

Recordó momentos de la escuela donde había casos de chicxs que reportaban la impotencia de los docentes: “con este no sé qué vas a hacer, bue que venga a la escuela, que no haga nada, trato de contenerlo pero nada más”. Y argumentó: “porque no lo estamos formando como a los demás, no le garantizamos su derecho a aprender porque tampoco aprende, y no le garantizamos un lugar de confianza porque total a ese chico le da lo mismo que esté acá o esté en la esquina”. Y les refirió una conversación con Victoria “Andrés está en la escuela, viene todos los días”, pero: “nosotros como escuela ya lo hemos abandonado”, y refirió no encontrar “la manera”, “uno se da por vencido”. Se preguntó entonces: “¿por qué llegamos ahí?”, fue ella la que respondió: “porque se fue flexibilizando”. Desde esa respuesta, comenzó a exponer su argumento refiriéndolo al niño: “porque no puede, y porque no tiene la familia atrás”, y siguió asumiendo esa voz docente que nadie interrumpía. Advirtió “muchos chicos en esas condiciones” en la escuela. Condiciones que hablaban de su

“vulnerabilidad” plasmaba una realidad que incorporaba entender que en la escuela había muchxs como Andrés y que ante “cuatro que te responden y uno que no, te abocás a los cuatro que te responden”, por eso escolares como él, “van quedando y cuando querés acordar es un abandono, del cual nos tenemos que hacer cargo”.

La cuestión de la responsabilidad apareció de inmediato cuando el texto que siguió les habló de la cuestión de “la diversidad”, y de que “el centro” no fuera ocupado por “el que enseña”. Allí Eugenia interrumpió, para destacar la atención de sus interlocutoras señalando que eso era “importante” y pidió seguir con el texto que tematizó la “formación docente”. Llegados a la cuestión de enseñar, y tematizando el “<carácter ético-político y sociocultural>” de la profesión, Eugenia interrumpió la lectura: “ahí está; no puede ser que un maestro se plante y se plantee su desarrollo profesional igual para todas las escuelas en las que trabaja”. Argumentó que no se trataba de aplicar “el mismo libro, la misma planificación” usado “en la escuela del año pasado”, y entendió que eso configuraba una “falta de responsabilidad” con la que un docente “contribuye al despelote general”. Rescató del texto la necesidad de asumir la “profesionalidad desde un lugar comprometido”, y lo diferenció del “sacrificio” que el documento traía al análisis.

Esa mañana la lectura, con las interrupciones que ninguna otra maestra propuso, Eugenia fue invitando reflexiones. En cierto momento, cuando el texto las alentaba a pensar sobre el espacio seguro que podía proveer la escuela y lo adverso de resultar atrapados en culpas, la directora volvió a irrumpir “Ahí está, culpar y hacerse culpable es muy fácil”... y puso ejemplos puntuales culpando a “los padres”, a “lxs chicxs” y concluyó en que “la culpa”, en la medida de que todos fueran culpables, sólo sirve a “parar la máquina”, así “nadie avanza, nadie crece”. Ninguna voz surgió, aunque algunas maestras asintieron y la lectura prosiguió con las referencias a Bleichmar, hablando de la “transmisión”, “conocimiento”, “cuidado” y aludiendo a la carencia de “espectacularidad”.

Fue entonces cuando Eugenia soltó: “ahí está”, el hallazgo traía para ella “los recreos nuestros. La espectacularidad de los turnos y los lugares y los maestros parados como milicos en tal o cual lugar no te garantiza el cuidado. El cuidado pasa por otro lado, pasa porque uno esté atento, porque uno esté comprometido”, se detuvo y el silencio la acompañó hasta que retomó sus palabras “porque uno transmita determinadas pautas o límites y que los otros

terminen aceptando eso y siendo parte de un código. El cuidado no es espectacular, el cuidado es calladito, cotidiano, permanente, es una actitud, no es una postura. Cuando yo cuido a mi hijo no estoy todo el día, ni que lo persiga por todos lados a ver que hace o deja de hacer”. Y Amalia que completó: “Ni estoy parada en el baño”. Eugenia no se detuvo: “es confianza también, es...” y Victoria completó: “generar hábitos”. Eugenia retomó: “generar hábitos, y es saber que el otro sabe que yo estoy. Ese estar no es estar pintado”, y siguió: “es estar presente, estar comprometido”. La directora se quedó meditando en voz alta, la cuestión del cuidado que “tanta alteración producen en la jerarquía de las escuelas” y que reconocía vinculada a “la seguridad propia”. Para ella, la cuestión expresaba reciprocidad y no implicaba “enloquecerme la vida con una estructura de cuidado. O sea, yo confío y las personas confían en mí, y lxs chicxs confían en nosotros, punto”. Refirió que finalmente la cuestión “es construir ese ámbito y clima en la escuela”, y se preguntó acerca de sus condiciones de posibilidad: “acá que teníamos todas en contra se pudo” y entonces “¿por qué no se puede trabajar desde otro lugar?”

La lectura prosiguió y fueron diversos los momentos en que la directora volvió a interrumpir, hasta que en cierto párrafo se detuvo para releer “<para ello los propios tienen que encontrar un espacio donde apoyarse, generar espacios de satisfacción, de reflexión sobre la indiferencia y el desgano que a veces se establecen tanto en el enseñar como en el aprender>, esto nosotras ya lo logramos” sentenció. Su auditorio, el plantel docente, incluso las que no suelen hablar demasiado, lo afirmaron con ella y agregó: “no es para nada poca cosa que uno venga a la escuela y logre satisfacción en el trabajo, que se encuentre apoyado por la institución, que encuentre sentido. Porque si esto no se da, ¿cómo se lo vamos a trasladar a lxs chicxs? Si el docente, lo único que quiere hacer es abrir la puerta y salir, ¿cómo vamos a pretender que esos chicos estén a gusto en la escuela, cómo pretender que no se generen situaciones de violencia?”

Estar a gusto en la escuela era un logro y tenía que ver con lo que ellas venían inaugurando con *su* proyecto. Las escenas que ellas habían registrado antes en las que la escuela no ofrecía un ambiente hospitalario ya había sido trascendido y desde ese nuevo escenario la directora decía que “la violencia está en otro lado, lo que hay en la escuela son réplicas”, y admitía que se debían “gran responsabilidad” en la escuela: “empezando por no ver al pibe tal cual es, no ver a la sociedad tal cual es. No hacernos cargo de eso y tratar de seguir manteniendo un

esquema totalmente irreal dentro de una escuela”. Desde allí les habló de abordar el “rol” en pos de “cierto éxito” a “partir de esa realidad”, e hizo énfasis en un “verdadero trabajo cooperativo”. Una de las maestras refrendó, “eso se ve en las muestras” y muchas acordaron refiriéndolo directamente “obvio”.

Para Victoria estar a gusto en la escuela, abrió a una escena familiar sucedida mientras editaba “el video de la escuela” con sus hijos alrededor. Uno de ellos, alumno de la Escuela 800, y el otro matriculado en una institución privada de la zona, a la que otra compañera también llevaba sus hijos. Victoria se avino a contar el diálogo entre lxs chicxs, en el que uno le preguntaba al otro sobre lo que registraban las imágenes que los tomaban desde las aulas y el niño matriculado en “la 800” contestaba: “ahí estamos trabajando en ciencias, y ahí estamos trabajando en matemáticas”, frente a su hermano asombrado que agregaba: “mami pero en tu escuela aprenden divirtiéndose, eso es genial, yo quiero ir a tu escuela”.

Para Victoria el diálogo de sus hijos, expresaba los logros sobre estar a gusto con los aprendizajes, un hijo lo vivía, el otro lo había visto en las imágenes, cualquiera podría advertirlo porque “se ve, ven otra estructura, otra concepción del aprender”. Y cuando muchas compañeras la interrumpieron ratificando su parecer, hablaron sobre que el aprendizaje en la otra escuela era “una obligación y un peso”. La otra maestra con sus hijos matriculados en la escuela privada agregó “es una mochila”, y Victoria redobló: “mochilaza gigante”, y comentó cómo el nene lloraba ante la demanda de “ocho mil quinientas cosas” para las que el tiempo no le alcanzaba. Muchas compañeras lo ratificaron y ella les detalló la “presión” que ese niño advirtió como diferencia en las imágenes de lxs chicxs que “en tu escuela trabajan divirtiéndose. Eso fue lo que a él le quedó”, entendía Victoria. Mientras sus compañeras hablaban, se escuchó “nos divertimos”, sumándose, y advirtiendo que no sólo lxs chicxs disfrutaban del modo de aprender. Y justo cuando Amalia sentenciaba que eso “no estaba dado un tiempo atrás”, Mara registraba otras escenas que hacían a las diferencias respecto del año anterior cuando ella se incorporó a la escuela, ya con el proyecto en marcha.

Entre las maestras nuevas y menos experimentadas en la docencia, contaban a Marielita, como la llamaban, no sólo por ser muy jovencita sino para diferenciarla de la mujer del mismo nombre que reemplazaba. Esa mañana la muchacha hablaba entre las que la rodeaban para reivindicar “el derecho de tomar un vaso de agua, de ir al baño” y en voz alta les

preguntó si el recreo podría ser para “para que nosotras [las maestras] podamos descansar también”. Muchas o todas sus interlocutoras saltaron para decir que no, porque deben estar “estar con lxs chicxs”, pero que “por supuesto” podía ir al baño. Mariela respondería con escenas de la otra escuela en la que trabaja: “ni bien toca el timbre tengo que salir y pararme en la puerta de la biblioteca y quedarme ahí mirando que no se peguen, que no se maten”. Se hizo un silencio que Eugenia interrumpió: “lo que pasa Marielita es una cosa muy básica, la represión genera violencia”. El resto de las compañeras trajeron como argumento “la cooperación” de la que antes habían hablado, y Eugenia siguió: “si la estructura escolar es represora, no lo vas a cambiar vos”. Victoria sonrío, quiso hablar y no pudo, mientras Mariela se dirigía a Eugenia y una serie de diálogos pequeños construían un bullicio que en alguna parte del salón sumaba risas. Eugenia logró que la escucharan nuevamente cuando refirió el recreo como un ámbito de “libertad” en el que se juega la propia, pero ahí mismo concluyó en la dificultad de que una sola persona pueda “instalar otra cosa”. Otras docentes trajeron al diálogo lo que habían conversado sobre lo cooperativo y una de ellas dijo que muchas maestras “son islas” y que les importa “lo suyo”. Eugenia retomó la palabra y dirigiéndose a Mariela le contó lo que había pasado en la última reunión de la inspectora con las directoras¹¹⁸, “cuando se habló del tema... pidieron <per-mi-so> [lo silabea asombrada] para trabajar por aéreas en 5° y 6° grado”; y contó que la inspectora les dijo que tendría que “estar muy bien fundamentado en el proyecto porque el trabajo por áreas no existe más”. Eugenia siguió contando que la sorprendió mucho y agregó lo contradictorio del discurso, y de ese tipo de disposiciones de la inspectora frente a las propuestas del documento “relativamente bueno” que discutían en la “jornada institucional”. Mariela respondió aludiendo a ese documento en la otra escuela, en la que “es otra cosa, porque tienen otra mirada” y habla de que allí “hay normas, hay reglas y tiene que ser así”; Mara la interrumpe: “acá también hay normas y hay reglas, pero es distinto”. Otras hablan y Eugenia concluye con que “las normas y las reglas tienen que venir de un consenso, de un acuerdo, pero para eso tienen que existir otras cosas. Cuando vos pretendes manejar la escuela desde la norma y la regla... (...) tenés un muy alto porcentaje de fracasar. Y aunque no te pase nada fracasás igual, porque no es un lugar agradable, no es un lugar acogedor, no es un lugar donde

¹¹⁸ Refiere a la que organiza la inspectora para reunir escuelas a su cargo. Un espacio del que ella participa junto a las otras directoras de esas instituciones supervisadas por la misma inspectora.

vos te sientas respaldada (...) vas a estar siempre pensando en lo que tenés que hacer para que no te caiga el hacha por la cabeza”. Un murmullo crecía y Marielita hablaba de la “necesidad de cubrirse” impresa en esas demandas en la otra escuela, con sus interlocutoras asintiendo. Pero Eugenia arremetió: “ahí está el punto, terminamos cubriéndonos individualmente” dijo mientras algunas maestras volvieron a hablar del “trabajo en equipo”. Mariela cerró explicando los obstáculos para ello en la otra escuela y contó indignada que “una del equipo [EOE] en una reunión institucional dijo que lxs chicxs se matan mientras las docentes hablan”. Mariela especuló una pregunta para responder a esa orientadora: “¿vos te pensás que yo hablo con mi compañera de lo que hice el fin de semana, o lo que voy a hacer a la tarde? Es el ratito que tenemos para organizar el regalito del día de la familia, no sé, lo que vamos a hacer en el acto. Converso porque me tengo que relacionar”. Así se explayó en la contradicción que generaría que la directora de esa escuela les pidiera trabajar en equipo, “¿cómo vamos a hacer?” se preguntó. Muchas nos reímos, y algunas maestras comentaron anécdotas sumando contradicciones entre prescripciones de las supervisiones institucionales, y los análisis extrajeros a *sus* realidades. Mara sumó voz ajena para marcar esas contradicciones cotidianas, “<trabajá en grupo, pero no te relaciones>” y Mariela insistió con “la culpa siempre es para nosotras”.

Eugenia les habló al respecto con soluciones como “parches” que “en cualquier momento” saltan, y ante más comentarios agregó: “el planteo es equivocado”. Mariela se quedó conversando con sus compañeras de alrededor, indignada con la realidad de sus relaciones en la otra escuela mientras Eugenia reflexionó: “todo ladrón cree que son todos de la misma condición, porque si ve a una persona hablar con otra y ya pensás que están perdiendo el tiempo...”; se lamentó y dijo saber de esa realidad para muchas instituciones. Mariela trajo a cuento que esta “jornada con el tema de la violencia surgió por presión sindical” y dijo que “los sindicatos creen que porque nos juntemos a hablar de esto...”. Mara cerró con la imposibilidad de hacer “magia” con “una jornada” porque “los problemas siguen igual” reflexionó. Eugenia reconoció las dificultades para construir los cambios pero “si de acuerdo a la política educativa que tenemos nosotros, la curricular y toda la normativa, nosotras pudimos... cualquiera puede, lo que pasa que hay que hay que laburar para eso”. Mara la interrumpió como fortaleciendo sus dichos y registró que en las escuelas suele decirse: “no se puede”. Eugenia contestó: “acá también decían no se puede eh...”,

recalcándolo les contó dichos ajenos: “primero: <nunca te lo van a aprobar, porque nunca te aprueban nada porque a nadie le importa nada>”, y ahí registró que finalmente el “proyecto de la escuela” fue aprobado; luego, cuando “se puso en funcionamiento” le decían: “<esto no va a funcionar, esto es un despelote, no se va a poder hacer”, y recordó que “esa gente se tuvo que ir porque si vos no querés laburar no se puede”. Mara respondió “no por nada se llevó este modelo a otras escuelas también” y Victoria que aclaró: “pero no funciona”.

Eugenia tomó la palabra: “este modelo de gestión salió desde acá y por un diagnóstico bien hecho”, “lo que teníamos y de dónde partíamos” dijo y abrió a más comentarios sobre el “trasplante” del proyecto. Mariela advertiría: “vos querés que funcione una cosa y no estás segura de cómo es”, en definitiva, “no lo conocés, y seguís con el mismo concepto tradicional”. Otra compañera concluyó: “no lo gestaste”. Mariela contestó que sin adaptaciones “no te sirve”, aunque así también sería diferente, y además explicó que no era para cualquier comunidad, “no encaja”. Agregó que en la otra escuela “se trabaja por áreas pero... se quiere exigir más de los que lxs chicxs pueden” y Eugenia la interrumpió “lxs chicxs podrían pero no de esa forma”. Desde allí prosiguió su explicación respecto de contenidos que ellas están dando en 5to y 6to que no “es el enfoque tradicional” y se explayó: “no es <buscá un manual y contesta cuestionarios, investigá, hacé la ficha de... hacé esto, hacé...> No.” Prosiguió caracterizando lo que para ella era otro abordaje: “desde un lugar creativo, desestructurado. Los pibes están trabajando suma y resta de fracciones y ni se dan cuenta (...) porque está aplicado a otra cosa, lo vamos a usar para hacer tal o cual cosa. Entonces los contenidos están, lo que no está es la didáctica tradicional, aburrida”, y habló de otras escuelas y dijo que ella está segura de que en una “evaluación oral (...) si vos agarrás a cualquiera de los pibes de acá y le preguntás sobre manifestaciones naturales del planeta ... te van a hablar de tsunamis y terremotos, y de los lugares donde pasó y te a van hacer un montón de referencias que hacen a lo que aprendieron, pero lo aprendieron de verdad, no para repetir en una lección o en un examen y al otro día se olvidaron”.

Cuando hablaron de ir terminando, una de las maestras comentó que a la tarde le tocaba hacerla en la otra escuela y que allí no toman mate porque eso interpela el carácter del trabajo, y reflexionó: “acá se trabajo y además tomamos mate”. Les conté que sabía de profesores donde trabajaba en formación de docentes que también lo prohibían y comenté mi posición respecto del aprendizaje casi en una socialización de lo prohibido, así comenté que *a*

*veces la autoridad se construye con ese tipo de cosas*¹¹⁹. Eugenia acordó y dijo que “a veces tiene que ver con profundizar lazos” y otras veces reconoció que esas acciones se vinculaban a “mantener estructuras... o caretas”.

Cuando dije que las prohibiciones como *no mateen*, eran *apelaciones para generar...* no terminé la frase: “ahí está la cosa (...) es que la autoridad se construye en otro lugar, la autoridad verdadera. Autoritarismos hay millones” y continuó: “la autoridad pasa porque la gente se comprometa con un proyecto... eso es”. Asumiendo su certeza continuó con que “lo demás se da solo”, y puso el ejemplo de la formación de grupos, “no hubo que decir <bueno, fulana, sultana y trabajen juntas.> Se dio naturalmente, por afinidad, por compartir a lxs chicxs, no hubo directivas con respecto a eso, sin embargo era un propósito”. Comenté eso como una definición que ella extendió: “había que crear condiciones” y eso le sirvió para explicar que lo que hacían garantizaba “un verdadero trabajo en equipo”. Las maestras hablaron de que el “equipo” no aludía a ser mejores amigas y les traje la imagen de “la camiseta de la escuela” que me explicaran más de una vez. Eugenia como afirmando lo obvio dijo, “hay equipo” y retomó la idea de tener o no “la camiseta” nombrando más personas según estuvieran integradas, incluidas en la cotidianeidad, según colaboraran y entendieran “el proyecto de la escuela”. Por eso siguió con el valor de ocuparse del vínculo entre ellas, que “vaya un poquito más allá, aunque no sean amigas” pensando en el quehacer cotidiano. Compartir un grado/año en áreas, era “compartir a lxs chicxs” y trabajar por áreas, era “trabajar por equipos”. Dije que advertía una *decisión política* y ella lo confirmó: “por eso digo, era un propósito, se podía dar como no”, y rescató: “se dio y por suerte es una experiencia más que satisfactoria”.

Retomando la necesidad de cerrar la reunión, la directora registró: “faltaría una conclusión” y se las pidió, mientras algunas pensaban, Victoria dijo “pasen y vean” mientras las compañeras sonrieron; Pamela agregó “vamos por el buen camino”.

Huellas de ignorancias (“desastre” y desigualdad) o desautorizar ignorancias

“Basta con que haya distracción, basta con que la inteligencia se deje ir, para que sea arrastrada por la

¹¹⁹ Cabe señalar que para este momento de mi trabajo de campo en 2011 aun no tenía ninguna inquietud alrededor de *la autoridad*.

gravitación de la materia. (...) el mal no es más que ausencia. Pero nosotros sabemos también que esta ausencia es un rechazo. El distraído no ve porque tendría que tener atención. La distracción es en primer lugar pereza, deseo de sustraerse al esfuerzo. Pero la pereza misma no es el torpor de la carne, es el acto de un espíritu que subestima su propia potencia. La comunicación razonable se basa en la igualdad entre la estima de sí y la estima de los otros. Ella trabaja en la comprobación continua de esta igualdad. La pereza que hace caer a las inteligencias en la pesadez material tiene por principio el menosprecio. Este menosprecio pretende darse como modestia: no puedo, dice el ignorante que quiere ausentarse de la tarea de aprender. Sabemos por experiencia lo que esta modestia significa. El menosprecio de sí es siempre también menosprecio de los otros”. (Rancière, 2003; pp.45)

“Entender” o “no entender nada” acerca de la escuela –remitiéndose al antes reciente o a su actualidad–, aparecía como llamado, una exhortación permanente a la memoria y el contraste para vivir los eventos en la escuela, para compartir su devenir como experiencia. Muy lejos de la coloquial idea de un *pasado pisado*, lo nuevo tenía que *pasarte* como antes *les había pasado* la escuela, y ese era el sustrato para imaginar, para compartir sentidos, para interpelar, para litigar.

En la voz de la directora, la indicación a la maestra ofrecía trascender la inmediatez de la incomodidad de la situación con Marito para valorarla desde otra experiencia, para vivirla de otro modo, nueva manera de ver y percatarse de las diferencias en la escuela remontada ya. Las escenas del antes nombraban, no dar clase, o más bien no poder hacerlo, y no era cuestión de un niño portándose mal. El comportamiento y la descalificación de Marito para su maestra “de lengua”, la interrupción en el desarrollo de una clase se hacían inconmensurables respecto de las viejas escenas del desorden, cuando muchos chicxs que contaban a Marito, la ordenaban para un recreo permanente ante docentes tan impotentes cuan desanimadas.

¿Acaso no *le* había *pasado* a la maestra de Marito aquella otra escuela, donde “un chico de mierda” implicaba a sus padres? Ese llamado a la maestra, que la directora me revelara indignada, la invitaba a revivir aquella escuela, también “de mierda” en la voz de adultos,

chicas y chicos en la escuela otrora. Para la directora, no podía ser que la maestra de Marito no reconociera el presente con un nuevo pasar, proyecto abrevando en el aprendizaje “de verdad” que referían en su ocurrencia y valoraban repuntando la escuela. El llamado a no olvidar parecía alentar a la comprensión de una situación que, si bien alteraba esa clase con el nene insultando, no se comparaba con aquella escuela en la que poco o nada sucedía alrededor de “aprender”, la escuela en la que Marito había iniciado su escolaridad. Allí donde la maestra pedía sanciones, la directora reclamaba otro registro, una incitación a la reflexión de la docente, antes que un reto al niño, procuraba incluir el insulto en las huellas de una experiencia común.

Como con el aprendizaje “de verdad” que alentaban en la nueva propuesta –opuesto al “tradicional” que para esas docentes era asimilable al que controla y pide repetir, que alista a ser examinados–, aquella demanda a la maestra de lengua ofrecía sustanciar la situación en el saber de aquella experiencia, operando como anclaje, análogo al *saber previo*, requisito y valor para la enseñanza y los aprendizajes. La experiencia pretérita –que habían *pasado- padecido*–, compendiaba el *pasaje*, hacia otra que habían gestado, que instaban a hacer avanzar, crecer sin presentarle contradicciones de sentido a lxs niñxs. Creación, ocurrencia y transcurso obligaban a la reposición y actualización del pasado para hacer crecer. En la autoría e invento, en lo que ahora *les pasaba*, ciertas escenas parecían no tener lugar; evocar, hacía escena para el desacuerdo.

En su innovación, enseñanzas y aprendizajes desde “los talleres” –lugar de “productos” contrarios a la repetición–, habilitaban un aprendizaje “de verdad”, autorizaban palabras y voces de niños y niñas alrededor de un fenómeno, para ubicarlo, referenciar sus contextos, para exponerlo en las “muestras”. Tomar la palabra era sustancia, prueba, del tal aprendizaje que “ahora” ocurría en la escuela; ante aquella, la distancia de Marito frente a la lectoescritura escolar, tomaba la palabra. Él, que había ingresado justo cuando otros egresaban aliviados por irse de esa “escuela de mierda”, la tomaba para provocar o condenar una realidad en la que algo del orden del aprendizaje sucedía, pero como impotencia y desigualdad, tejida en mucho tiempo. En la escena con el niño y su maestra, en el espacio- tiempo del “área de lengua”, otros niños y niñas *pasaban*, pero él no, y era su tercer año lidiando con semejantes diferencias. Entender el insulto de Marito, implicaba atender a la

mediación de su experiencia ante una propuesta para los avatares de su lectoescritura y los *no puedo* en una relación pedagógica.

El llamado al registro de la escuela en la que nadie enseñaba y aprendía parecía referir las huellas de la nueva experiencia con la complejidad de sus escenas, con las de lxs chicxs en problemas, “frente a mí, incluso contra mí” (Meirieu, 2012; pp.10). Entre continuidades y rupturas, la experiencia ante la educabilidad del otro y la respuesta “profesional” recordaban con el proyecto –promesa fundada en el valor de los aprendizajes–, una exterioridad en la alteridad interpelando autoridad, “alguien cuenta conmigo, cuenta con que mantendré mi promesa y me ayuda obligándome” (Ricoeur, 1999; pp. 8-9).

Maestras autoras, confiadas en un proyecto, con nuevas condiciones para favorecer la habilitación de lugares frente a la lectura y la escritura desde “todas la áreas”, y con esa “prioridad”, debían atender al proceso de “producción de procesos educativos” en la cotidianeidad del aula, y las contradicciones de las respuestas a construir con la transmisión como vínculo.

Con el nuevo formato escolar –escuela re-montada y remontando–, procurando condiciones habilitantes del “aprender”, la demanda de sanción para el niño expresaba casi una “antiexperiencia” como explica Larrosa (2003c), porque no constituía una respuesta pedagógica en las huellas, porque no aparecía compatible con los sentidos aglutinados alrededor del “proyecto de la escuela”. Allí donde el poder del castigo frente al “no poder” que Marito aprendiera como desigualdad en el aula “de lengua”, su desprecio a la maestra no podría resolverse en el “parche” de un reto. Análogo a la impropia vigilancia en los recreos, la sanción o el castigo resultaría tan insuficiente cuan inconsistente.

La lógica de la relación pedagógica pedía detenerse a interponer entre Marito y la maestra “una nueva ignorancia” (Rancière, 2010; pp. 15). La escena invitaba a la interrupción para *hacer* experiencia, para que el insulto del niño no *pasara* de largo, para “pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa,

aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.” (Larrosa 2003c; pp.174).

Romper la inercia, también aquella en la que lxs educadores viven la “noche de ignorancia”, e “iluminados” por saberes especialistas, enfrentan su lugar en un reparto donde unxs trabajan y otrxs piensan. Orden y reparto que siempre tendrá nativxs y extranjeroxs de algún territorio de autoridad. Orden para seguir, orden para irrumpir; respuestas que legitiman la desigualdad, respuestas que refrendan un “no sos como yo” (Antelo, 2016; pp. 35) para adultxs y niñxs en el reparto de inteligencias. Orden para pedir y dar respuestas obstinadas en el “postulado de la educabilidad del otro”, sentido de la posibilidad de educar para sí, y convicción de responsabilidad de los educadores, como dice Meirieu (ibídem; pp.26).

Atender a los niños y niñas en escenas, hacía parte de la cotidianeidad de sus reuniones dentro y fuera de la escuela; en esta oportunidad el llamado a atender las huellas produciría una respuesta enajenada de sanciones. Análogo al aprendizaje, ese *saber de aquella experiencia*, pedía releerla, detenerse, meditarla para aproximar la oportunidad de “concebir la autoridad como un texto que se ofrece para que otros escriban, no sabemos si hoy mismo, tal vez mañana, en otra escena diferente que la actual. (...) interrogarnos acerca de lo que la escena de hoy tiene que poder configurar para que esa otra, la de un tiempo futuro más o menos próximo, se organice”. (Nicastro y Greco, 2012; pp.77).

La innovación en la escuela, ese proyecto y su imperativo en el aprender del otro, había habilitado desde su implementación-apuesta, abrirse a “otra cosa”. El llamado al registro de lo *pasado* colectivamente –experiencia pretérita, padecimiento no paciente, viejas huellas–, sustanciaba una producción de autoridad en la ocurrencia de un *pasaje* en un presente, propio del paso del “continuar comenzando”. Lo que ahora *les pasaba*, nuevas marcas, futuras huellas, no podía desatender su lugar de potencia-posibilidad y creación para la inclusión que la voz de Marito actualizaba y demandaba.

La “autoridad pasa” (en confianza). La ocurrencia de la autoridad

“Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, (...) es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza. Porque no se puede conocer enteramente a aquellos o

aquello con lo que uno tendrá que vérselas”. (Cornu, 1999; pp.21)

“los padres, los propios docentes cuando se trata de sus hijos, siempre piden que los educadores creen un poco más, con algo más de convicción, en la educabilidad de los que les han sido confiados y que se esfuercen por inventar los medios que quizá permitan la realización de esta convicción”. (Meirieu, 2012; pp.25-6)

Aquella “jornada sobre violencia” en la que se detuvieron a pensar(se), no era la primera a la que yo asistía y tampoco la primera que no seguía a pie juntillas lo prescripto por las autoridades de la política educativa gubernamental. La naturalización de esta manera de vivir las “jornadas” como propias, también componía el *pasaje* que habían iniciado re-montando la escuela con el proyecto, “la grilla”, las “aulas temáticas”, los cargos docentes distribuidos “por áreas y por ciclos”, los recreos sin “puestos”. Ninguna autoridad gubernamental podía impedirles tomar esos espacios de reunión escolar para la ocurrencia de la reflexión, para poner en foco el modo en que *les pasaba*. Detenerse era una opción para cuidar y seguir confiando, un nuevo gesto en la experiencia de autoridad, nuevas marcas escritas sobre viejas huellas: *sus* diferencias, respecto del pasado próximo en “la 800”, o del presente de otras escuelas donde las “jornadas no servían para nada”. La autoridad, sustanciada en una experiencia diferente, impugnaba repetición, permanencia o reproducción, era aquello que *les pasaba* diferente, respecto de huellas propias y ajenas.

“La autoridad pasa porque la gente se comprometa con un proyecto”, y entonces por “crear condiciones”, fundarlas. La autoridad *pasa*, en la ocurrencia de las condiciones para otro transcurrir: “sin el proyecto no podés” decía una maestra.

El recreo y el mate, las charlas entre maestros en los cambios de aulas, las reuniones extraescolares, gestaban “equipo” y “condiciones”. Cuando “el trabajo por áreas no existe más”, según la voz gubernamental en la inspectora, las “planificaciones por ciclos y por áreas”, habilitaban condiciones para el colectivo y *su* proyecto en “la 800” a modo de ocurrencia de autoridad y autorización. Diferencias, litigios autorizaban la lectura de la violencia entramada en escenas de transmisión en la escuela.

La otrora, escuela poco eficaz para convocar a los papás y las mamás de lxs chicxs para un acto, una fiesta, una reunión; o para citarlos sin sumar conflictos entre maestras y familiares,

se oponía a esta otra a la que sí venían y de otro modo. Que vinieran, hablaba de otro sentido del hacer escolar que trascendía los límites de la institución, la escuela era otra también porque les llegaba, los invitaba y los acogía de otras maneras. Invitarlos a compartir con sus niños algunos espacios en los que veían “produciendo”, proponía otra manera de estar, motivo para contrastes en escenas mediadas por potencias. A las docentes las enorgullecía esa presencia de las familias que las “reconocían” junto a los aprendizajes, los “productos” de lxs chicos. El reconocimiento sustanciaba legitimidad para la autoridad (Kojève, 2006) ya en el diálogo con el afuera, las familias se acercaban sin el llamado sucedáneo a los conflictos; con la confianza de encontrarse con los *puedo, puede* de sus niños.

La interpelación a la autoridad de la escuela, para la educabilidad “de los que les han sido confiados” dice Meirieu (ibídem), advertía aprobación desde la comunidad. Las maestras también registraban las miradas atentas de papás y mamás, llegarse hasta allí, “responder”, expresar su satisfacción en comentarios a ellas y a la directora, verlos contentos; que colaboraran con los preparativos de sus “muestras” o participaran en las actividades les propusieran junto a lxs chicos, hacía a la constatación de un espacio hospitalario, confiable.

La confianza mediada por los aprendizajes, sustanciaba un nuevo diálogo con padres, madres, y otros familiares que ahora, incluso atendían sugerencias de las maestras impactando la escolaridad de niños y niñas ya en sus casas, junto a ellos. La nueva escuela llegaba y los convocaba de más de un modo; algo que antes no sucedía. Esa presencia, se traducía en un lazo que a las maestras alegraba, asombraba y destacaban como “respuesta”, devolución para una nueva experiencia pedagógica.

Reconocimientos recíprocos y confianzas no prescindían de las huellas de su contracara en otro tiempo ya vencido. La satisfacción por la aprobación resultaba de la destitución del menosprecio y la desconfianza ante la escuela sin garantías de aprendizaje, en un antes muy próximo, contracara de un nuevo tiempo para la autoridad: “lugar de reconocimiento para el otro”, que implica “invitación a formar parte de un mundo igualitario (en tensión con un mundo que no lo es) e incitación al pensamiento como condición de subjetivación política” (Greco, 2012; pp. 131).

La escuela remontando sorprendía ante lxs chicos y chicas “terribles” del segundo ciclo, que no quisiermn salir al recreo porque seguían con su labor para aprender, para mostrar. Entre el

recreo y la clase, reaparecía la confianza para autorizar. Confiar para apostar a la experiencia del aprendizaje, se había hecho parte del cotidiano incluso como sorpresa en las escenas donde los educadores iban habilitándola y abriéndose a aquella en la misma experiencia. La actividad de aprendizaje avanzaba por sobre el recreo y las maestras respondían sin apuro a esos niños, que por ser los más grandes habían vivido la época de la campana con la que forzaban un recreo permanente, la misma de la que sus mayores egresaron despreciando.

Las maestras, desde el pasillo o sin salir del aula, por carecer de la urgencia de un puesto asignado para “cuidar”, –como le pasaba a Mariela en *su* otra escuela–, pudieron quedarse con chicos y chicas que quisieron permanecer en las aulas en el tiempo del único recreo. Las docentes, abiertas a la ocurrencia de aquellxs chicxs que habían empezado su escolaridad en la vieja escuela, compusieron otra opción en la confianza para el cuidado, capaz de responder al intercambio de un orden para otro transcurrir.

El nuevo proyecto, suceso de autoridad en la experiencia de “una apuesta”, creaba condiciones con foco en una relación pedagógica confiada y capaz de “no inquietarse del no- control del otro y del tiempo” (Cornu, 1999; pp. 19).

En el devenir repuntando, se naturalizaba confiar en que cualquier docente podría quedarse acompañando a lxs chicxs que quisieran seguir con la labor del aula, porque otras maestras estarían saliendo con el resto al recreo. Eso tampoco generaría rispideces entre ellas, estaba claro que las responsables de lxs niñxs más pequeños, habrían avanzado escoltándolos hacia el patio y acompañarían junto a la bibliotecaria, la profesora de educación física y algunos otrxs docentes, esa media hora con todxs lxs que hubieran llegado al patio. Con esa certeza, las otras maestras podían quedarse en el aula o en el pasillo acompañando a lxs chicxs, o siguiendo una tarea propia, por caso la urgencia de “cerrar boletines”, o terminar algo de la planificación de “la muestra”, u otra labor lo exigiera.

La experiencia de la vieja escuela con tres recreos no dejaba “tiempo para enseñar”, porque además de que los juegos se extendían desde el patio al aula, la merienda armaba una escena de comensalidad difícil de deshacer tomando también tiempo de la enseñanza. La campana, fetiche del tiempo-espacio escolar, se había mostrado incapaz de configurar condiciones de posibilidad para enseñar allí, y con la “nueva grilla” se expresaba la creación de otras

condiciones, nuevas ocurrencias, para disponer el orden del tiempo-espacio de recreo o clase en ese formato.

Cambiar tres recreos cortos por “uno largo” inauguraba otras opciones para alternar los aprendizajes en el aula y los momentos recreativos por fuera de ese espacio. Para su invento, no habían tomado en cuenta el tiempo de atención que ciertos discursos académicos prescriben –edades y sujetos tomando clases–, sino los que ellas establecían para “estos chicos” y con lo que “era esta escuela”. Para redefinir límites, un recreo de media hora aseguraba que “estuvieran cansaaados de jugar”, y pudieran proponerles un arduo trabajo como dijera la directora. Con el “proyecto de la escuela”, chicas y chicos podían permanecer durante más de una hora en las aulas porque en las clases, como “talleres” “hacían cosas interesantes”. Como con el “sistema solar” que sedujo a Beto, ahora sí “se podían tener en clase”, ocurrencias del tiempo del aula mostraban otra actividad: incitación a buscar información sobre los planetas, a leer y a escribirla para transmitírsela a otros; el dibujo de unos chicos, la pintura y la escritura de otros que se sucedía en grupos y charlando, riendo, jugando en ese transcurrir que extendieron más de una vez.

Así, el espacio-tiempo del recreo, ronda de mate en el banco con las maestras en el patio, era una de las claves para el “trabajo en equipo” valorado por todas como parte de la lógica de *su* proyecto que requería planificar y “articular áreas”. Pero no sólo porque allí se sucedieran esas conversaciones, sino porque se sucedían otras y en esos lazos construían cooperativamente el compromiso para seguir con sus planes de enseñanza incluso más allá del espacio-tiempo de la escuela. Había que ser parte, tener esa camiseta, el compromiso suficiente para –sin obligaciones ni sanciones–, encontrarse un sábado y/o un feriado para atender problemas o hacer nuevos planes, que “con lxs chicxs en la escuela, no se puede”. Que con ellos en la escuela no pudieran, hablaba de una manera renovada de hacerle espacio- tiempo a la experiencia de creación, sus propuestas y proyectos demandados por el nuevo trayecto ya en la insuficiencia del tiempo del recreo. Que con lxs chicxs no pudieran concentrarse, hablaba de una experiencia diferente en la que ellas no los vigilaban, pero les andaban cerca, atendiendo y cuidando sus momentos, en procura de un vínculo que creciera sustentado en la confianza, para que lxs chicxs “respondieran”. Debatendo sobre las condiciones de tales respuestas, la directora registró la voz de una maestra que ya no estaba en la escuela: “<acá, lo que importa es el amor que yo le doy al pibe, yo al pibe lo quiero>”,

desde allí argumentaría que ser o no afectuosa con lxs chicxs no hacía lo más importante, dado que el vínculo se hacía “fuerte”, potenciaba en la respuesta de lxs chicxs. Así, que “los pibes” respondieran pasaba por “condiciones profesionales”, el vínculo y las respuestas eran una clave para una autoridad como ocurrencia de una (renovada) relación pedagógica.

Priorizar el encuentro con lxs chicxs, era sustanciar la relación de transmisión en respuestas que los escolares necesitaban, demandaban, sólo por estar allí, pero sabiendo que no estaban de cualquier manera. Reunirse más allá del horario de escuela, era ir más allá del tiempo laboral asalariado, acceder a pensar sobre la escuela y lxs chicxs, detenerse en su “profesionalidad”, “equipo”, tejía nuevos hilos en la experiencia del nuevo vínculo de cuidado-respuesta. Que las docentes se encontraran más allá del espacio-tiempo escolar, era parte de su respuesta “profesional” para ellos, para no desatenderlos.

La distinción de los espacios y los tiempos, y la sucedánea pretensión de los encasillamientos para las tareas, ofrecían suspenderse, ponerse entre paréntesis, o bien desvanecerse. Así, fueron autorizando la destitución del desorden y apostaban a ello desde la confianza en el nuevo montaje que *su* proyecto proponía, y con el que podían atender a lo inesperado, reinventar el transcurrir. Por eso, mientras quedarse en el aula podía observarse como desorden en otra institución, en “la 800” con el nuevo proyecto pedagógico, el montaje renovado para organizar tiempo y espacios de los aprendizajes, recreos, labores y descansos, aulas o patio, alteraba la usual naturalización de estancos. La trama formato y orden hacía a la experiencia de una escuela distinta, cuya organización habilitaba un posible, y era mejor porque se diferenciaba de aquella en la que “les pegaban a las maestras”, “no se podía enseñar”, pero también de otras que aburrían y cargaban pesadas mochilas.

Dar sentido a la experiencia implicaba compartir su huella pretérita, el rastro pero también el camino haciendo nuevas marcas, ocurrencias y autoría. Reconfigurar el sentido de las respuestas en la contingencia, estar abiertas a ello, habilitaba preservar momentos, no interrumpir a lxs chicxs mientras se interesaban o concentraban en una labor; ser capaces de no interponerse en esos detenimientos de lxs chicxs hablaba de otro vínculo y también de otro formato. Atender y abrirse sensible a ese juego de tiempos y espacios era parte de las respuestas situadas y leídas en la clave del “proyecto de la escuela” pero que, sabemos, no todas “entendían”. Había que hacer la experiencia atendiendo las huellas donde habían

trascendido la campana, el timbre, las planificaciones estructuradas en la repetición de estándares más o menos efectivos, mejor o peor adaptados –técnica o burocracia–; “si reinstitucionalizar la escuela implica acondicionarla para suscitar posturas de trabajo intelectual, es esencial entonces re-matricular el tiempo y el espacio, estructurar colectivos, instituir rituales capaces de soportar la mirada atenta e incitar la intención de aprender. Debemos, contra el saber inmediato y utilitario, reconquistar el placer del acceso a las obras”. (Meirieu en Birgin, 2011; pp. 12-13). Re-montar la escuela, proponía otro sentido para la ocurrencia de una vida “a gusto” allí.

Con *su* proyecto articulaban una desterritorialización, un (des)orden, y una especie de acuerdo tácito de confianza para un montaje capaz de anudar la imprevisibilidad de la cotidianeidad y su multiplicidad, tejida en diversos espacios-tiempos. Las respuestas docentes, en la transmisión planificada por “el proyecto de la escuela” también implicaban reglas “pero distintas”, explicaba una de las maestras. Diferente, porque esas normas debían anclarse en la creación de “un lugar agradable”, “un lugar acogedor” con condiciones para el “respaldo”.

La ocurrencia de los inventos no podía enajenarse del consenso acerca de no olvidar, especie de código de sentido compartiendo la experiencia de autoridad asegurando un aprendizaje “de verdad” con *su* proyecto. Experiencia de transmisión, ocurrencia de procesos educativos, hacían “otra cosa”; objetos en litigio, su “existencia diferencial” quedaba “sometida a formas de verificación que son siempre alteraciones” (Rancière, 2004; pp.5).

Desde aquella escuela de los “no se puede”, el proyecto había iniciado una apuesta para construir condiciones con las maestras “locas” “que se quedaron” y confiaron. La nueva “grilla horaria”, no era sólo una nueva distribución de materias, y planteaba otro devenir en el espacio y el tiempo como un invento para proponer otro transcurrir de lxs chicxs en el aula. En su ocurrencia, la posibilidad de articular materias, planes, docentes, actividades para volver a dar clase, para recuperar la “buena escuela” a la que había asistido la mamá de Victoria, la que ahora tenía a uno de sus hijos, y que en la “jornada” oponían a la violencia.

Las “carpetas didácticas” y sus viejas planificaciones por grado/año, aparecían incapaces de albergar las articulaciones que ahora, una planificación con hojas chicas que se iban pegando, componían. Ese papel compuesto, articulado, afirmaba el colectivo en las nuevas condiciones y una apuesta colectiva. Mostraban aquello que las maestras “entendían” en “la

800” cuando hablaban de “trabajar en equipo”, el diálogo tácito con la directora, capaz de leerla, entenderla y presentarla respaldándola ante la inspectora. La confianza en que ella podría hacerlo, sorteando posibles impugnaciones de parte de esa jerarquía, estaba tejida en su autoría, y en la experiencia misma del “proyecto de la escuela” que ellas hacían crecer cada día.

El proyecto, otrora una utopía, una locura, encarnaba ahora una *apuesta en confianza* litigando autoridad; locura igualitaria impulsada dentro de una “desigualitaria” (Rancière, 2003; pp.55) hacía lugar a la verificación de las inteligencias de un colectivo venciendo los “no se puede”.

Esa comprensión en la experiencia de entender y llevar la “camiseta de la escuela”, componía otra experiencia de autoridad frente a las jerarquías encarnadas en la directora y la inspectora. Descansar en la suficiencia que atribuían a Eugenia para explicar planificaciones, proyectos y cualquier actividad que consensuaran, era parte del sustrato en el que incluían las atribuciones que le asignaban para “garantizar el desarrollo del proyecto”¹²⁰. El colectivo docente la reconocía autora-impulsora y garante del nuevo transcurrir en el que ellas iban habilitando escenas para “aprender”, llevar la “camiseta de la escuela”, pertenecer a “un equipo” hacía a la ocurrencia situada de autoridad pedagógica.

El recreo que no se podía “blanquear” sin vigilancias, que no se podía contar sin nombrar los “puestos”, no hablaba de la autoridad construida en la desobediencia, sino de una experiencia de cuidado interpelando cualquier sentido impuesto en la matriz de represión. La “vigilancia” inexistente en los recreos, hablaba de otros vínculos y cuidados para lxs chicxs, mientras sustanciaba otros entre el grupo docente. A su vez, la autoridad de Eugenia garantizaba esas maneras en el cuidado de la propuesta pedagógica que encaminaban.

El cuidado aparecía en la experiencia de un régimen de significación en litigio, desacuerdo con una arena de desconfianza plasmada en el llamado a vigilancias múltiples. Incluso el orden del discurso académico en el texto ofrecido para discutir la violencia escolar, expresaba una política educativa contradictoria con los “puestos” para asegurar recreos, realidad que las maestras advertieran para muchas otras escuelas. Como contrapartida, la confianza-cuidado dedicada a chicos y chicas, hacía a la nueva Escuela 800 desmarcada de la norma de la

¹²⁰ Retomaremos en el capítulo 5.

supervisión escolar para tales “puestos”. Para la directora el problema se entendía en la vinculación “con el cuidado” que alteraba a las supervisoras desde su inseguridad, e incapacidad para tejer confianza: “O sea, si yo confío y lo que recibo es recíproco con esa confianza, yo no tengo porqué enloquecerme la vida con una estructura de cuidado”. Una estructura asimilada a “puestos” de vigilancia se hacía ajena a eso que describió y vivían *en confianza*: “yo confío y las personas confían en mí, y los chicos confían en nosotros, punto”. Pero esa vez el punto se abrió en dos y su voz señaló la necesidad de extender eso a “cualquier ámbito de la escuela” para procurar “construir ese ámbito y ese clima”, la confianza era sustancia de la experiencia litigando sobre el sentido del cuidado.

Interpelando lógicas se preguntó: “¿por qué no se puede?, ¿por qué es imposible? Porque acá, que teníamos todas en contra se pudo”. En su voz, la apelación a una experiencia en la que confiar, autorizaba incluso una “locura necesaria” en un escenario lleno de “no se puede”. Parafraseando a Meirieu, para anteponer respuestas educativas adversa a las renuncias o abandonos, “debo creerme todopoderoso, o no soy nada ni tampoco lo es la educabilidad” (2012; pp. 27).

Esa “estructura de cuidado”, demandando docentes como “milicos” en los recreos, “vigilancia” ante la (alguna) “inseguridad”, se alejaba de la ocurrencia del proyecto colectivo. Del mismo modo que *su* “desarrollo profesional” se desprendía del simple afecto. La responsabilidad, el compromiso, la respuesta docente trascendía la paradoja de *vigilar y mimar*; e interpelaba además el “sacrificio” para la docencia. Así la “vulnerabilidad” de lxs chicxs, en tanto arena de flexibilización de límites del desempeño, también quedaba expuesta como espacio de legitimación del abandono, renuncia al desafío de abrir condiciones para la educabilidad.

La respuesta, “profesional”, anudaba autoridad en la apuesta, el desafío y los riesgos, labrar confianzas *en confianza* para con otras condiciones instalar “libertad”. No renunciar a la utopía, hacer lugar a la transmisión mediando vínculos, habilitar la contingencia sorprendiendo la autoría, abría a la sensibilidad y la experiencia como pasión. Responsabilidad en relación de alteridad: “una libertad dependiente determinada, vinculada, obligada incluso, fundada no en ella misma, sino en una aceptación primera de algo que está

fuera de mí, de algo que no soy yo y que por eso justamente es capaz de apasionarme” (Larrosa, 2003c; pp. 177).

Autoridad que, como la inteligencia, obedece a sí misma y se emancipa. Ocurrencia en un mundo de significación que se hace hostil al ímpetu de la fabricación del otro, y se presenta atenta a la emergencia del sujeto del conocer: “autoridad que cuida, que crea y cría, del atento, del que asiste, reconoce, y se proclama autor. (...) no restringe su actividad a la transformación del otro en un espectador/títere manipulado” (Antelo, 2005; pp.2).

Experiencia enemiga de las prescripciones del “no puedo” para aproximar la igualdad de cualquiera con cualquiera, y para crear condiciones de recepción y acogida, habilita el cuidado de sujetos y escenas para hacer crecer. Desterritorializando, impugnando la reserva de tiempos y espacios en la escuela, abriendo respuestas para hacer otras condiciones de acogida autorizadas insistiendo en “el fin último de la escuela: aprender” según *su* proyecto. Autoridad para emancipar antes que embrutecer reponiendo desigualdad, hacía *pasar* la experiencia por el compromiso, respuesta y promesa: “tomar la responsabilidad de sostener lo nuevo que crece” en una relación pedagógica capaz de “soportar/aceptar las pérdidas y hacer de ellas una oportunidad de crecimiento, para proteger lo frágil y no destruirlo, para conectarnos con la infancia –la propia y la de otros– y no para olvidarla, alejarla, ignorarla o temerle.” (Greco, 2011; pp. 63).

“Cualquiera puede” (o no)

“(...) encuentro a Pame [profesora de educación física] en el gabinete con unos juegos, son de los de letras e imágenes, ordena pequeñas fichas de cartón, me recuerdan a los que jugaba con Agustín cuando era chiquito. ¿Qué hacés con eso? “Es que los días como hoy trabajamos en el aula” me dice y cuenta que ella apoya la lectoescritura y también en matemáticas, “no sabés cómo trabajamos unidades, decenas y centenas” (...) como en un juego lxs chicxs juegan como fichas de un ábaco alcanzo a entender, y ahí me invita a ver cómo está trabajando “eso con tercero” (Registro de campo, 2010)

Que se hubiera tratado de copiar el “proyecto de la escuela” sin que “funcionara”, había propuesto a las maestras y la directora un diálogo donde para Eugenia las condiciones de

“la política educativa”, sumando lo “curricular y toda la normativa”, no podían ser un impedimento, y si ellas habían podido, “cualquiera puede” esgrimía. Para las maestras, frente al propio proyecto que otros no entendían, la réplica era imposible y afirmaban la inaplicabilidad de *su* proyecto en otra escuela y con otros protagonistas. El breve diálogo sobre posibles e imposibles, habilitaba la experiencia propia; para Eugenia, gobierno y normativa no eran obstáculo. La réplica imposible mentaba la singularidad de *su paso*, sus posibles habitaban lo real como recorte singular; invitación-incitación para que otros pudieran tener la ocurrencia y sustanciarla en sus propias condiciones, construcción de posibilidad, certeza de un *pasaje* otro.

Ante aquel documento oficial, las educadoras componían la experiencia de su lectura de la “violencia en la escuela”, dando paso a la diferencia autorizada en el padecimiento-pasión ininteligible para quien no pudiera hacerse de algún rastro, alguna huella para comparar su propia singularidad, logro o desencanto. Con el acontecer cotidiano y el contraste, con lo propio: *ya pasado*, cancelado el “desastre”, autorizaban su experiencia, incluso con sus respuestas fallidas o ausentes para “hacerse cargo”. El abandono como carencia de respuesta a ciertos chicos, advertía la diferencia como repetición en el *pasaje*, virtuosa potencialidad del contraste para seguirle el paso a las diversas formas de la violencia en la escuela.

Sustentar el logro, y “hacerse cargo” del abandono del otro, proponía la contracara del propio abandono; de sí, entre desidia y desánimo, urdían su experiencia en la lectura. La experiencia de autoridad, referenciaba lo pasado, siempre inconcluso, siempre presente, mirando y dialogando con la nueva experiencia, escenas propias, pero también hacia afuera. Invitación e incitación a las diferencias, mentaban una experiencia desde su ocurrencia.

Experiencia, rastro, huella y cicatriz, padecimiento forjaban autoridad como parte de una subjetivación colectiva en la que la pasión –mentando un padecer como un sentir que niega pasividad y sufrimientos, como argumenta Larrosa –, hallaba respuestas desde la ocurrencia de *su* proyecto. La diferencia, posada en la capacidad de “entender” esa propuesta pedagógica, no hablaba haciendo pie en conocimiento o razón, sino en sentires y sentidos, pertenecer, vivir, reconfigurar una sensibilidad para –como orienta Larrosa con palabras de Heidegger– “dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello” (2003a; pp.30).

¿Qué hacía la profesora de educación física en el aula jugando con letras el día de lluvia? En lugar de usar el “SUM” para otros juegos con los más chicos, el “proyecto de la escuela” la llamaba a apoyar “prácticas del lenguaje” y su clase ponía y atendía al cuerpo de otro modo.

Cuidar, responder, vivir la escuela en la experiencia de transmitir con “la camiseta” acceder al pronombre, *les* de la ocurrencia, mentaba la compleja especie de identidad común del sentido, configurada en y configurando la *escuela remontando*.

El colectivo con esa “camiseta” –los que “entendían” lo que *les* había *pasado* y *pasaba*– transformaba la subjetividad individual en una experiencia de conjunto, con tiempo propio, y diferenciaba maestras, aquellas que “entendían” de las que “no entendían nada”, de las que se fueron llevándose su “no poder”, pero también de las que aun estaban pero no miraban la ocurrencia en sus huellas. La singularidad, como contracara de la irrepetibilidad de la experiencia, siempre anclaba en la ocurrencia de la diferencia. Singularidad capaz de alegar la *no experiencia* de algunas compañeras, la necesidad de recordarles un “desastre”, para retrotraer el tiempo, irrumpir en su linealidad. La escena con Marito era movimiento, el tiempo interminable para su alfabetización y su repitencia, *plazos* y *aplazos* propios del reparto del sistema escolar.

Escena de una repetición, marcaba el tiempo de detenerse a hacer experiencia o no. “Anti-experiencia” la nombra Larrosa, mero tránsito por la vorágine, escuela sin posibilidad de autorizar otros tiempos, nuevos plazos. Anti-experiencia por adversa a *su* presente: “proyecto de la escuela” y “camiseta” para detenerse a mirar, pensar, sentir, para *pasar*, para “hacerse cargo”, para que *les pasara* también el tiempo como desigualdad, plazos en los que no todos pueden. Formas de violentar.

En la ocurrencia de la respuesta autorizada para habilitar, *paso* y *pasaje*, siempre habita una producción de tiempo para acondicionar garantías para “aprender” y “un lugar de confianza”. Responsabilidad como experiencia de respuesta-receptividad y reciprocidad en la confianza de la relación, conforma lo que *pasa* y *les pasa*; y a la vez *les pasa* a *lxs chicxs*, o no. Y cuando no; sólo están: en la escuela “como en la esquina”, frente a los docentes como destinatarios de afecto, aunque incapaces de afectarlos desde su “dependencia inevitable” (Meirieu, 1998; pp.19), entonces abandono.

Autoridad sustentada en que el aprendizaje ocurriera, para no abandonar ni abandonarse, para “hacerse cargo”, responsabilidad compartida aun en las diferencias para acondicionar garantías de transmisión. Hablaba de planes y propuestas didácticas de otro modo para que cualquiera pudiera; maestras, niñas, inspectoras.

Las inspectoras que no pasaban a ver, y que aun viendo no entenderían, expresaban la claridad que revela el litigio cuando de un mismo texto, una misma imagen, tal vez la misma escena, emerge una experiencia ya como desacuerdo.

Experiencia-sentido de autoridad con “el proyecto de la escuela” como excusa, provocación, irrupción, nueva forma; incitó a transformar procurando expulsar e impugnar la repetición de alguna técnica, como si de operar un experimento se tratara. Ni receta ni prescripción fraguan autoridad, la experiencia trasciende la repetición de modelos o conceptos, o prácticas, incluso propias cuando no anclan en la singularidad experimentada, vivida, pasada por el cuerpo, padecida. La directora lo puso a consideración tras hablar de las copias, de las repeticiones: “si vos entrás a una escuela y decís <bueno a ver, soy maestra de 2º grado y aplico el mismo libro, la misma planificación o la misma cuestión que apliqué en la escuela del año pasado que era..., que tenía otras características... tarde o temprano (...).En algún momento esa falta de responsabilidad de un docente contribuye al despelote general”.

Aquella “gran responsabilidad” demandada para sí incluía “ver al pibe” y a “la sociedad tal cual es”; era esa mirada la que habilitaba la manera de “hacerse cargo” para no sostener “un esquema totalmente irreal dentro de una escuela”. La lectura de lo real, siempre propia, siempre singular, inhabilitaba, desautorizaba una reiteración más, incluso de lo propio ya extranjero.

La relación pedagógica, demandaba experimentar desde una lectura de lo real, saber dónde, desde dónde, con quién, en qué circunstancias, con qué condiciones para a la vez constituir su propio exterior constitutivo, análogo al “aprendizaje de verdad”, habilitar posibles. Como Marito, también Andrés expresaba la experiencia del límite. La flexibilidad de los límites en la escuela, por la consideración de la experiencia de vida del niño, limitaba su posibilidad en la igualdad, así como las garantías a producir para responder(le). Que él estuviera “de cualquier manera” en la escuela, mentaba resignación, la renuncia en la opción por otros niños que —aún en condiciones de vida semejantes a las del niño—, sí respondían; más de una

relación habitaba la escuela. Experiencia y relación de reflexividad, los que les respondían, participaban de la autorización para la posibilidad, para la respuesta-cuidado-transmisión.

Esperar, apostar, confiar componía el exterior constitutivo en la escena cotidiana, propia. Comparar era experimentar tal exterior constitutivo en su pasado no tan lejano y también, alejarse de los universales, de las quimeras, de las nostalgias, anclar los logros y ver los fracasos era “saber”, era “entender”, sustanciar la experiencia en esa singularidad. Era alejarse del imposible dogma o prescripción de una experiencia, como demandaban para la propia que aunque “exitosa”, intransferible.

Garantías labradas en la ocurrencia, condiciones de libertad para detenerse, abrirse a la contingencia, creación emancipada podía habilitar el tiempo. La perplejidad de la investigadora ante lxs chicxs “terribles”, que aquella tarde no salían al recreo, invitaba a la sorpresa de las maestras: los “resultados ya se veían”. Detenerse y sorprenderse por esa respuesta de los chicos y las chicas, proponía ver la ocurrencia de las actividades de aprendizaje mediadas por el proyecto de sus maestras. Por eso podían estar o no en el recreo, y tal vez por eso las maestras podían reunirse por fuera del horario escolar sin estar obligadas; y quizá por eso podían tener *lugares ciegos* desde el banco en los recreos. Ellas lo habían dicho –como con sus hijos–, cuidar no era estar “vigilando”, cuidar implicaba una experiencia sabiendo de lugares ciegos a la mirada.

Antes que disciplinamiento propio y para otrxs, la responsabilidad por la libertad hacía a una experiencia de confianza, respuesta reflexiva en una relación de transmisión en clave de filiación, cuidado de niños y niñas trascendiendo aulas, ocurrencia y actitud para tomarlos a cargo.

“Vamos por el buen camino”: de los desplazamientos y algo más

Poner en la escena el “antes” –escuela degradada y ya superada–, llamaba a re- experimentar(la): “cruzarse en el camino con ella, o seguir sus huellas”. Frente al pasado de otros, el propio; frente al mero pasado, el *pasaje*, el *paso*, lo que *les* había *pasado* y habían vencido: camino y huellas frente a la nueva ocurrencia, lo que ahora les pasaba. Reflexividad del pronombre, exteriorización, subjetividad, transformación; pasaje y pasión: sujetos y movimiento condensaban experiencia (Larrosa 2003, 2006, 2010). El *paso* de los sujetos,

pasaje colectivo, nombraba el pretérito escatológico para padres, madres, niños, maestros y compilaba a la mismísima escuela. Atestiguaba el riesgo conocido, pero también la apuesta: el *durante*, el viaje de las diferencias, el movimiento de desterritorialización, (des)orden, la ocurrencia y el transcurrir, lo que ahora *les pasaba* irrumpiendo órdenes, repartos, *remontando escuela*.

En esta “jornada sobre violencia”, que parecía encaminarse a seguir las consignas con la lectura del documento oficial, se abrió una experiencia de lectura compartida, con la ocurrencia de su vida escolar como referencia.

Aquella “experiencia” que “por suerte se dio” encarnaba el “proyecto de la escuela” y la valoraban “más que satisfactoria”. Su densidad no aparecía fácil de explicar ni conceptualizar como solicitaba la supervisión en una “conclusión”. Difícil de atrapar en palabras, resistía ser explicada, su efectividad satisfactoria, la experiencia demandaba e invitaba: “pasen y vean”. La invitación a compartir, manera de incitar lo inexplicable, no pedía “hacer la experiencia” sino alcanzarla, recibirla, al menos exponerse a ella (Larrosa 2003; pp. 98).

Texto oficial y vida en la escuela, anudaban palabras alrededor de “la violencia” en las “instituciones educativas”; para una lectura situada en su cotidianeidad. Suceso y creación, invención, temas y problemas enhebraron logros, “productos”, pero también frustración o desencantos: el documento dialogaba con lo que *les pasaba*, exponía. Retomar la ocurrencia de *su escuela, su proyecto, su “equipo”, la “comunidad de la escuela”,* avivó la experiencia de la lectura, abriendo y autorizando un espacio propio registrando un pasado y su *paso*, productos, logros, desánimos, maneras de cuidar y descuidar, respuestas, promesas, renunciaciones y abandonos en un transcurrir.

Esa experiencia de lectura situaba escenas, seleccionaba categorías –que el documento compendiaba en la autoridad académica de Dutschavsky, Savater, Bleichmar, Giberti, Kessler y otros, desde la política educativa–, y reabría el diálogo para acordar y disentir, incluso para inhabilitar voces extranjeras o inconsistentes con la palabra gubernamental.

Si el documento proponía pensar institucionalmente contra la violencia, en pos de “<generar espacios de satisfacción, de reflexión sobre la indiferencia y el desgano>”, la experiencia en “la 800” autorizaba. Contundentes interpretaban “nosotras ya lo logramos”; ante la lectura del texto de política educativa, dominio de autorización, su experiencia verificaba autoridad,

urdiría sentido a la irrupción de sus respuestas con una propuesta pedagógica. Lo que *pasaba* en la escuela con *su* proyecto, ocurría interrumpiendo un orden de desigualdad donde el saber –y también la escritura–, en el campo pedagógico es y puede ser o aparecer extranjero. La experiencia de *su* vida escolar renovada –entramada en la de la lectura ofrecida, obligada, pero también apropiada, asumida–, verificaba igualdad en un final y un comienzo, en un paso y un quizás habilitado para trascender “saberes disciplinados, de métodos disciplinables, de recomendaciones útiles o de respuestas seguras, (...) ideas apropiadas o apropiables” (Larrosa, 1999; pp.7).

Cumplir la consigna escribiendo una conclusión parecía inasible, ¿para qué escribir si podían mostrar? La reunión cerraba en la contundencia de la escena cotidiana que para ellas confirmaba un hacer consistente con las voces académicas anudando propuestas para deshacerse de la violencia. Convicción de estar yendo “por el buen camino”, invitaba: “pasen y vean”. Ambas docentes mentaron un *paso*, un *viaje*, invitación a una ocurrencia y un transcurrir que habían verificado como irrupción, leyendo colectivamente.

En sus frases había un sentido que sabían no podría ser capturado por ningún texto que enviaran a las inspectoras, a las que siempre invitaban aunque no fueran. Lo increíble volvía en la ocurrencia de *su* proyecto, sobre esa idea de poner el ojo, poner el foco en lo aprendizajes. *Pasar y ver*, visibilizar la experiencia y sus efectos en la nueva forma escolar: transmisión y relación pedagógica dialogaron con la violencia propuesta como cuestión escolar.

En la certeza de lo nuevo, ocurrencia del “buen camino”, la convicción respecto de lo impugnable, el litigio ante lo “tradicional”, no sólo hablaba de modelos de planificaciones y propuestas de clases, sino de formas de encarar el cuidado, la confianza y la respuesta en la escuela. El cuidado-confianza en reciprocidades era un aspecto clave de la novedad de la transmisión que procuraban, y hacía a la nueva vida de la escuela impugnando, trascendiendo, pretendiendo descartar violencias. En esa cotidianeidad, flexibilizar límites era una posibilidad de respuesta a las condiciones de vida de lxs chicxs, pero el límite era parte del cuidado, y su maleabilidad pedía leer la contingencia para no terminar legitimando el descuido. Que ciertos chicos estuvieran “contenidos”, hacía a la falta de las garantías por las

que eran responsables, y tales garantías urdían el cuidado en el dominio de la transmisión sustentando vínculos pedagógicos.

Responsables de una habilitación que no albergaba el cuidado adverso a la mera “retención de matrícula”, o llana contención afectiva, y se distanciaba de la sanción; el cuidado en el vínculo, daba garantía, procuraba una autorización que emancipaba; responsabilidad para avanzar en ese camino, andar, hacer crecer. Autorización que abría, que se disponía y disponía condiciones para alentar respuestas y actitudes de cuidado antes que culpas y renunciadas; antes que alguna “espectacularidad”, un “cuidado calladito, cotidiano, permanente”.

Como vimos en otro capítulo, la disponibilidad para lxs chicxs que—rechazados en otras escuelas— matriculaban, mostraba una apertura que avivaba más o mejor los contrastes ante lo que la inspectora calificara como “acogedoras” y no constituía sino una destitución para lo que ellas hacían, mientras exhibía el desacuerdo porque inscribiendo para esta experiencia escolar, impugnaban el reparto propio de aquellas que negaban lugar. Ese acoger, se diferenciaba de las matriculaciones que en trama de desigualdad avivaban otras escuelas, así como de sus “inseguridades”, y de sus cuidados como vigilancias.

La confianza forjaba la destitución de la desconfianza en la escuela, en sus docentes, sus niñas y niños, tiempo del “desastre”, de la incertidumbre de la apuesta para la partida al viaje junto a una hipótesis de educabilidad como axioma, compromiso y promesa. Nuevo tiempo para el reconocimiento, autoridad y emancipación.

Eran tantos los niños y niñas en las condiciones de Marito y Andrés, que las respuestas para todos se hacían difíciles, lo advertían aun en su obstinada respuesta-garantía cuando impugnaban “estar de cualquier manera” para oponer compromiso. Estar, pero no de cualquier modo, hablaba de las condiciones que habían “gestado”, ocurrencia de una respuesta para “ese ámbito y ese clima en la escuela”; apuesta y promesa en movimiento, un viaje con avatares.

Texto obligado para la jornada, y ocurrencia del “proyecto de la escuela” anudaron la experiencia de la lectura disputando maneras de hacerse responsables de esos niños cuyas dificultades, “vulnerabilidad” decía el texto, demandaba. La manera de estar, “pintado”, incluía la fragancia de la falta, lxs chicxs que no respondían y la propia de las maestras,

presencia impotente que advertía renuncia y abandono en una relación que mediaba, debía mediar, el aprendizaje “de verdad”.

La experiencia de la lectura del documento abría a la del “proyecto de la escuela” e incluía el vínculo de transmisión ante la violencia. Así advertían aquellos con lo que algo *les pasaba*, porque sus respuestas –con los “talleres” y sus “productos” –, no sólo traía la imagen de los que *les* respondían en esa clave sino de los que abandonaban. En la evidencia de las diferencias contaron niños y niñas a los que no alcanzaron con sus propuestas, aquellos para los que no tenían respuestas. La experiencia evidenciaba faltas y ausencias, constataban fallas en medio de sus respuestas, imposibles de decir sin el contexto de la trama de la propuesta obstinada en enseñar, y el cansancio con forma de impotencia.

En la apropiación del formato de la “jornada institucional”, en esa experiencia de lectura colectiva, en la discusión abierta *en confianza*, la reunión también hacía a los nuevos rastros de la autoridad en la escuela dialogando litigiosamente con los sentidos de las jerarquías de las instituciones. Y así como la invitación a pasar y “ver” de Victoria, podía constituir una para la inspectora –que nunca iba ni miraba sus planes, ni los “productos” de lxs chicxs – , en verdad hacía a la sustancia de una incitación a una experiencia, para topársela en su *paso*, suceso, transcurrir.

Como invita a pensar Larrosa en más de una obra, la experiencia es un desafío, que aquí se hacía en la experiencia de *pasar* y detenerse, allí donde las conclusiones de las maestras alegaban alguna especie de escollo con la insuficiencia del lenguaje de la escritura, alentaba un pasaje; *pasar* y *ver*; “la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición” (2003; Pp.176-7).

Para las educadoras, la experiencia, padecimiento y pasión siempre invitaba a *pasar*, andar en su ocurrencia reinscribiendo tiempos, circulándolos; *paso* y *pasaje*, *viaje* por un “buen camino”. La conclusión, se distanciaba de un texto respondiendo a la demanda gubernamental, al formato escolar, proponiendo el modo de un recorte de lo real que ellas habían tratado en esa reunión produciendo autoridad como experiencia de lectura *dándose a pensar* aquel camino. Dialogando con sus sentidos de la vida en la escuela, se *daban* a “un aprender que no termina” (Larrosa, 2000b; pp.102), que retornó sobre sí, antes que solamente

destinarlo a niñas y niños. Experiencia de lo real, transformación, devenir capaz de mirar(se), detenerse, pensar despacio.

Escenas de contraste advertían la experiencia de la lectura del transcurrir con sentidos urdidos en cuidado-transmisión, pasaje-filiación, y mentaban la autoridad eximiéndola de cualquier modo de autoritarismo, ya vigilancia, ya fabricación, ya abandono. El acontecimiento del “proyecto de la escuela” sustanciaba autoridad para ofrecer, concretar o meramente pretender garantías, para advertir desaprovecharlas incluso. Transmitir, confiar en reciprocidad, responder para garantizar, para creer, y hacer crecer, entretejían la experiencia de autoridad, en la apertura, disponibilidad de los adultos, otra disposición hacia lxs chicxs. La experiencia verificaba otra forma, reparto, otra vida escolar autorizaba posibilidad tomando vuelo.

Imágenes para *pasar a ver* la experiencia. Un sábado de 2011 en lo de Eugenia

“Siempre existe un desgarró en la tensión existente entre una transmisión, por más lograda que ésta sea, y un deseo que intenta situar al sujeto en el espacio mismo de su verdad, de su vida, de su existencia”. (Hassoun, 1996; pp.18)

“(…) Mara empieza “yo veo un cambio abismal” y de inmediato se refiere a los chicos, y explica que el año pasado “no sabíamos qué hacer”.

Julia refiere el turno mañana, (...) “los chicos son otros (...) los mismos chicos, con otra mentalidad” (...) [repregunto] (...) “Los hábitos fundamentalmente, la responsabilidad, el respeto” y mientras sigue pensando va ratificando y dice concluyente “todo en general” y le pregunto por los docentes, y empalma: “la relación con los maestros”. Le preguntó sobre ello y dice “de los chicos con maestros, de los maestros con los chicos”, y sonrío como sorprendiéndose al escuchar sus palabras; piensa un poco y dice “está todo como más encarnado”. Entonces Mara interviene y dice que “a la tarde es igual, cambio un montón” (...) Julia vuelve a tomar la palabra y dice que “los chicos ya saben lo que tienen que hacer, y los maestros también”.

La veo a Mariela que se mueve, y como me parece que tiene ganas de aportar la invito (...) ella dice que ve lo mismo, y que “se ven que cosas que antes pensábamos que, bueno, los chicos no iban a responder” y agrega que “ahora es todo mucho más sencillo, como que todo

fluye sin tanto esfuerzo” y dice que “no es una forma imposición” y de inmediato compara y refiere “la otra escuela en la que estoy” y Julia le dice “ah viste, ahora tenés con qué comparar” (...) Mariela continúa “allá quieren organizar pero de otra forma”, y señala que “acá es diferente” y que tratan de organizar para que estén tranquilos, para que “pase la mañana y se pueda aprovechar, para no estar toda la mañana renegando.”

(...) cuando se suma Amalia cree que hablan de la “cuestión de la convivencia” remitiéndose a las escenas de conflicto y refiere su labor, dice que “le faltó”, ella lo “sintió así” para agregar “que tendría que haber dado mucho más, porque el grupo era terrible. Di lo que pude pero podría haber dado más”. Eugenia salta: “ahí está, uno siempre hace lo que puede, hay grupos que son más permeables que otros” Refiere el grupo que “generó conflicto en la escuela” y dice que e parece que ese fue el último. (...) Amalia alude a que “a lo mejor no les alcanzó”, y le refiere los dos años del “proyecto de la escuela”.

Eugenia: “probablemente”.

Amalia: “también vinieron chicos de otros lados” (...) Nombra, identifica (...) y agrega “no eran chicos malos, pero venían con aspectos, así, de la calle” (...) “generaban conflicto porque estaban acostumbrados”, y alude a que era parte de su vida el conflicto. De inmediato registra buenos tiempos (...) “hubo logros” recordando el ciclo 2010 y los “despelotes” del turno tarde, dice que “se podría haber logrado más con mayor integración de los adultos” y agrega que aquellos logros no se vieron “plasmado en las muestras” por esa desintegración.

(...) estaba trabajando con témpera y empezó a ensuciar todo, paredes y todo él. Amalia se ríe y comenta más de ello, como el otro día Marito cuando se lastimó y que según la portera empezó a ensuciar todo con sangre.

Julia dice con mucho énfasis, “pero Marito es otro chico”

Si, está distinto digo y Julia sigue: “más maduro”

Amalia suma: “se dio cuenta que no encaja, que no podés encajar”. Y el diálogo da para que agreguen otros nombres de chicos. Mara habla de Lucho, “lo bien que le hizo el cambio de turno”. Mariela dice que Lucho “se sienta, y escribe” (...) para Eugenia: “es, es el contexto” piensa y explica que como “no es de desorden”, le impone orden, porque es un ambiente en el que está más tranquilos, ordenados. Amalia dice que pasa por lo que ellas entienden

entonces agrega “no podemos transmitir lo que no sentimos” y Julia acuerda, “claro” le dice.
El mate sigue la rueda (...)

Capítulo 4. Las “muestras” escolares; una estética de la autoridad en el desacuerdo

“Se puede así soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas” (Rancière 2003; pp.41)

Presentación

(...) “no les voy a contar el proyecto pero algo les voy a decir” (...) “el proyecto tiene dos grandes ejes: arte y ciencia”, y agrega que la escuela está organizada “respetando esos ejes y con estos chicos”. (voz de la directora ante un grupo de estudiantes del Profesorado en educación primaria; 2011)

En este capítulo procuraremos enfocar la peculiaridad de la articulación entre política y estética para situar la autoridad. Para ello tomaremos “muestras” escolares como dispositivo estético-político a partir del cual analizar “configuraciones de la experiencia, que dan lugar a nuevos modos de sentir e inducen nuevas formas de subjetividad política” (Rancière, 2014; pp.13).

¿Qué clase de experiencia componen las “muestras” y cómo refieren el vínculo entre estética, política y autoridad?

Como vimos, la escuela “repuntando”, había adoptado con las “muestras”, formando parte de sus acciones planificadas en el marco del “proyecto de la escuela”, un dispositivo clave para el reconocimiento de su comunidad. Estas exposiciones de la ocurrencia de la labor en la Escuela 800, tenían un equivalente en la “muestra de escuelas” bajo el auspicio de las autoridades de la educación provincial a escala local, en una plaza de la ciudad de La Plata.

En este capítulo, propondremos una breve introducción con algunas referencias para la *mira/mirada*, apostando al recorrido de análisis de estas “muestras” atendiendo a la autoridad como configuración de “carácter múltiple y relacional, político y estético”, que incluye “un modo litigioso de mirar, hacer, vincularse y pensar en torno a los espacios y tiempos escolares, objetos y relaciones, modos de hablar y de escribir, formas de pensarse a uno mismo a la hora de enseñar a otros y de aprender” (Greco, 2012a; pp. 130)

La opción por la trama estética rancieriana, nos permite abrirnos a reflexionar sobre estos dispositivos; el modo en que lo expuesto hace propuesta de verificación de igualdad; la

autoría en narración propia –que implica mirar(se)–, dialogando con la autoridad autora, creadora y expositora de tales “muestras” recorridas, vividas, experienciadas como “configuraciones estéticas de la autoridad educativa”. (Greco, 2012a; pp. 131).

A posteriori, desdoblaremos nuestro acercamiento en dos apartados; la división operará exponiendo fases y facetas de estas exposiciones. Ir de las “muestras de la escuela”, a otra “muestra” en la plaza, procurará una relación que –entre lo singular y lo colectivo– si bien parecería sugerir hablar de lo mismo, apuesta en la reunión al juego de distancias para lo visible, decible y pensable labrando un espacio político. Que las exposiciones escolares se desdoblén en el mismo capítulo, propone su lectura como deslizamiento de una experiencia política de autoridad alrededor del desacuerdo en un universo de sentido.

Proponemos entonces, en principio, abrimos a las “muestras de la escuela”, para luego pasar a la “muestra de escuelas”, un suceso público que integró a la Escuela 800 en exposición colectiva.

Los dos apartados del capítulo pretenden reponer el tiempo del campo etnográfico, en el sentido que expresa el devenir de la experiencia que construye autoridad desde la escuela de nuestra investigación. Facetas diversas de tales dispositivos estéticos expresan la escuela en un reparto, y abren a un ocurrir-transcurrir de “muestras”. Compartirlas, en *su* propuesta pedagógica, también propone un *estar allí*, y no de cualquier modo.

La escuela “repuntando” al amparo de una nueva propuesta pedagógica, aparece habilitando la participación en el colectivo de escuelas presentables de la ciudad, fraguando el reconocimiento de las jerarquías organizadoras que, por primera vez, invitaban a participar a “la 800” de aquella “muestra anual de escuelas primarias”.

Acerca de mirar: estética y política

“El origen del arte, dice Hegel, es el gesto del niño que hace olas para transformar la superficie del agua, la de las apariencias “naturales”, y volverla una superficie de manifestación de su sola voluntad”. (Rancière 2011a; pp.22)

(...) “el terreno estético es hoy aquel donde se continúa una batalla que ayer remitía a las promesas de la emancipación y las ilusiones y desilusiones de la historia”. (Rancière 2014; pp.13)

Para comenzar a *recorrer* “muestras” escolares, será menester exponer nuestra opción por la estética como movimiento reflexivo en el que es posible producir y tomar nota de la producción de autoridad, pero sin soslayar la de otredad; constante incitación a una aproximación al desorden que despliega posibilidad, irrumpe e interpela el orden de la desigualdad. Procuraremos, para acceder a la dimensión estética de la política con Rancière, aproximar “un modo de mirar, pensar y hacer como alteración de lo dado, a partir de la igualdad como principio, creando lo político como espacio” (Greco, 2014; pp.8).

Mirar no implica pasividad sino posición dice Rancière; mirar, conocer, narrar no sólo son acciones, sino maneras de estar, de formar parte de las distribuciones; posiciones en un reparto en el que se definen las dignidades a cargo: “son alegorías encarnadas de la desigualdad” (2010; pp.13). La emancipación implica el cuestionamiento a la mirada, “cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones” (ibídem; pp.19). Así, mirar, sentir, narrar, ex-poner, ex-ponerse a obras y autores, advierte litigios al interior de un orden en el que se armonizan obras y sensibilidades “con un reparto de lo sensible que ponía a los artistas en su lugar y separaba a aquellos implicados en el arte de aquellos que no lo estaban. (...) La estética, (...), es el pensamiento del nuevo desorden”. (Rancière 2011a; pp.23).

Mostrar y mirar, forman parte de la división de lo sensible, “definen convenientemente (...) una distribución a priori de esas posiciones y de las capacidades e incapacidades ligadas a esas posiciones” (ibídem). Maneras de mirar lo sensible, invitan al reparto “que constituye el tema de la política, y por lo tanto a una cierta estética de la política” (Rancière, 2014; pp.13); sugieren entonces advertir la presencia de una relación de dominación y desigualdad a exponer en sus daños.

Un modo litigioso incita a mirar desencajando la idea del arte como forma *autorizada* de existencia estética, dice Rancière, pero también a registrar un “sistema de las formas *a priori* que determina lo que se ha de sentir” (ibídem; pp. 20). En reiterada advertencia respecto de las formas de visibilidad y discursividad que identifican al arte, el filósofo referirá “una determinada división de lo sensible que lo liga a una determinada forma de política. La estética es tal división”. (2011a, pp.58). Así, si tenemos algo así como el “arte”, existe por

ciertas condiciones que se suceden en una determinada partición: lo que Rancière expone como “un conjunto determinado de relaciones entre modos de ser y modos de hacer”. (2013; pp. 2). En este encuentro entre política y estética, vale observar que la misma polémica de lo que sea, o no, “arte”, se sucede dentro de un orden de identificación que expone relaciones sociales, y dirige una asignación de lugares para ubicar obras y autores, objetos y sujetos de aquello denominado –o descartado– como tal. Lógica que repone la del atontamiento subordinando inteligencias, la de los accesos privilegiados, ya al saber, a alguna verdad, incluso a la mirada. Sin embargo, una potencia política se devela en la calificación “arte/s” excediendo el régimen de identificación y sucedáneas asignaciones; la verdadera cuestión está en las formas en las que las obras irrumpen en el reparto, que alteran las particiones y las ubicaciones.

El planteo mismo de este juego relacional de denominación y legitimaciones, exhibe un orden, calificaciones y clasificaciones, pero también, inexorable, su reverso; el desacuerdo y la emancipación, parte de su “función polémica” (Rancière, 2011a; pp. 67). Como dice Rancière, “las artes no prestan nunca a las empresas de la dominación o de la emancipación más que lo que pueden prestar, es decir, simplemente, lo que tienen en común con aquellas: las posiciones y los movimientos de cuerpos, las funciones de la palabra, las reparticiones de lo visible y lo invisible. Y la autonomía de la que pueden disfrutar o la subversión que pueden atribuirse descansan sobre la misma base”. (2014; pp.27-28).

Un mirar litigioso se abre a otras experiencias de emancipación, de igualdad capaz de desafiar esos principios de separación y “las jerarquías de la representación” (ibídem; pp. 22), para exponer(nos) y encontrar por caso, que “la estatua griega es para nosotros arte porque no lo era para su autor porque, al esculpirla, no producía una “obra de arte” sino que traducía en piedra la creencia común de una comunidad (...) la suspensión presente de la libre apariencia promete (...) una comunidad que será libre en la medida en que no conocerá más estas separaciones, en que no conocerá más el arte como una esfera separada de la vida. De esta forma, la estatua conlleva una promesa política pues es la expresión de una división específica de lo sensible”. (Rancière 2011a; pp.37-8).

Reconocer la igualdad de las inteligencias, nos habla también del arte y su manufactura; como argumenta Rancière, las nubes de la retórica son “obra del arte humano que requiere –ni

mas, ni menos – tanto trabajo, tanta atención intelectual, como la fabricación de zapatos y de cerraduras” (2003; pp.24).

En la vida, “experiencia sensible ordinaria”, se dirime el reparto que devela la existencia de un común y sus delimitaciones, los modos de ser y estar en ese reparto¹²¹. Tal manera de estar o no, de ser o no visible, de tener o no voz y palabra común, explican la estética que habita la política, es decir: allí donde la partición de lo sensible alude a un común, con sus recortes y lugares respectivos, advertiremos una estética que precede. Una estética vinculada a la política nos acerca a definiciones acerca de qué vemos, qué decimos, qué podemos ver o decir, al tiempo que delimita dignatarios para tales acciones y capacidades.

Allí donde la vida, en tanto experiencia –que hemos propuesto con la reflexión de Larrosa–, *nos pasa* en común, y *nos ex-pone*; una estética inicial, configura desde el común repartido y las partes exclusivas, una verdad sensible para la configuración de lo real. Es allí donde las prácticas artísticas pueden ser pensadas no sólo siendo, sino modificando esa configuración, impactando la sensibilidad, reconfigurando la vida misma, reivindicándola.

Cuando unas prácticas estéticas *otras*, ingresan en un régimen que no las incluía, no sólo develan el orden que configura lo social, sino la manera en que puede proceder la emancipación, porque exhibe las maneras de entrar en la lógica de igualdad advirtiéndonos su envés¹²². Ese es el sentido que examina Rancière con las “vanguardias”, él asume que su contribución –antes que la de cualquier “novedad artística” –, es la de su potencia política para con “la invención de formas sensibles y de los marcos materiales de una vida por venir” (2014; pp. 44); porque en todo caso, desde el desacuerdo, siempre se trataría de irrumpir en un sistema de formas que pretenden delimitar la experiencia, una tal que siempre es reinventada impactando el régimen. Es allí donde hallamos la potencia expresiva de las “vanguardias”, sugiriéndonos el modo en que el arte participa del reparto; no por la denuncia que sus obras inciten, no se trata de que expongan la desigualdad o la injusticia, sino de su “deber de

¹²¹ Una clave muy explícita de su concepción puede advertirse en el siguiente párrafo: “El ciudadano, dice Aristóteles, es aquel que toma parte en el hecho de gobernar y ser gobernado. Pero otra forma de división precede a este tomar parte: aquella que determina quiénes toman parte. El animal que habla, dice Aristóteles, es un animal político. Pero el esclavo, aunque comprende el lenguaje, no lo “posee”. Los artesanos, dice Platón, no pueden ocuparse de las cosas comunes porque no tienen el tiempo para dedicarse a otra cosa que no sea su trabajo. No pueden estar en otra parte porque el trabajo no espera. La división de lo sensible muestra quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad.” (2014; pp.19)

¹²² Mismo contexto en el que Rancière desplaza la idea de innovación como cuestión técnica.

atestiguar una dependencia inmemorial del pensamiento humano que convierte en decepción cualquier promesa de emancipación” (Rancière, 2002; pp. 132).

Se trata entonces de tomar nota de la promesa, advertir su intervención en la producción de condiciones para la irrupción de igualdad desde la toma de la palabra, la definición y manufactura de lo visible y lo invisible, desde la irrupción en la trama de lo decible y lo audible, de su participación en la producción de espacios y tiempos para obras y personajes, para cuerpos y expresiones, para manifestaciones como representación de lo social, para configuraciones de formas con las que se produce el sentido de comunidad en la igualdad.

En ese marco proponemos la lectura de una experiencia de autoridad y autorización que hace lugar a unas palabras verificando igualdad. A la manera de Jacotot: “una experiencia a realizar, (...) una posición filosófica a sostener y (...) un axioma a verificar” (Greco, 2007; pp.85).

“Muestra” y mirada no anuncian una oposición sino una relación en una experiencia de emancipación, una experiencia de lectura estética de la igualdad, procurando afirmar a los sujetos como seres capaces de habitar y habilitar otro reparto, posibilitando otras maneras de ser y hacer, configurando nuevas subjetividades políticas.

Es desde esta estética inicial que podemos plantearnos la cuestión de dispositivos como las “muestras” escolares, en tanto formas de visibilidad del común que intervienen en las maneras de hacer, mientras irrumpen en los espacios y formas mismas de visibilidad, regímenes de identificación.

Con estas consideraciones alrededor de la estética, que trasciende el mundo de las obras de arte e impacta la escenificación de la realidad, del orden social y político, apoyaremos nuestra aproximación a las “muestras” escolares como “prácticas estéticas” (Rancière, *ibídem*; pp.20); como configuraciones de la experiencia de autoridad, que conllevan modos de la trama del hacer, pensar y sentir lo escolar, que expresan y se traducen, en subjetividades políticas generando nuevas experiencias en el desorden. Un modo de exponer e impactar la estética propia de la configuración de lo social, manera de desplegar la desigualdad en la igualdad que expresa un desorden. Uno tal que deja a las obras en el encuentro de la manufactura y la emoción “como dos partes de una naturaleza que ya no da pruebas de jerarquía alguna de la inteligencia activa por sobre la pasividad sensible”, y menta el “sitio de

una igualdad inédita” inscripta “en una historia que transporta una promesa nueva a cambio de la pérdida”. (Rancière, 2011a; pp.23-24). Escándalo del arte haciéndose de lo profano a cambio de una vida nueva, “nuevo desorden”. (2011; pp. 23-24)

Una experiencia estética

Estar, observar y entender, según hemos visto en capítulos precedentes, no aparece cuestión de explicación, y más bien conforma una invitación abierta a una experiencia.

Entendemos que estas “muestras” son –en la escuela, en la plaza pública–, expresiones del orden de lo sensible, que entran y manifiestan su carácter político en tanto operan en la configuración de lo escolar en la comunidad: “en el recorte de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y como dependientes de una decisión común, de sujetos reconocidos como capaces de designar estos objetos y de argumentar sobre ellos” (Rancière, 2011a; pp. 33). Estos espacios-tiempos, escenas, performances, configuran una experiencia que nos permite, antes que solamente recorrer y mirar –según propone cualquier exposición–, interrogar y problematizar el reparto y su estética con la autoridad como clave del acercamiento.

“Muestras” a las que nos convocan sus realizadores –sujetos, escenarios-obras–, que nos llaman a mirar de otro modo; “El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante.”. (Rancière 2010; pp.19-20). Mirada que incita la irrupción en la estética inicial, estimula una desidentificación, un desorden; se trata entonces de “dar lugar a un pensamiento de alteración y de disenso, desandar la armonía de un mundo desigualmente construido” (Greco; 2014; pp.5).

Primera parte- “Muestras” y autoridad en el tiempo-espacio de la Escuela 800

Presentación

En adelante, trataremos de ver de qué manera las “muestras” anudan en la experiencia de autoridad pedagógica teniendo en la Escuela 800 un escenario privilegiado. Para ello, propondremos articular extractos de registros de observación que retratan diversas escenas de aquellas, desde el trabajo de campo. Tales extractos, como re-presentación, vuelven para apelar “la deducción de lo visible por debajo de lo decible, y la deducción de las significaciones y los afectos por debajo del poder de la acción, una acción cuya realidad es idéntica a su irrealidad” (Rancière, 2011b; pp.125).

Requerir la descripción en su densidad (Geertz, 1973), procurará, incitará no sólo la experiencia de la lectura de sus peculiaridades como parte del “proyecto de la escuela”; sino también su trayecto, su ocurrencia en el proceso que fueron configurando como dimensión de la historia en común, de esta escuela a partir de dicha propuesta pedagógica.

Esas “muestras”, como parte del proyecto innovador, abriendo un juego y anclando un margen de maniobra para normativizar lo escolar allí, se expresan como estética de transmisión en clave de “ejercicio de la cultura” (Frigerio, 2012). Ejercicio que se apropia de, y ancla en, lo escolar, en una normatividad que permite andar y desandar tales normas para recuperar un devenir abierto a la emancipación antes que uno normalizado (Meirieu en Birgin, 2011).

Las “muestras” de la escuela registran una experiencia de exposición que, deviniendo, potenciaron acciones y decisiones, avivando la misma experiencia de lo escolar en el marco de *su* proyecto. Proyecto y “muestras”: “manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo” (Larrosa 2002, pp.175), traía y retrotraía huellas, maneras de evocar el desacuerdo con la escuela vencida; maneras de ver, leer, escribir lo nuevo.

Modos de exponer y reivindicar la nueva vida escolar; en la trama crucial de la partición de lo sensible, las “muestras de la escuela” aparecían como la exposición compartida de aquello pasible de decir y visibilizar, lo político y su especificidad con foco en la experiencia de la transmisión entramando una estética y una ética, ex-poniendo a sus sujetos. Vulnerabilidad y riesgo implícitos en esa ética de la transmisión para vislumbrar –en el reconocimiento propio

y del otro—, la habilitación y la palabra, la hospitalidad y la respuesta; ética que ancla en el “afán del actuar justo de una transmisión instituyente” (Cornu, 2004; pp. 32).

“Muestras” en la Escuela 800: escenas de una experiencia de campo

“La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.” (Larrosa, 2006, pp.89).

Año 2010 – “Feria de ciencias”

(...) En el patio, antes de que llegaran los papás, las mamás y los chicos, algunas maestras preparan sobre unos pupitres que sacaron de las aulas, los calidoscopios y periscopios que hicieron los chicos. Victoria pone láminas y afiches sobre la pared. Preparan otras mesas donde me dicen que los chicos van a mostrar “cómo funciona un pulmón”; al lado dicen que van a hacer el experimento de la “purificación del agua”, y que más al extremo de la fila de mesas pondrán todo “lo del reciclado”. Intentando sacar fotos me equivoco y filmo. La orientadora educacional me saca la cámara e imitando un periodista empieza a preguntar a las docentes que preparan estas cosas, “¿qué opinan de la feria de ciencias”? Se le acerca a Clarisa, la secretaria que le dice “me parece espectacular que participen los chicos y muestren sus trabajitos”. Rosana va luego busca a Marielita que le dice “me parece muy bien, me encanta todo lo que trabajaron los chicos” y agrega, muy formal en su tono, que “se nota el compromiso de todos para que esté todo bien”. Como la orientadora dice que “se lo tomó en serio al reportaje” y se ríe, trato de que eso no huela a burla y halago a la novel maestra comparándola con la que reemplaza y sé que las compañeras no extrañan. Va sobre Victoria que está colgando láminas y afiches con dibujos y gráficos, algunos tienen como títulos “óptica”, “la luz”.

(...)

(...) Cuando entran los chicos me acerco a algunos y mientras nos saludamos les pregunto *¿qué pasa en la escuela hoy?* (...) se pasan la pregunta como una pelota, juegan y llaman y

dejan a Marco contestando. Él con cara de obviedad me dice “nada” y le digo *¿cómo que nada?* mientras miro y señalo alrededor, entonces se ríe y me dice “ah sí; que trabajamos mucho y entonces todo el país vino a la feria, para ver las cosas que hicimos nosotros”. Sigo intentando que Alberto me conteste y nada, sigue jugando, corre alrededor de nosotros. La escena o los saludos atraen otros niños y le hago la pregunta a Gabriel, *¿qué pasa en la escuela hoy? Lo que vos creas que esté pasando*. “Estamos jugando” contesta metiéndose Alberto; hablan entre ellos y se ríen, juegan, no les entiendo hasta que escucho que Gabriel sonriendo dice “está relindo para sacarse fotos”. Siguen corriendo algunos y se suma Juan Manuel, y también le pregunto, él me dice muy resuelto, y como sumándose al juego que el diálogo ofreció a sus compañeros: “estamos jugando, estamos pegando, estamos haciendo cagadas”.

-¿Qué hacen las Maestras? [Pregunto porque varias están preparando más cosas en esas mesas que son como stands, y van recibiendo y conversando con otros adultos invitados: padres, madres, hermanos mayores, algunos que son ex alumnos.]

Juan Manuel no duda para responderme: “nos enseñan, bien y mucho”.

Cuando sigo caminando me encuentro a las maestras frente a una de esas mesas de los chicos en el patio que unida a otras arman la exposición. Hablando de lo que armaban allí, Victoria enumera para mí lo que expondrán en esa fila de mesas: “los reciclados, la brújula, magnetismo, óptica, respiración, equipo de newton, periscopio, reflexión y refracción...” se queda mirándome como repasando por si olvidara algo y las mira a sus compañeras como pidiendo ayuda para su memoria.

La orientadora educacional dice que hay que reconocer lo que no sabe de todo eso que expondrán allí, y habla de aprender y de que “el saber se construye con otros”

(...)

(...) hablo con los chicos y les pregunto *¿por qué está bien una feria?* Me dicen “porque hay un montón de cosas” y me hablan de los experimentos; Manuela me explica lo de la maicena con agua y le digo que es *impresionante* y nos pregunta a los que andamos por allí: *¿saben por qué sucede?*

Julia –una de las maestras de 2do ciclo– está con los chicos en la mesa en la que desarrollan el experimento con las botellas de plástico, y me pregunta contenta, satisfecha “¿viste todos los experimentos?”

(...)

(...) Sigo mirando a los chicos alrededor de una mesa, esperando se suceda un experimento con agua. Están hablando entre ellos mientras ordenan lo que van a hacer, se trata de purificar agua. No están las maestras alrededor, hay otros chicos mirando y a ellos me dirijo para preguntarles y hablamos de para qué sirve una feria como esa; uno de ellos dice que “es para demostrar todo lo que hicieron” y otro nene agrega, “con la ciencia”, y otra nena concluye en que “tiene que ver todo con la ciencia” y me explica que “lo venimos haciendo hace mucho tiempo”.

(...)

(...) Llegan los nenes del Jardín de al lado, se acercan a la mesa donde está Julia y ella les muestra los calidoscopios mientras Victoria trata de ordenar a unos chicos que dice que “están portándose mal” y le dice a uno de ellos que “está tu papá” (y se refiere al que es hijo de su esposo). Los chiquitos del Jardín van hacia el rincón del patio donde están las mesas que exponen los trabajos de los nenes de primer ciclo. Les gustan los molinitos de viento que ven en varios colores, la maestra de lengua de primero les explica por qué los habían hecho (...), la maestra les pregunta si van a venir a esta escuela el año que viene y los chicos dicen “siiiii” a coro.

(...)

(...) ya va cerrando la fiesta y no sé por qué Martiniano –el profesor de música– está barriendo la parte del patio en la que está la muestra de los más chicos, la del primer ciclo. Ya se fueron casi todos los visitantes y los chicos, y veo que la mamá de unos cuantos nenes en la escuela, cruza el patio con la bolsa con pan como todos los días cuando pasa a buscar a sus hijos.

Año 2011 – “Muestra de literatura: mitos y leyendas”

(...) entro al aula en la que están preparando unos afiches y otras cosas sobre el piso algunas maestras. *Estás exultante* le digo a la directora porque así la veo, chocha, y ella “Estoy que no

me puedo bancar” me dice Eugenia sonriendo. Algunos chicos pasan y miran y se asoman, Amalia –una de las maestras de 2do ciclo–, se acerca a la puerta y cerrándola, les explica que todavía no terminaron de disfrazarse.

Les digo a las maestras que *los padres se van a dar cuenta de que están locas* –aludiendo a sus disfraces– y Selva trata de explicarme que eso también es parte de “la muestra” y entiendo la referencia a los personajes en la literatura trabajada y que son el eje de esta exposición. Trato de alargar el chiste y les digo que igual ya sabrían, y ella que comparte sonriendo me dice “ya se dieron cuenta, cuando los anotaron acá” y nos reímos todas.

(...)

(...) Las maestras hablan de armar el “kiosco” y precisan hacerlo “adentro, en el SUM”; definen de paso que hoy no hacen la “feria de ropa”, demasiado lío ponerse a vender. Me voy con Graciélita que está de caperucita y con Selva, disfrazada de momia, al salón de 1er ciclo que usaron para los “cuentos tradicionales”. Allí armaron árboles con ramas de verdad y cartones, pusieron pasto y hojas, colgaron pájaros, es como un bosque y esa escenografía es deslumbrante y se enorgullecen cuando se los digo.

(...)

(...) En un ratito el SUM, la escuela toda se llenó de padres, madres, familiares. (...) En una de las aulas de 2do ciclo está el caballo de Troya, el Partenón en maquetas y en la contigua un “museo” que expone ánforas que hicieron los chicos con papel y otros materiales reciclados. Hay otras artesanías con factura similar que se presentan con carteles que indican las diferentes lecturas de la mitología que hicieron y que son parte de la exposición literaria.

(...)

(...) Eugenia frente a unos afiches en la pared del aula de matemáticas de 2do ciclo, habla con María –una mamá muy presente en la escuela–, la escucho diciéndole: “todo hecho por ellos” aludiendo a los chicos. La mamá la mira contenta, y parece compartir el orgullo de su interlocutora. Eugenia la deja para ir a conversar con la inspectora “de plástica” que entra al salón. Viene a presentármela a poco de ello y cruzo dos palabras tras saludarla. Me voy a hablar con Victoria que está frente a las láminas con los laberintos de colores que parecen pinturas de Mondrian y no tarda nada en acercarse Eugenia con la inspectora para presentársela. Le dice a la inspectora que es la maestra con la que los chicos hicieron los

laberintos en el afiche y se los señala. La inspectora le pregunta a Victoria de qué grado es y la maestra sonrío mientras contesta: “de 4to, de 5to y de 6to” y Eugenia le dice “es la maestra de matemática de 2do ciclo” mientras la inspectora asiente con la cabeza como entendiendo ahora lo que al parecer no había entendido antes o no sabía, algo que se me hace raro porque Eugenia siempre lo explica al hablar de la escuela, y porque es una inspectora. La mujer no sabe que Victoria egresó del bachillerato de Bellas Artes.

(...)

(...) En el SUM, entre el kiosco montado allí y otros escritorios con maquetas que cuentan cuentos de primer ciclo, se arma un círculo con Julia y Selva. Pasa al frente un nene disfrazado de Minotauro y las maestras comienzan a narrar pero apelando a la participación de los chicos: “El Minotauro ¿era?” Y como nadie responde Julia dice “¿mitad qué?” y ahí los chicos empiezan a hablar y a contar el mito. Ellas y los chicos hablan ante los padres y otros que conformamos su auditorio allí. Comentan, se interrumpen, se ríen, se ayudan para contarnos con la aparición de los personajes caracterizados. Se mete la bibliotecaria para decir que los otros nenes de 1er ciclo “también pueden ayudar” y las maestras la acompañan en esa apreciación. Alejandrina, la bibliotecaria, comienza con preguntas dirigidas a esos nenes más chicos que están sentados algunos en el piso mirando al escena del círculo y ellos contestan algunas preguntas hasta que se hace un silencio y Selva dice “¿quién era Teseo?” y la bibliotecaria toma la posta y sigue “¿quién era Teseo, qué era?” los nenes más chicos hablan entre ellos y se escucha que “se comía a sus amigos” y la bibliotecaria sigue haciendo preguntas procurando hilar la narración. Selva también se mete y habla de los laberintos como tratando de ayudar a que recuerden. Ellos siguen conversando y de a poquito van participando y narrando el mito.

(...)

(...) Cuando la gente ya se ha ido, Selva y yo nos reímos cuando entro al salón y está desvistiéndose, sacándose el disfraz de momia; me río con ella notando que está *en bolas* y sigo el chiste trayendo una de esas frases clichés, le digo: *se perdió el maestro normal* procurando más risas. Ella contesta “hace rato que se perdió, la maestra normal” y seguimos riéndonos pero ella ahora habla sin que le pregunte y es raro en Selva, me dice entonces: “este es el maestro que enseña, el que tiene vocación desde pequeña, el que le gusta, el que

sirve, el que ...(piensa un instante) el que es feliz”. Nos miramos y sonreímos y sigue: “claro, porque es feliz enseñando uno. Lo que más me gusta: enseñar, es lo que siempre quise”;
¿siempre quisiste ser maestra Selvi? - “siempre, siempre, desde chiquita”.

(...)

(...) Eugenia me cuenta del agrado de la inspectora que como es “de plástica”, “está enloquecida con todo esto” (...) me dice que escribió en el libro de inspección una felicitación. Está orgullosa y ahora se lo cuenta a la secretaria, y Clarisa dice algo sobre la inspectora y la escuchó comentar, “no entendía nada la mujer”. (...) Eugenia, que se ve un tanto indignada, ratifica y dice “claro”, como entendiendo que no entendiera, y que además se sorprendiera le refiere: “si Dora [la inspectora de primaria] nunca le dijo nada” Y dice que antes de ir para allí la supervisora de plástica le contó que estaban juntas y que cuando ella -la inspectora de plástica- le dijo “me voy para la escuela 800”, Dora, le dijo que ella no podía asistir. Clarisa y Eugenia entendían que “nunca le había hablado de la escuela” según lo que la directora expresó (aludiendo a la inspectora de primaria).

Año 2012 “Muestra: encuentro de culturas”

Cerrando la jornada, ya en dirección y en referencia al texto que las inspectoras dejaron pregunto: *¿Qué es lo importante?* Y Clarisa dice “¿para mí?, que se fueron re-contentas; vieron cuál fue el...” y Eugenia que la sigue: “yo le dije a Dora [inspectora de primaria],
¿Viste el proyecto que yo te presenté cuando vos viniste? ese cuadro grandote donde están todas las flechas, los globitos ¿todo eso? Es esto. Ahí se ve”.

Como hace un silencio le pregunto, *¿y?... ¿Qué te dijo?*

Eugenia refirió, emulando la voz de la inspectora de primaria: “<nooo, totalmente de acuerdo>” y Clarisa que concluye: “estaba re-contenta”.

O sea que ¿puso más en la conversación que en ese texto digamos? [nota que las inspectoras dejaron en el “libro de inspección”]

Victoria le pregunta por Marta [inspectora “de psicología”, las de los EOE] a Eugenia, y ella le cuenta que la inspectora le preguntó el nombre del proyecto y que “cuando le dije: la escuela como generadora de cambios culturales ella me dijo <si, es eso lo que están haciendo, porque yo conocí esta escuela>” y entonces contó que ella le dijo que a su llegada

“en 2008, pensar esto era... no era una utopía, era imposible” (...) le digo que en “el proyecto de la escuela” está mencionada “la utopía”, ella acuerda y lo ratifica aludiendo a “la posibilidad y la esperanza” (...) “Clarisa te lo puede decir, era imposible pensar en una cosa como esta, no te podías plantear una muestra de trabajo porque no había trabajos”. (...) Una de las maestras, Silvana, duda del texto de la inspectora felicitando y Eugenia le lee: “Valoran el trabajo que realizan todos los actores institucionales” se detiene y Silvana dice “ah, bueno”, como entendiendo el reconocimiento y Clarisa dice que “no es una felicitación con esas palabras”.

(...)

(...) Hablan de que a las muestras, “nunca habían venido ni la inspectora de primaria ni la de psicología”, porque la orientadora educacional que está este año les preguntaba al respecto. Silvana cuenta que (...) se la encontró en dirección y que Dora [inspectora “de primaria”] le dijo que “el año pasado justo le coincidió con otra cosa”, y que ahí “me pareció que se justificaba, como que no pudo venir por algo. Bueno, pero por lo menos, le gustó” cerró y Eugenia que “Noooo, se fue enloquecida” como asegurándole que le había gustado porque además le dijo a ella que “<esto era lo que debería ver uno en todas las escuelas>” (...) y que le decía: “<la relación entre las áreas, el compromiso docente q no existe en ningún lado, el trabajo en equipo, todo eso se ve acá>”

(...)

(...) “Te imaginabas las muestras así?” le dice Eugenia a Claudina –una maestra suplente en la escuela– y ella que “no”, y entonces le dice “¿Viste?” como ratificando y su interlocutora como deslumbrada ratifica con que “Ellos pueden ver, tocar, se trabajó, eso está bueno; (...) Ese es el resultado, no es un número” y Eugenia coincide con la maestra y agrega que “vale más” y que “los papás lo valoran de esa manera, porque si no, no vendrían”, y le explica que antes no venían (...) Claudina con una suplencia de 2 meses en la escuela que ya termina, dice “la verdad, las felicito” y Eugenia cuenta algo del marido de esta interlocutora y de su marido que al parecer se conocen. Entonces, esta maestra le dice, “tu marido, tiene puesta la camiseta... así te lo digo” y Eugenia asiente y su interlocutora sigue contándole cómo le hablaba del “proyecto de la escuela” y entonces le cuento que él también tenía que ver con mi investigación en esta escuela (...) La suplente le dice a Eugenia: “Uds. lo presentan tan

simple” y habla como dando cuenta de que al principio no creía demasiado, y que se preguntaba “¿en qué va a terminar esto? y que vio que “es tan sencillo y tan real que no lo podés creer. Porque hoy en día se habla tanto” y Eugenia que confirma: “sí, encontrás mucho verso por ahí” y Pamela que suma “Y es todo burocrático”. Eugenia le dice que justamente “por eso te quería preguntar” y alude a su llegada a la escuela y a cuando ella le decía que “si iba por este lado” y alude a cierto desconcierto de su interlocutora y ella que le contesta: “Ya ayer cuando vi que se empezó a armar y... digo ¿qué es esto? Y que no querías irte poniendo cosas” refiriendo a ella misma. Habla también de cómo se ayudaban entre las maestras y que se preguntó “¿qué pasó acá? Y ahí ya te cambia toda la cabeza”. Y Eugenia le pide pensar en que “con que el 70%, yo creo que es más, pero ponele un 70%, de todos esos contenidos que están ahí, que tengan los chicos...” (...) Eugenia dice “acordate cuando empezaste” y Claudina confirma, “por eso te digo, es que pasa ser parte tuya en un punto, no te das cuenta, qué sé yo... es todo una cosa muy loca” y se ríen. (...) Eugenia refiere que por eso para ella que las chicas se tengan que tomar licencia y ella “tiembla porque hay gente que viene acá y caza la onda o trata de cazar la onda, pero hay gente que no entiende nada”.

Entra Olga y cuenta la recaudación del kiosco y aplauden y me sumo, ella nos precisa todo lo que aun quedó de la mercadería del kiosco y explica, “o sea que prácticamente es todo ganancia”. (...) Eugenia vuelve a hablar con la suplente que le dice más de lo que advirtió en sus compañeras trabajando para la muestra y Eugenia asiente y trae a cuento lo que la inspectora advirtió: “por eso, me decía que el compromiso de la gente es invaluable y no se encuentra en ningún lado” Y su interlocutora que entendió que “si por eso, porque te involucrás de una manera que ...porque el trabajo es muy bueno” y sigue con que “y no te das cuenta hasta que no tenés ... me parece a mí... el resultado” Eugenia que cierra diciendo “ahí es, ahí te cierra todo” Y le habla de que es “un proceso” y “en el medio del proceso vos no podés tener la visión de ahora”.

(...)

(...) Cuando Victoria con Mara hablan de lo que dijo la inspectora Eugenia dice lo que antes nos contó y Clarisa que “se fue encantadísima” y la directora vuelve sobre aquello que a su juicio no había entendido antes en el proyecto que le había mostrado en el papel Y dice que le dijo “te acordás”, y repite lo que antes registrara para nosotras, pero ahora suma que le dijo “¿viste que vos lo mirabas con desconfianza?, bueno, eso es esto: miralo. <Si> me dice,

<ahora lo entiendo>” retomando palabras de la inspectora. Claro dicen al unísono Clarisa y Eugenia que “no había entendido una papa” y la directora que se queda repitiendo frases de Dora, “<se nota el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario>”. (...) Volvemos a la conversación con anécdotas de la inspectora recorriendo la muestra en la escuela y Clarisa refiere algo de un “cambio de imagen” para ellas.

(...) Eugenia le dice a Silvana: “Pero para Claudina que es la primera vez que interviene... Le terminó de cerrar un montón de cosas”. Mara dice que “estaba re-contenta” refiriendo a la suplente y yo les traigo a cuento lo que Claudina me comentaba un rato antes, a solas: <Yo no sabía para que hacía las cosas que hacía y pensé que no servía para nada> o algo así, como que se preguntaba: <para qué sirve esto>, y luego dijo <entendí> y entonces les dije que había hecho *el insigth*.

Hablan Pamela (profesora de Educación Física) y Victoria acerca de “lo importante de la muestra” y de tanto de su quehacer y Eugenia agrega que “lo importante es aportar con algo porque es todo una sola cosa” como indicando el trabajo colectivo. Mara asiente con énfasis a esa idea “exactamente” y Eugenia retoma: “Acordate de la primera, ¿quién estuvo?... que cada maestra tenía su stand. No estuvo mal pero...” (Refiere la de 2009). Cuentan jocosamente que se advertía cierta competencia entre “los que habían hecho algo y los que no habían hecho nada” y Eugenia dice que no era eso que las dejaba “en evidencia” sino que se notaba que cada una había trabajado con su...” Y Mara la interrumpe y le dice que cuando ella legó en 2010, también era así, que cada una hacía lo suyo, y “quedaba horrible” (...) “esto es tal cosa, esto es tal otra y ya estaba; no había una unión como pasó el año pasado”.

Eugenia retoma y dice, “después empezamos a trabajar por ciclos”, refiere la unión de ciclos para las presentaciones y “después era cada turno “y después, “la escuela entera” le dicen Mara y Victoria.

Les pregunto si eso *se parece al proceso que fueron haciendo Uds.* y Eugenia dice que “claro” y las maestras también asienten.

Victoria dice, anteponiéndose a Eugenia, “fijate el año pasado fue la mitad y mitad, en la primer muestra fue turno mañana y turno tarde, la segunda fue toda la escuela y la tercera fue otra vez, toda la escuela”. Silvana dice que así “no quedan descolgadas” los de un turno respecto del otro porque “se trabaja todo lo mismo”. Victoria reafirma con cuestiones

puntuales y dice que “salvo los cuadros, el resto como lo de la flor del ilolay, empezaban a la mañana y lo terminaban a la tarde”, explicando la continuidad de la labor con grupos diferentes según cada turno. Pregunto por la respuesta de los chicos en esa continuidad y ellas dijeron que “continuaban la tarea sin problemas”; Julia y Victoria suman la cuestión de preservar lo que ya estaba hecho en las aulas de un turno a otro, porque “nadie rompía nada”.

Eugenia rescata que “en este planteo pueden trabajar incluso individualmente porque estás aportando igual, al mismo tema, el mismo objetivo” y “ya no importan las diferencias porque importa...” y sigue hablando de que “es todo lo mismo, la muestra es una sola (...) Victoria explica entonces la profundidad con la que tomaron los diversos temas en uno u otro ciclo y Julia que le recuerda que “la leyeron también” Victoria dice que “sí, pero el trabajo en la muestra no era puntual el de ‘la salamanca’, tomaron otras cosas, tomaron la de ‘La flor del ilolay’, tomaron ‘El pombero’, eran otras cosas” y cuenta que por ahí no les tocaba (a ciertos grupos) pero venían y se interesaban y entonces ellas daban el texto y el tema. Para el caso de ‘El gauchito Gil’, también había sido así, les había encantado a los chicos y se asombraron de cómo habían estudiado algunos, y cómo contaban las leyendas. Para Pilar –maestra de primer ciclo–, era sorprendente el desempeño que había observado en Augusto con estos temas. Entra la auxiliar con una bolsa con pan, para ver a quién se lo daban y si es que quedaba algún nene de los que se lo llevan regularmente, se preguntan y Eugenia le va diciendo algunos nombres.

(...) Algunas maestras empiezan a irse y Clarisa habla de que tiene que pedir suplencia para la profesora de inglés y ahí empiezan a hablar del paro de la semana próxima y quién se adhiere (...) Defino irme también, saliendo (...) advierto que Silvana hablaba con Eugenia y le decía “el esfuerzo valió la pena porque se quedó boquiabierta” y Eugenia que dice “Si, le metimos la tapa”. Esa fue la conversación que sostenían cuando vuelvo a dirección y me río con esta frase de Eugenia y pregunto *¿hacia falta?* Y ella me dice “Si, siiii” y le reitero la pregunta:

¿sí? Convencida me explica “Si, porque no todo es especulación ¿me entendés?” Entonces digo, entre pregunta y afirmación *Vos crees que ella lo veía así o Marta...* y Eugenia me explica con énfasis: “si, porque cuando yo le explicaba las cosas había un 50 % que no entendía, y un 50% que desconfiaba” y asume que “lo que pasaba para ella era que no lo veía. Es lo que decía Claudina (alude a la maestra suplente y trae su voz), <hasta que no lo ves>... Nos pasa como a los chicos, si vos no tenés cómo mostrar lo que aprendiste, tampoco saben qué aprendiste. A ellas les pasa lo mismo”. Silvana la interrumpe como sumando a lo que me

cuenta Eugenia: “cuando ella entró a mi salón y los nenes hablaban de leyendas, claro yo estaba con primero, y ella abría los ojos así” y aludía a que Eugenia le había dicho a la inspectora que ya en primer grado trabajaban con leyendas y que la mujer quedó sorprendida cuando estuvo en su aula con los chicos. Se explaya entonces con la escena en la que los chicos le explicaban cosas de las leyendas a la inspectora, cuando uno de ellos le decía por qué le latía el corazón y que por eso se movía” y tanto más de las ballenas colgadas, “a ella como que mucho no le entraba, ella después lo vio” dice Silvana, y Eugenia la interrumpe: “es que te cierra, cuando ves esto te cierran un montón de cosas, esto de por qué se trabaja por áreas, por qué se trabaja ... porque es la única manera de conseguir esto, si no, no lo hacés... Era necesario que vinieran”.

Y ahí asiento como entendiéndola. Y ella que refrenda diciendo “sobre todo Dora”, y dijo algo respecto de que de la otra, “de psicología”, no le importaba demasiado y Silvana pregunta “¿la de artística se fue contenta también?” y conversamos sobre que ella ya había venido a otra muestra, *ya tenía otra experiencia y otro vínculo con la producción de los chicos* le sumo, y Eugenia que dice que “hoy vino a ver casi sabiendo lo que se iba a encontrar, las otras [inspectoras] era... (Hace el gesto de quedarse con la boca abierta). A Dora no le daban los ojos”. Y se quedó contándonos sus comentarios y cómo le iba gustando “<mirá esto qué precioso>” y cómo le preguntaba mientras recorría y recordó cuando le decía: “<mirá qué bien, y todos los contenidos que trabajaron>”. Eugenia siguió relatando “claro, cuando vos lo ves desde el lado docente y vos ves una maqueta vos decís... y bueno a ver: yo puedo hacer una maqueta pedorra que no me diga nada o puedo hacer una maqueta como la de la muestra, donde esté evidenciado: qué comían, que hacían, cómo trabajaban la tierra, con qué construían sus casas, por qué construían sus casas con eso, ¿entendés? No es lo mismo, cuando vio los cuadros y vio la explicación escrita ahí de por qué se había trabajado en matemáticas y el producto era ese... entendió porqué. Si ella viene a una clase y ve a la maestra de matemáticas haciéndole pintar dibujitos a los chicos...” y suma cuando pone cara de algo que denostarían, Silvana dice que “la mujer se preguntaría ¿qué están haciendo?”. Asiento entenderlas y Eugenia sigue: “Y además, cuando ella había visto el proyecto y pudo enganchar ese matete de cosas que había en el proyecto con esto...Digo, Dora, eso que vos viste es esto, esta es la conclusión de eso. <Si> me dice, <me queda

clarísimo>” para traer las palabras que ratificaban la comprensión de la supervisora a partir de las escenas en la muestra de ese día. (...)

Ex-poner, experiencia en comunidad

Las “muestras”, con “las ciencias” en 2010, los “mitos y leyendas” en 2011, y “el encuentro de culturas” del ciclo de 2012, componían la escena de la escuela en ocurrencias. Sucesos que pergeñaban en un colectivo: maestras y docentes de las [materias] “especiales” como plástica, música y educación física, iban configurando abordajes, recursos, actividades y “productos” que esperaban surgieran de sus clases, para finalmente exponerlos. No solamente papas y mamás, no sólo las familias eran convocadas, para estos eventos invitaban a las supervisoras y las esperaban, sobre todo a la “inspectora de primaria”. Pero además, la invitación siempre le llegaba a otros actores de la comunidad vinculados a la escuela: el delegado municipal o su asistente, colaboradores de representantes políticos con inserción local¹²³, representantes de algunas otras organizaciones que estuvieran en contacto con la escuela por alguna de sus tareas, estudiantes que realizaran actividades formativas allí.

Poner afuera el ocurrir cotidiano, ex-poner experiencias de enseñanzas y aprendizajes, era parte sustancial del “proyecto de la escuela”. Hacer y mostrar, daba cuenta de un proceso que planificaban puntillosamente y organizaba el año escolar. Ese plan común y colectivo que encabezaban las maestras, con su peculiar modo de expresarlo en un papel, se “entendía” en las “muestras”, sólo allí se podía “ver”; enunciaba así la expectativa a una especie de *insigth* para reunir segmentos, partes, producciones alrededor de un tema reconociendo la habilidad de la ocurrencia, invención y transcurrir. Las ocurrencias en “muestras”, su presencia y virtud en planes docentes, se ofrecían a la experiencia de otras miradas y lecturas, apelando maneras de dar sentido al nuevo devenir escolar.

El esquema general, llevaba escasa correspondencia con las normas de lo legible para las planificaciones escolares, se ofrecía a la inspectora en escenas para mirar, antes que en papeles. En las “muestras”, invitaban a observar ocurrencias y transcurros, la manera en que “es todo una sola cosa”, explicaban las educadoras escarbando en la historia de encuentros y desencuentros, de competencias y alianzas, de composición del colectivo con estas exposiciones en la escuela. Invitación a una experiencia de la mirada y la lectura, de

¹²³ La “muestra de reciclado”, de 2013 que no incluimos aquí, contó con la presencia del intendente de la ciudad.

productos y escenas de “la 800”, las exponía ante las autoridades de la escuela desplegando recortes del hacer planificado en un formato inédito.

Las inspectoras tenían que saber de la escuela, pero no de cualquier modo; asistir a las “muestras” les garantizaba una experiencia diferente para “entender” el *paso y pasaje* de “la 800”, para incluso renovar el sentido de su *supervisión*. La invitación a asistir anudaba el llamado a participar con otra mirada, a supervisar de otro modo, porque la “muestra” – experiencia común–, podía ser leída como la nueva obra de la escuela, más allá de papeles y explicaciones. Las escenas, los stands, los “productos de los chicos” verificaban la ocurrencia de una propuesta pedagógica que llevaba a leer de otro modo.

Estar, ver, exponerse a sentir, a admirar lo que pasaba con ese “proyecto de la escuela”, permitiría “entender” pero también creer en los sujetos de la escuela, *dar crédito y acreditarlos* en una cuenta. Hacerlos parte y respaldarlos. Ante cualquier decisión que requiriera a la jerarquía del gobierno escolar, ante ciertos temas y problemas del cotidiano, “entender el proyecto” garantizaría saldar o resolver problemas, de la escuela, de lxs chicxs. Invitar a las inspectoras ofrecía una manera de documentar la ocurrencia y trayecto de *su* proyecto en “productos”, y componía una estrategia para habilitar avales, nuevas garantías para una institución que necesitaba reparaciones en su edificio, apoyar la construcción de uno nuevo, dar curso a la “doble jornada”, o bien nuevos cargos docentes para determinados proyectos o necesidades de algunxs niñxs.

La manera renovada de organizar la escuela, la asignación y distribución de recursos humanos, la distribución de tiempos y espacios, proponía e implicaba otras maneras de mirar y reunir esas innovaciones, darles sentido: *visión y supervisión* se resignificaban en las acciones sucedidas en el orden del nuevo proyecto, otro montaje remontando escuela se exponía en las “muestras”. Invitar a la experiencia de esas exposiciones componía un convite diferente para las *supervisoras*, y urdía un nuevo dialogo de autoridad en la demanda de “entender” sin visitas al papel, a los números y explicaciones en esa clave.

Que la comunidad supiera de “muestras” en “la 800”, hablaba de obras y autores, un nuevo hacer presentable. El acto de poner en la comunidad sus “productos” –niños, niñas y docentes en “muestras” –, se exponía a las miradas, mientras ofrecía pistas para saber de la ocurrencia de un devenir que reivindicaban escolar. Evidencia de la materialización de un

proyecto que estaba remontando la Escuela 800, reclamaba para la comunidad –como lo apelaba para las inspectoras–, un llamamiento a mirar de otro modo.

Mirar la nueva escuela instaba a reconocerla, a verla donde antes veían lo impresentable de un “desastre”. El reverso de lo no presentable aparecía en un nuevo reparto. Otras escenas y un nuevo hacer ponía a las “producciones” y autores en el universo de lo mostrable.

El “proyecto de la escuela” se exponía en esas “muestras”, invitación a la experiencia, ocurrencia de lo posible, nuevo y distinto desde las huellas de un hacer degradado, habilitando otra estética. En los “productos de los chicos” exhibían, verificaban igualdad, contaban, mostraban e inauguraban partes del reparto. En su ocurrencia, adultxs y niñxs concretaban la apuesta donde otra norma del tiempo y espacio escolar estaba sucediéndose y componía otra experiencia a la que invitaban en la ocurrencia de su autoridad-autorizante. Mostrar era la oportunidad de reconocer y exponer otra cuenta, nuevas presencias, voces, efectos del desacuerdo y las rupturas.

Los niños y las niñas de la escuela en 2008, daban cuenta en 2010 de saberes de la ciencia experimentando ante otros y ofreciendo razones. Expresión de una nueva Escuela 800, exponen su habilitación en una relación de transmisión, demuestran lo que al parecer era obvio para un nene: “ah sí; que trabajamos mucho y entonces todo el país vino a la feria¹²⁴, para ver las cosas que hicimos nosotros”. La escuela ya producía otro orden, nuevos procesos, otras escenas encarnadas en las miradas de los niños y las niñas.

El “trabajo para la muestra” estaba en las aulas y “nadie rompía”, los chicos “terribles” de otrora eran ahora los que respetaban lo hecho, continuaban la labor común, los “productos” que exhibirían. Otras normas emergían sin que hiciera falta decir mucho, y la ocurrencia de ir haciendo esas “muestras” mostraban el nuevo transcurrir, nueva experiencia para escolares y docentes. Las obras nacían en su experiencia de transmisión, con temas que a esxs niñxs les iban interesando, con los que lxs ponían a participar, donde sus ocurrencias contaban, y eran parte de lo mostrable. Experimentos, danzas, juegos, narraciones y más, rompían rutinas y lxs chicxs sorprendían por su interés y participación. Dar y tomar la palabra en la escuela, no

¹²⁴ En ese proceso de las “muestras de la escuela”, la “feria de ciencias”, mote reconocido en el mundo escolar para una exposición donde son protagónicos los “experimentos”, fue distinguida de esa manera para convocar a los padres. Sin embargo, como se ve en el extracto del registro de campo, cuando las docentes retrotrajeron la mirada reuniéndolas en su memoria colectiva, la nombraron como una “muestra” más.

cualquier palabra sino la de la transmisión, era también habilitarla para esos niños otrora desacreditados; habilitarlos a transmitir, enseñarles su participación en el reparto y el “nuevo desorden”.

Con la seducción de los calidoscopios y los molinitos de viento ante los chiquitxs del Jardín de Infantes de al lado, o ante los familiares deslumbrados por los experimentos de los más grandes acreditando saberes, ese saber de chicos y chicas –haciendo y mostrando sus “productos”–, se erigía capaz de convocar a la escuela. Con ese nuevo anclaje, los contaban –hacían parte de un reparto–, y desde esa escuela digna de sumar matriculados habilitaban otra cuenta. Y si engrosar el “número de matrícula” delineaba las demandas gubernamentales, eso no surgiría de la contigüidad física del edificio del jardín; la matriculación no sobrevendría sino como resultado de ciertas garantías para enseñanzas y aprendizajes. El reconocimiento de la escuela participando de la circulación de saberes escolares no sucedería sino exponiendo su ocurrencia en voces y “productos” escolares.

En la certeza de obtener “ganancia”, como con el kiosco, las maestras parecían vivir la transmisión desde esos resultados que no sólo mentaban contenidos curriculares, algo crecía allí. Eso debía ser exhibido, puesto en comunidad, exponerlo con los “trabajos de los chicos” desplegaba la experiencia del “proyecto de la escuela” y en ello autorizaban el reconocimiento, construían confianza, daban crédito, hacían lugar.

Su escuela, “generadora de cambios culturales”, plasmaba esa pretenciosa manera de ser y hacer, en cada “muestra”, trascendiendo la transmisión como arena de contenidos u objetos de “ciencia”, “literatura” o propios de aquel “encuentro de culturas”. Por eso las docentes pudieron estar exultantes como las vi, “felices” como dijeron, poniendo carne a los personajes de los cuentos que narraban los chicos y chicas. Poner el cuerpo a la experiencia de la transmisión con la literatura como excusa, era parte de una experiencia estética, con la que se diferenciaban de un orden, y el desorden en que operaba lo nuevo. Las maestras, con sus disfraces y personificación ocurrente, esgrimían nuevas dimensiones del desorden: por un lado, no eran sólo los niños los que se disfrazaban y dramatizaban cuentos en una escena escolar, ellas también; pero además de ese descentramiento, no sólo ellas narraban, los chicos también; todos contaban en esa estética de una experiencia de transmisión a exponer proponiendo nuevas relaciones de autoridad pedagógica. Si el “proyecto de la escuela”,

tomaba cuerpo ante la comunidad en esas “muestras”, poner el cuerpo a personajes de la experiencia de la transmisión, ponía, exponía y componía también los sujetos “de carne y hueso” de una experiencia común, en su apertura, sensibilidad, aventura, provocación al desconcierto.

Es que una maestra distinta habita allí, cuando Selva lo explicaba sus palabras recorrían la tensión entre lo normal –mera normalización extranjera y regulatoria para fabricar otros–, y la normatividad de lo que emerge situado para transformar y emanciparse de esas imágenes de producción de otredad, que en su voz, aludía a la formación de las maestras. En ese desacuerdo sobre el propio lugar, se permitía el disfraz y la personificación como irrupción en el orden de cuerpos e identidades; allí donde la locura que propuse como chiste en el diálogo, hacía a una parte, ocurrencia de la “muestra” para su consideración. La metáfora de la locura, parte de la discrepancia e irrupción en el orden, se llenaba también de la evidencia de *lo otro*, de *la diferencia* que siempre habita un régimen, que expone una norma, y una nota más para entender que hay otra estética posible.

Disfraz o “camiseta” de las maestras, aparecieron como evidencias de un hacer en la unidad que tal proyecto exhibía en las muestras, un logro también, porque “al principio no pasaba”, anotaron en su conversación. Allí se reconocieron y se distinguieron, en lo que pudieron plantear y concretar para sí, y que diferenció sus maneras, en la peculiaridad de la “relación entre las áreas”, el “trabajo en equipo” y un “compromiso docente” que, según la inspectora, “no se ve en otras escuelas” y que ellas exponían a la experiencia de diversos espectadorxs, sin omitir a *sus* supervisoras.

Disponer la escenografía de un cuento en el aula haciendo un bosque, uno tan real que tuviera árboles armados con ramas y hojas de verdad, construyendo otra ficción, diferente de la de cartulina o papel crepé, y que ese escenario fuera para contar una historia que daba voz a “lo que prepararon los chicos”, ofrecía sorprender más allá de meramente mostrar. La representación, re-actuaba una sorpresa común como verificación de igualdad, exponía e invitaba a su ocurrencia. La “producción” del aula y “los talleres” exponían una escena más para irrumpir en la naturalización de una escuela que ya no era; había que irrumpir la naturalización de un orden y visibilizarlo en escenas que mostraban su vanguardia.

En las obras de esos niños habitaban las de los adultos; en las voces con saberes y argumentos de los escolares, se exponían los propios de la labor docente asumida con la nueva propuesta pedagógica; la nueva estética re-presentaba el espacio de la irrupción en la redefinición de partes.

Personajes de la literatura encarnados en adultos y niños, escenografías puntillosamente producidas configuraron el espacio para *contar*, para tomar la palabra, para dar cuenta de aprendizajes, para mostrarse artífices de *otro cuento*, y una *nueva cuenta*. Manera de ver y exponer otra estética, ética y política en la justicia de la educabilidad de “los chicos de la 800”, tejiendo experiencias de transmisión, visibilizando un común. Transmisión de un orden que puede ordenarse de otro modo, autoridad en una ética del desacuerdo.

Tomar la palabra ante otros que miran y escuchan; mostrar y demostrar –como con los experimentos–, irrumpiría desde el “desastre” pura evidencia de lo impresentable de esa escuela, allí cuando *no contaban*, y no mostraban.

La estética de la exposición proponía sorpresa y contradicción, no sólo para aquellxs que no pudieran imaginar que “la 800” de los “chicos de terror” o la escuela “último orejón del tarro” era capaz de esta “otra cosa”, sino para exhibir la posibilidad de que justamente con esas condiciones iniciales, pudiera evidenciar su emerger desde la diferencia y la discrepancia para verificar igualdad. Las escenas con lxs chicxs jugando o mostrando aprendizajes, enseñando la ocurrencia de la escuela; narrando contentxs, compartiendo la escuela con sus familiares, así como las sonrisas, el clima de fiesta escolar; evidenciaba otro orden, otra estética,; eso también enseñaba cada “muestra” y cada una, invitaba a la experiencia de transmisión de lo posible, otro reparto.

Mostrar, exponer, probar, verificar, compuso escenas y distribuyó cuerpos en la estética del desacuerdo. Normatividad emergente de su actualización, nueva materialidad escolar, estética de transformación. Como en la conversación con las inspectoras, cuando la “de psicología” valoró “cambios culturales” en la escuela que ella había conocido antes. El nombre del proyecto que Eugenia recordó defectuosamente ante la mujer, sirvió a la confirmación de su interlocutora que aparecía voz autorizada para leer la nueva escuela, una mirada capaz de los contrastes entre la igualdad y su contracara como re-configuración de lo real.

La autoridad emancipándose del orden, aparecía en la “muestra” como parte del “cese de las evidencias sensibles en las cuales se arraiga la normalidad de la dominación” (Rancière; 2014; pp.64). La “utopía” que nombrara la directora encarnaba para muchas allí, la reconfiguración de lo visible, lo pensable, lo posible; el “proyecto de la escuela” lo había conseguido en la ocurrencia cotidiana, desde la confianza en lo hecho y por hacer, desde la apuesta y el por venir; que “se entiende” cuando “se ve” en las “muestras”, expresión de otras configuraciones de lo sensible común. Por eso son instancias de litigio, sucesos desde los que “ponen la tapa” a los incrédulos; allí donde el proyecto escolar se expone, emerge como garantía de lo común habilitando sujetos de su devenir, verificando la igualdad de cualquiera con cualquiera.

Hacer de la escuela un territorio de “muestras”, abría la cuenta, otra ética. Viraje de los tiempos, aportando *evidencias* de la experiencia del aprendizaje de chicos y chicas otrora imparables para vivir de recreo; o de la producción y desarrollo curricular por “todos los contenidos que trabajaron”. Para las maestras, “desde el lado docente”, eso podría ser visto, por caso en una maqueta que desbordaba su materialidad condensando “productos” de la articulación de saberes. Esa maqueta, expresión de vínculos de transmisión, mostraba aprendizajes, lxs chicxs sabían “qué comían, que hacían, cómo trabajaban la tierra, con qué construían sus casas” y tanto más, daba argumentos sobre la particular forma en que asumían la enseñanza. El desarrollo de los “cambios culturales” entre escolares y docentes, obra y vínculos expresando igualdad configuraban autoridad en una práctica *otra*, otro mirar, y un *otro* a visibilizar, otra estética para “entender” la escuela.

Desde un desacuerdo, desde una asunción de voz y parte, desde una nueva forma de participar del común y sus partes, emergían subjetividades políticas en escenas que habilitaban lo escolar donde no estaba. El nuevo proyecto encaminando “cambios culturales”, daba dignidad a la escuela presentable en lo público, verificaba lo negado. Pero el proyecto, no era texto o papel, nombraba obras y autores, sustancia de cotidianidad, vínculo de transmisión ahora presentable.

Acontecimiento de transmisión instituyente en la cultura, aparecía posible pensar lo impensado y planificarlo, desear lo inimaginable y verlo en “productos”, tomar lugar para poner el cuerpo y ex-poner, contar y reinventar(se) en lo compartido, sustanciando una

subjetividad emancipada, e impactando el reparto, autorizando la experiencia, modo de estar, mirar, decir, habitar.

La experiencia de su autoridad en las “muestras” advierte las garantías de la habilitación emancipatoria desde lo mostrado que “se entiende” y “se hace” escolarmente presentable; verifica igualdades mientras “pone la tapa” a la desconfianza o la especulación de las supervisoras; incita a mirar emancipándose de protocolos de supervisión estereotipados e inconmensurables ante la nueva estética escolar. Las obras expuestas, incluso las “muestras” en tanto tales, o bien el mismo “proyecto de la escuela” a “ver”, actualizan nuevas relaciones entre el hacer y el ver escolarmente presentable. El eje en la experiencia de transmisión –anclaje del nuevo proyecto –, transforma el orden y la escuela comienza a mostrarse, se visibiliza en su “cambio de imagen”, toma la palabra, irrumpe en el reparto, *cuenta* para la comunidad. se expone y prosigue/extiende su labor de transmisión.

En las “muestras”, la ocurrencia de la transmisión era transmitida; espacios de comunidad, habilitaban otra estética de la relación escolar, visibilidad y reconocimiento para esta escuela, en sus niños y niñas, docentes. El escenario, ofrecía un espacio de evidencias sensibles, expresando, abriendo y ex-poniendo lo nuevo de la experiencia social, trasponiendo los límites de la escuela misma. Porque esas escenas compartidas por padres, madres y todos los que se acercaran, con la nueva escuela expresándose en las obras de la transmisión como eje, abrían más allá de la escuela la irrupción del a priori en el que no *contaban*. La exposición condensaba aristas de una experiencia de emancipación.

“La 800” había cambiado y evidenciaba la posibilidad, la apertura; el juego de espejos de lo posible exponía el desacuerdo y sus “resultados”, la *remontada*. La transmisión, como forma de relación con los objetos y los sujetos (Cornu, *ibídem*), aparecían inseparables en aquellas “muestras” de emancipación.

Estética de la transmisión: autoridad en un desorden

“Hay palabras y discursos que circulan libremente, sin un dueño, y desvían a los cuerpos de sus destinos. Para el carpintero y sus hermanos estas palabras pueden ser el *pueblo*, la *libertad* o la *igualdad*, pero también pueden ser *pasión*, *felicidad* o *éxtasis* (...)” (Rancière, 2015; pp. 39 Resaltado en el original).

Las exposiciones escolares tejían evidencias en la trama de la ocurrencia y el reconocimiento de autoridad en una experiencia de igualdad. Hemos visto en las “muestras” la oportunidad de distinguir una ocurrencia peculiar de transmisión, que “no se ve en otras escuelas”, y el consecuente reconocimiento de la autoridad de las escuelas en la voz de la inspectora. Con los “productos” presentables de los aprendizajes en los “trabajos de los chicos” –“pruebas” del proyecto pedagógico–, las “muestras” como estrategia privilegiada, confirmaron la eficacia del nuevo formato escolar autorizándolo.

Allí donde la propuesta curricular transmite y muestra, expone su suceso en norma escolar propia, y otros sujetos. Comunidad política, subjetividades del desacuerdo, compusieron una alteración del orden con una propuesta que partió del axioma de la transmisión y la educabilidad de niños y niñas para presentarla posible y verificable.

Transmisión instituyente, subjetividad emancipada, autorizaron la experiencia de autoridad pedagógica. Una subjetividad actualizada en una nueva manera de vincular su hacer y su visibilidad, mentó otra estética ante la comunidad. Cuando las maestras *cuentan* de otro modo, sus palabras argumentan qué “maestras” cuentan, cuáles descartar; Selva ubica el lugar de la “verdadera” norma y un proceso de identificación también se evidencia con las maestras *locas* en nuestra breve charla. Locura como especie de prueba –y garantía– de haberse desplazado de la norma reificadora de la identidad de “maestra normal” para oponérsele, para ser y hacerse de otra que elige: “el maestro que enseña”, pero también el que disfruta porque “sirve”, y así “es feliz” decía mi interlocutora sacándose el disfraz de momia. La locura como razón para no caer en trampas in-habilitadoras, la locura para no caer en las trampas de alguna cierta razón, porque al “razonable le queda pues someterse a la locura ciudadana esforzándose en guardar su razón. (...).El hombre razonable no caerá en estas trampas. Sabrá que el orden social no tiene nada mejor que ofrecerle que la superioridad del orden sobre el desorden.” (Rancière, 2003; Pp. 51-52).

La sonrisa suficiente de Victoria mostrando, con los cuadros y las pinturas de lxs chicxs, que esos laberintos coloridos podían ser cuestión de matemáticas, sorpresa impactando miradas, maneras de interpelar a las inspectoras en su *visión*. Pinturas de laberintos podían, por la labor de esa maestra, ser parte del desarrollo curricular a su cargo hablando de otra manera de

hacer, pensar y concretar la transmisión que se enorgullece al mostrar en las pinturas de “los pibes”. Asombro sobre las obras, deslumbramiento y nuevo crédito para autores y autoras.

La convocatoria de las maestras a las *supervisoras*, autoridades en el sistema educativo irrumpe en una lógica y propone otra configuración para esa práctica jerarquizada, imbuida de cierta cualidad para su perspectiva. Un nuevo desacuerdo ancla en la manera de *ver* lo que pasa en la escuela y vuelve a exhibir un diálogo de autoridad pedagógica a partir de las maneras de producir y mirar lo propiamente escolar. La mirada es reapropiada y pide, como indica Rancière, trastocar una adecuación entre un ethos y una distribución (2015).

Esas autoridades son convocadas a las “muestras de la escuela”, invitadas y esperadas, alegran con su presencia, satisfacen porque concretan la experiencia de visibilidad que las maestras esperan. Sus ausencias, operan como desconocimiento –adverso al reconocimiento–, pero también cual desautorización de su mirada. De alguna manera las maestras saben que lo que se ofrece a ver en las “muestras”, ese montaje, garantiza la evaluación y aprobación del nuevo orden de la escuela remontada/remontando.

“Inspección” o “supervisión”, aunque refieran diversos enfoques que el campo pedagógico propone para ese hacer gubernamental, ambas implican mirar, ver¹²⁵, y justamente “las muestras” abren la escuela para eso. ¿Cómo supervisar sin las “muestras” como recurso en la Escuela 800?, ¿cómo no aprovechar ese espacio para saber, y entender, la escuela?, ¿cómo no mirar emancipando(se)?

Es la materialización del “proyecto” la que invita, su propia normatividad, la experiencia cotidiana y sus exhibiciones en la obra de chicos y chicas, “productos” de la acción pedagógica. “Muestras” que revelan la participación de los papás, las mamás, las familias, y otrxs miembros de la comunidad que otrora ni pasaban. Por eso, la invitación para las inspectoras –que pueden asistir a la escuela cuando lo definen–, opera como obligación de autoridad; deben estar en las “muestras”, porque es allí donde se experimenta un devenir de obras entramadas en la transmisión que habilita y autoriza, que deja ver la propuesta pedagógica como totalidad, que ofrece unidad de sentido a la escuela y cualquier evaluación.

¹²⁵ Ver para asesorar, acompañar o para meramente controlar y fiscalizar las acciones dirimen los enfoques, sin embargo, en una y otra aparece implicada la visión; *por dentro* en la “inspección”, o *posarla sobre el todo* institucional –mirada totalizante– como con “supervisión”, una y otra nos hablan de una autoridad oficial, estatal, legitimada dentro del sistema como representación del gobierno de la educación que el Estado encarna.

La “articulación de las áreas”, los contenidos “trabajados”, la institución en su obra se presenta ahí, en el proyecto que instauró *otra escuela* y pide ser mirada –y juzgada– de otro modo.

La invitación a mirar, distante de un mirar examinador –propio de una relación de dominación–, adverso a uno exánime, proponía mirar como acto, participar desentrañando la nueva escuela. El llamado instaba a un “espectador emancipado” capaz de los enigmas ante el “espectáculo inusual” (Rancière, 2010; pp.10), achicando distancias entre docentes embrutecedores o ignorantes: el “círculo de la emancipación”, ya había comenzado allí, visibilizar y vencer la impotencia hablaba de otrxs docentes en relación de autoridad.

La invitación a significar interpelaba la autoridad jerárquica –mera reproducción del orden de las dominaciones –, para llamar a una experiencia de la lectura ante “muestras” verificando igualdad. El convite era a seguir el círculo de potencias, a advertir el de las impotencias en el camino. “Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. El ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad: círculo de la potencia homologa a ese círculo de la impotencia que une al alumno con el explicador del viejo método (...). El círculo de la impotencia está ya siempre ahí, es el movimiento mismo del mundo social el que se disimula en la diferencia evidente entre la ignorancia y la ciencia”. (Rancière, 2003; pp. 12-13).

Nuevo modo de mirar y “entender”, diálogo de reconocimiento. Probablemente por eso la felicitación en el texto escrito en el “registro de inspección” no terminó de convencer a algunas docentes. Una insatisfacción expresiva de las dudas sobre los anclajes para justipreciar lo observado, interpelaron la autoridad desde la comprensión de la escuela por parte de la *supervisora*, se puede mirar y no ver. Desde el diálogo entre docentes, registraron que “en la muestra la mujer entendió”, aquello que la maestra impugnaba en su visita al aula; oportunidad en que la supervisora “no entendía nada” frente a las voces de lxs chicxs sorprendiéndola. Que estas autoridades fueran a la escuela un día a “pedir papeles”, o entraran al aula como situación eventual, era sólo una escasa parte de lo que podían ver, e impugnaba su *supervisión*. Las docentes interpelaban esas maneras de acercarse a la escuela en el riesgo

de una “mirada categorizadora” cercana a la rutina de gestión que no accediera a *su* experiencia.

Que “la inspectora de primaria” asistiera, abría a una experiencia para “entender” y reconocer. Eugenia contó que la mujer “pudo enganchar ese matete de cosas”; “entender” que eso que había visto en planes con flechas, diagramas, esquemas, se revelaba allí ya le quedaba “clarísimo”. Su evaluación o reconocimiento en el “libro de inspección” necesitaba de esa experiencia donde “mostrar” se hacía central para irrumpir en el reparto. No asistir a las “muestras”, de alguna manera, negaba sustantividad, impugnaba la eficacia política del proyecto y la de sus protagonistas en el vínculo de transmisión que estructuraba la experiencia. La totalidad constituida en la experiencia del “proyecto de la escuela” quedaba expuesta en “las muestras”, por eso tenían que ir, participar de una experiencia escolar diferente. Ex-posición, apertura que arriesgaban a la experiencia de esas invitadas, convidaban que *les pasara*, de alguna manera, lo que *les pasaba* con la reinstitucionalización aconteciendo en la escuela.

Un desconocimiento del valor del nuevo formato para un nuevo hacer, requería otras maneras de mirar que ellas ofrecían en la invitación, en la comprensión de los esquemas que planificaban la cotidianidad, en ese desorden de lo que fuera un plan escolar más o menos “normal”. La felicitación se hacía insuficiente, acceder a las “muestras” pretendía el reconocimiento de lo nuevo naciendo, aquello que las docentes veían, entendían y reconocían virtuoso allí.

Lo impensable, lo inesperado, la utopía como un fuera de lugar de lo determinado, habilitaba ir a ver pero –cual “vanguardia” –, lo pedía de otro modo. Creencia, confianza y crédito en chicos y docentes se materializaban, llenaban de contenido y eficacia *su* propuesta pedagógica en esas exposiciones escolares. Ni “utopía”, “palabrerío”, “especulación”... otro orden, nuevo régimen de percepción y significación, otra estética.

La vanguardia desde “la 800”

“La novela revolucionaria no es solamente la que tiene un “contenido” revolucionario, sino la que procura revolucionar la novela misma, la forma novela (...)” Julio Cortázar

¿De qué manera el “proyecto de la escuela” nos propone su autoridad en los términos que la *vanguardia* esgrimió en el mundo del arte, no para vanagloriarse *adelantados*, sino para ser y abrirse a otro régimen, para impugnar un orden, para abrir otro espacio de visibilidad y reconocimiento?

Un ocurrir y un transcurrir escolar presentable *pasa*, es, se hace, “se entiende”, es reconocido y se juzga en “muestras”. Exposición, ejemplar, signo, señal, indicio, demostración o prueba de algo, el sustantivo “muestra”, en la variedad de formas que indica el diccionario, el envés en acciones humanas. Por su lado, “mostrar” alude a “poner a la vista algo, o enseñarlo, o señalarlo para que se vea”, dice el diccionario y trae su origen desde el latín “monstrāre” como aviso, revelación, anuncio.

Ver, mostrar y mirar se encuentran en una experiencia y una relación, una “muestra” hace un visible para alguien más. Una alteridad forma parte del verbo y el sustantivo.

Ver o no ver la producción de lo escolar implica un régimen que referencia su dignidad de tal; como Rancière argumenta para el arte, su visibilidad depende “de una cierta distribución de actividades humanas, del carácter noble o vulgar atribuido a estas actividades, de la visibilidad o invisibilidad de los que lo practican.” (2013; pp.2).

La dimensión de vanguardia que aquí pensamos para las docentes *haciendo escuela*, no habita la existencia de un proyecto que abre un orden escolar por afuera del orden común, que sale de lo regular normalizado en tiempos y espacios; no se trata sólo de un formato escolar renovado. Tampoco asume vanguardia en la pura denuncia que exhibe su opción por otras maneras de organizar la rutina de la escuela en clave de eficiencia para transmisión y educabilidad. No se trata de haber trascendido la escuela del “desastre”, ese simple desorden aunque parezca cualquier cosa menos simple; se trata de la irrupción en un reparto, se trata del desacuerdo ante un daño al común. La evidencia de alguna vanguardia reside en esa “otra cosa” que desde las “muestras de la escuela” impugnan el orden de la desigualdad; evidencia de un orden, desorden y promesa. No se trata de contar matriculados para evidenciar la democratización del sistema educativo; garantizar accesos y egresos dice poco de la igualdad, ni siquiera con la fuerza de las leyes que resguardan tal garantía. Lo político de las “muestras de la escuela” aparece en la habilitación de otra escena, en el montaje de otro reparto, donde

el evento suma a su estrategia de visibilización que enseña otra escuela, otro mundo de lo posible explicita su estética.

Con las “muestras” queda habilitada la obstinada visibilización de las pruebas de la educabilidad de aquellos que forman parte del sistema sin la confianza de tenerla. Parte de la estética que explicara Rancière, pero también su envés y el desorden, comunidad autorizada y autorizante, reconocimiento de igualdad que ancla en una verdadera democratización. Una “comunidad del sentir” –al decir de Rancière–, en la que la transmisión hace lugar e invita también a las autoridades jerárquicas “a tomar un lugar, a inventarse la propia subjetividad, la propia emancipación” (Cornu, *ibídem*; pp.35). La transmisión que instituye sujetos, que habilita, juega su reflexividad para la autoridad, *pasa y es mostrada*, habilita una irrupción en el reparto para inhabilitarlo legítimo, para esgrimir otro; otra estética.

La escuela del nuevo proyecto, pone a la vista, enseña, advierte que participa en la definición de lo común y sus particiones, hace de estas maneras de ordenar el mundo una parte expuesta, observable de su lugar social y de sus maneras de estar ahí. Revela, anuncia, exhibe cómo participa, y muestra acuerdos y desacuerdos acerca de lo escolar y los sujetos participantes. Arena de continuidades y dislocamientos, la irrupción en el reparto es anuncio y expresión de habitar el régimen de identificación de lo escolar con la transmisión como eje para sustentar la labor que autoriza el reconocimiento.

La igualdad escenificada, en transmisión y educabilidad, exhibe la naturalización de la desigualdad, y su ilegitimidad para confrontarla en “muestras”. Ostentando *sus* “productos” irrumpen en la percepción, instalan otra mirada y lo mirado, lo que cambia es el orden, hay otros que cuentan, que son visibles y acreditan un poder hacer en ese ámbito. Es pues una experiencia de igualdad, que como Rancière explica no trata de asemejar la dignidad del raperito al del músico legítimo, sino de “extraer competencias de ellas mismas más que en decretar su igual dignidad, en ofrecer a los visitantes ya no formas de reconocimiento de sus identidades, sino experiencias concretas, aptas para desarrollar esa competencia que surge del cuestionamiento de los esquemas perceptivos adheridos a las identidades específicas”. (Rancière, 2005; pp. 71). La emancipación habita las relaciones, construye formas de visibilidad, toma y propone palabras, anuncia voces en lugar de ruidos; la vanguardia anuda en la experiencia política que habilita otro sensible.

El interjuego de subjetividades habilitadas, construye la experiencia como totalidad en su visibilización, mostrar es una parte sustancial de lo que *les pasa y pasa* escolar. Como dice Rancière, “No hay arte sin mirada que lo vea como arte. A diferencia de la sana doctrina que pretende que un concepto sea la generalización de las propiedades comunes a un conjunto de prácticas u objetos, es estrictamente imposible exhibir un concepto del arte que defina las propiedades comunes a la pintura, la música, la danza, el cine o la escultura. El concepto de arte no es la exhibición de una propiedad común a un conjunto de prácticas (...) Es el concepto de una disyunción –y de una disyunción inestable, históricamente determinada– entre las artes, entendidas en el sentido de prácticas, de maneras de hacer.” (2011b; pp.86)

La acción de vanguardia *muestra*, que de lo que se trata es de hacer visible un común y su partición en las transformaciones de lo real y por eso, “de la invención de formas sensibles y de los marcos materiales de una vida por venir. Es esto lo que la vanguardia “estética” ha aportado a la vanguardia “política”, o lo que ha querido y creído aportarle, transformando a la política en un programa total de vida.” (Rancière 2014; pp. 4).

Configuraciones de autoridad e igualdad

Las “muestras”, desde su potencia para reunir y enseñar *su* experiencia renovada con calidad de escolar, aparecen como “recursos pedagógicos creíbles” para habilitar la autoridad en un juego de reconocimiento de igualdad y confianza para quienes no contaban. Sujetos de la transmisión y educabilidad, formas de vida escolar, se ven –casi cual aprendizaje por *insight* – en “muestras”, y nos enseñan que hacer su visibilidad teje hilos de estética y política.

La autoridad contiene la ética y la estética de su visibilización, e incita a la experiencia desde las condiciones de producción de la nueva ocurrencia –con las habilitaciones, y las sucedáneas autorizaciones propias de la irrupción de los órdenes de percepción, pensamiento y emoción– que definan lo escolar, ahora, también para “la 800”.

“Muestra” y transmisión se exhibieron excediéndose incluso, juego de espejos que *transmiten* y *muestran*. La transmisión yendo más allá, sustanciando un encuentro que sorprende, impacta, desordena, reconfigura. Arena de nuevas subjetividades, producción de nuevos significados en la juntura de lo hecho presentable autorizando igualdad. Aquello que visibilizaron, no sólo mostró “productos” escolares; la participación de la comunidad contó de otro modo. Esas obras se expusieron ante las familias como evidencias de transmisión y

educabilidad de lxs niños y niñas de esta escuela, otro reparto configuraba sentido común para la igualdad.

El “proyecto de la escuela”, con el deseo como motor, con la transformación anunciada, con los cambios culturales que profería, verifica la igualdad de escolares y docentes en los que no creían, no obtenían crédito de la comunidad.

Las pruebas esgrimidas en sus “productos” expuestos, en la toma de la palabra –voces y explicaciones para razones propias, narrativas en diálogo –, en las maneras de estar y hacer *sus* demostraciones: abrieron el montaje de otra escena escolar, otra estética. Testimonio de un hacer pero no de cualquier modo, documentación de otras maneras de experimentar la vida escolar y su desvinculación de aquella escena impresentable ya vencida.

En el montaje de estas nuevas escenas, materializando la utopía observable en los “resultados” que las docentes registraron, habitaron las pruebas a esgrimir y desde las que (se) autorizaron remontando escuela. Son las producciones “del proyecto”, “lo que hicieron los chicos”, las que advirtieron el nuevo reparto con la cuenta de los que no tenían voz ni obras, evidencia polémica frente al orden que no los contaba.

Las “muestras” como dispositivo de visibilización de la experiencia escolar no advirtieron una estética por aparecer cual exposición plástica, pretendiendo exhibirse como obras de arte; lo advirtieron porque resultaron del desacuerdo con un orden de exclusiones. Nueva disposición, autoridad para habilitar una nueva cuenta donde contaron quienes no contaban. Reconfiguración de una manera de hacer y producir lo presentable de la escuela litigando con un régimen estético.

La invitación, alcanzando a las autoridades jerárquicas y a otros actores de la comunidad además de las familias, una en la que las educadoras exponen sus axiomas de igualdad desde el proyecto escolar; llaman a una experiencia de desacuerdo dando sustancia a una incitación política. Apuestan a que las miradas se sorprendan, impacten subjetividades, produzcan nuevos significados en la cultura, otra estética y ética en la que lo expuesto verifica autores y obras haciendo visible la experiencia política de lo posible.

Segunda parte La “muestra anual de escuelas primarias”. Estética de autoridad en la plaza

“(…) el mundo común es algo en que nos adentramos al nacer y dejamos al morir. (...) tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público. La publicidad de la esfera pública es lo que puede absorber y hacer brillar a través de los siglos cualquier cosa que los hombres quieran salvar de la natural ruina del tiempo”. (Arendt, 2009; pp. 64)

Introducción

Dora, “inspectora de primaria”, había invitado a la “muestra de escuelas” que se haría en la “plaza Malvinas”, un evento que organizaban las “inspectoras” precisó Eugenia. Entre extrañada y orgullosa me refirió que “además” presentarían una “ponencia” y eso implicaba “contar algo del proyecto de la escuela”. Si bien una “muestra” era para las docentes de la Escuela 800 una actividad incorporada a sus planificaciones, en la plaza y junto a las otras escuelas de la ciudad, era una novedad que no terminaba allí, la “ponencia” les ofrecía un espacio que las organizadoras reservaban sólo a algunas escuelas.

La doble invitación y su manera, con la inspectora refiriéndole a la directora que ella tendría “cosas importantes para decir”, resonó ante Eugenia como una puerta que se abría para incorporarlas al cúmulo de escuelas mostrables, presentables, de la ciudad; además, la “ponencia”, expresaba la evaluación de un accionar escolar que, ahora, podía o debía ser contado, explicado, hacerse público.

Según hemos podido ver en la primera parte del capítulo, para las docentes de la Escuela 800 una “muestra” ofrecía oportunidad para componer la evidencia de la igualdad en la experiencia de transmisión. Política y estética hacían la argamasa, la transformación de la escuela desplegaba presentable *su* proyecto escolar, mientras verificaban la igualdad llenaban un espacio antes negado, evidencia de desigualdad. Haber *llegado* a la “muestra de escuelas”, obtener un lugar entre las otras escuelas en la plaza, florecía como alguna especie de coronación lógica para un proceso virtuoso en la Escuela 800. Participar junto a otras escuelas, si bien se presentaba como acontecimiento nuevo, anclaba en su experiencia porque para lxs protagonistas de la escuela, una “muestra” era un elemento sustantivo de la propuesta

pedagógica exponiendo lo escolar que redefinía lo mostrable de “la 800”. Parte de su experiencia estética se repondría en la plaza con su ingreso en esa escena que antes no la incluía, y ahora hacía lugar, quizás otro reparto.

Las docentes de la Escuela 800 no ignoraban ausencias o maneras de estar y ver; no sólo porque a *sus* primeras “muestras” no se acercaba la comunidad de familias, sino porque tampoco las “inspectoras” iban. Pero fue justamente esa reparación –virtuosa– obrada en la gestión de una propuesta pedagógica donde las “muestras” encarnaron la evidencia, desde la que pudieron configurar las pruebas de otro hacer escolar esgrimiendo otro reparto y la igualdad, sustanciando autoridad. Eficacia de su propuesta escolar, valor de *sus* “muestras”, evidencia de otra experiencia de transmisión autorizada, inauguraban su participación en la escena pública organizada por el gobierno local de la educación para presentar la “escuela primaria”. Así su experiencia de “muestras” se desplegaba en otro espacio, para urdir nuevas oportunidades para otros reconocimientos, y un lugar para la escuela entre las otras.

El régimen de lo mostrable configuraba un modo de delimitación, una estética, un reparto estructurado en exclusiones. Había allí, en la exclusión anterior de la Escuela 800, la evidencia de un régimen de visibilidad componiendo la escena y el reparto con sus lugares, las jerarquías del orden, e incluso las distancias –reposición del régimen de diferenciación– entre las instituciones.

El “espacio de aparición” que Arendt explica, sabe de una distribución de cuerpos y voces, “espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan” (ibídem; pp.223); es pues uno que en el recorte de lo real “no siempre existe, y aunque todos los hombres son capaces de actos y palabras, la mayoría de ellos (...) no viven en él”. (Ibídem; pp.221).

En el lazo entre política y estética, la topografía y “textura sensible de la comunidad” que nombra Rancière llama a preguntar: “¿Qué objetos son comunes? ¿Qué sujetos están incluidos en la comunidad? ¿Qué sujetos son capaces de ver y de expresar lo que es común?” (2015; pp.31).

La dimensión estética de la política, presentación y representación del disenso ante mundos sensibles, volvía a expresarse en nuevos espacios, vínculos, cuerpos y expresiones, voces, palabras, gestos, presencias produciendo sentido de comunidad en la igualdad.

La “muestra en la plaza” no advertía entre mis interlocutoras, la típica inquietud de los que participan por primera vez en algún evento de este tipo, ajenas a las dudas respecto de cómo presentarse, las educadoras se sabían poseedoras de un saber en su experiencia institucional que no sólo no desentonaría en lo escolar presentable en lo público, sino que se luciría. Para las maestras de “la 800”, la experiencia de autoridad en “muestras” –hemos visto–, no podía pensarse linealmente, cual efecto de esta invitación de las jerarquías gubernamentales, sin embargo, ese reconocimiento también la componía. La “muestra de escuelas”, dispositivo estético-político, con otro escenario, otro contexto, nuevos actores, y en el espacio público, componía así un complejo anclaje desde donde leer pistas de autoridad para analizar la experiencia de las protagonistas de la Escuela 800.

El dispositivo “muestra” volvía para plasmar el desacuerdo y advertir la experiencia de autoridad pedagógica. La experiencia estética de autoridad, conjugando desacuerdo y subjetivación, abría a una nueva distribución de lo sensible, visible y decible en lo común.

“Muestra” y “ponencia” de escuelas. “La 800” en el espacio público

En la plaza, docentes, niños y niñas, disputaban los espacios con sombra porque por aquellos días el calor pasaba desde temprano los 30°. El inicio de esa jornada anunciaba uno igual de tórrido y desde las primeras horas de la mañana, se hacía impensable andar al sol o en instalarse en una carpa.



La carpa en la plaza, emplazada al costado del “centro cultural”, albergaba los stands de las escuelas en aproximadamente doscientos cincuenta metros cuadrados. Ya llegando a su acceso, fui esquivando docentes y chicos que caminaban, charlaban, se apantallaban, se quejaban del calor.



El pasillo central permitía el desplazamiento a lo largo de la carpa que exponía los puestos de exposición de cada escuela, sobre sus laterales. Esos stands, de no más un metro de ancho y todo el alto de la carpa, sumaban calor con sus lámparas, las docentes moviendo su cabeza y abanicándose confirmaban lo que Eugenia contaba respecto de lo insoportable del día anterior. La temperatura ambiente y el calor de las lámparas, hizo “que se despegara todo” se quejaron las maestras frente al puesto de “la 800”. *Uds. tenían todo a mano* les dije refiriendo la “muestra” de octubre en la escuela. Confirmándolo Eugenia me explicaba que habían tenido que “elegir entre todo lo que había, **algo** de todo lo que había” recalca. Así también cuando pedí que contaran a la cámara porque me equivoqué y en lugar de fotografiarlas, las estaba filmando, allí explicó: “Bueno, estamos mostrando **parte** de las cosas de los chicos de la escuela”, repitiendo recalcó, “**muy una parte**”; Pame, la profesora de educación física, apoyándola agregaba: “el nicho es un poco chiquito”.

A continuación, como en la primera parte del capítulo, propongo la lectura del registro de campo cuyo recorte trata de recuperar la escenificación de la participación de la Escuela 800 en esta “muestra de escuelas”.

(...)

Ale: *¿Cómo es esto de esta muestra, cómo fue?* (preguntando a todas las docentes allí)

Eugenia: “convocatoria, así”

A: *¿Veloz y ligera?*

E-“siiiii, veloz y ligera... *“la escuela tiene que exponer”* (Eugenia decía registrando la voz de la inspectora)

A: *Pero esto no estaba ni planificado...*

E: “Si, todos los años se hace esta muestra. Todas las escuelas vienen...es distrital”

A: *¿Siempre se hace?*

E: “Si, siempre se hace, pero nosotros nunca habíamos expuesto”

Ahí se mete la docente del stand de al lado y aporta datos del año pasado (...) Eugenia habla de “una que se hizo en el pasaje [Dardo Rocha]” y alude a que “no eran obligatorias”.

A: *¿Ahora son obligatorias?*

E: “eh... no te quedaban opciones”



La docente de al lado explica, a Eugenia y a mí, que “a una [escuela] que presentó tres paparruchadas, le tiraron de las orejas, así que evidentemente...”

A: *¿Cómo “tres paparruchadas”?*

Eugenia me explica: “como para cumplir” y la otra docente, confirmando la voz de Eugenia, trata de aclararme más refiriendo a una docente de una escuela “que trajo dos cartelitos... entonces la inspectora le llamó la

atención”, concluyendo define que: “entonces es obligatoria”.

A: *¿Vos decís que la retó y que es obligatorio mostrar, pero que con tres paparruchadas no alcanza?*

Eugenia parece querer decir algo, encima de la voz de la otra docente, pero esta agrega: “No, sí, pero llená... de paparruchadas” dice esa docente ironizando sobre la cantidad. Ahí Pamela, Eugenia y yo nos reímos. La mujer agrega, “me llegan a escuchar las maestras...” como tomando nota de su temor por la ofensa de aquellas. Seguimos riéndonos (...) y le pregunto a la señora si es la directora de la escuela cuyo stand escolta, ella me dice que es “la [orientadora] social”. (...) Eugenia le dice, mirando la exposición de esa escuela: “son trabajos muy lindos” y luego alude a que “no se luce nada” y a que “te podés matar trayendo cosas y no se luce”. (...)

A: *¿Y además quién ve? , ¿los docentes, los chicos...?* Eugenia me dice “nadie ve” y alude a que “es muy poca la gente, pasan así (hace el gesto de velocidad con la mano y su onomatopeya)... muy poca gente se arrima a ver” y se dirige a “la social” del stand de al lado, para comentarle que “los periodistas se arriman”. Rápidamente la mujer le dice que el hermano la acaba de felicitar y me cuentan que es porque les “hicieron un reportaje” y que “ya salió”. (...)



Las maestras del stand de al lado tienen hasta una mesita, y entiendo que ocupan más de lo que correspondería según la apreciación de Eugenia. Me explica lo importante que sería despejar el pasillo central (...) esa y otras escuelas obstaculizan el recorrido. Pienso en que alude al que pudieran hacer los visitantes pero no veo demasiados, no veo

gente recorriendo la muestra o deteniéndose ante un stand. (...) Pregunté por los chicos de la escuela y Eugenia me contó que estaban afuera “con Victoria, a la sombra”. Que los pasaron

a buscar en un micro que puso la municipalidad, y que con el resto de las escuelas también fue así. Cuenta que ayer se olvidaron de pasar por la escuela que “pasaron de largo” y entonces me explica que fue luego de haber recogido a otros de otra escuela cercana, la cara era de indignación. (...)

(...)

Mientras recorro la carpa mirando, voy sacando fotos, leyendo carteles y cartelitos y advierto a los docentes (...) veo maestras y maestros que tratan de ordenar, de pegar algunas cosas medio caídas en los stands, muy pocos alumnos acompañándolos. (...)

(...)

Afuera de la carpa hay algunos otros stands que se despliegan en un mayor espacio, son algo así como el triple de los “nichos” de adentro pero lo que muestran, es más o menos similar a los de adentro. (...) En el camino advierto un cartel del evento que antes no vi por ir directo a la carpa, arriba de todo dice, en letras verdes grandes, sobre un fondo naranja:

**MUESTRA ANUAL
ESCUELAS PRIMARIAS
4 y 5 DE DICIEMBRE DE 2012**

Más abajo, en letras pequeñas:

“La Escuela Primaria comparte e invita a la Muestra Anual de Producciones y Experiencias de Aprendizaje de sus Alumnos”

Más abajo hay unos dibujos con flores y mariposas que representan nenes y nenas dibujados con un vestido, cual una túnica, y llevan una corona. Cada uno en un cuadro, luego, debajo, otra vez letra grande con la leyenda: ***Organización a cargo de: Docentes, Directivos e Inspectoras de todas las Escuelas Primarias Públicas de la Ciudad de la Plata.*** Debajo de ese título dice: ***‘Propiciamos esta Muestra de dos días para compartir con la comunidad el proceso de construcción de propuestas educativas en cada escuela primaria de nuestro distrito; es un modo de reconocimiento a la tarea de enseñanza de los maestros y profesores, al esfuerzo de las familias, al trabajo cotidiano de los auxiliares y cooperadores, al acompañamiento de las y los supervisores del Nivel, y las Modalidades...’*** (Así cierra, con puntos suspensivos). Inmediatamente después, en el mismo tamaño de letra, pero en negrita agregan, y entre comillas:

“Con ansias de inclusión, igualdad, justicia educativa y social”

**DIRECCIÓN GENERAL de CULTURA y EDUCACIÓN
PROVINCIA de BUENOS AIRES**

Más abajo, hacia el final del anuncio, se ordenan institucionalidades firmantes: la *Municipalidad de La Plata*; el *Complejo Cultural Islas Malvinas* y *BA La Provincia*

(...)

(...) Extensas colas en los baños del centro cultural. (...), y aunque en los baños químicos la cola es más corta Eugenia me dice que no se pueden usar, “ya ayer no se podía”. (...) Como se nos hace muy difícil usar un baño pienso en los chicos y le digo que es una barbaridad el tema, que la infraestructura no da para tantos y ella comparte y me cuenta del día anterior la preocupación de las maestras (...)

Sin acceder a baño alguno decidimos irnos a fumar a la vuelta del mismo edificio, sobre la calle 19. En el recorrido hacia la salida las imágenes de chicos y docentes, y de algunos padres se repiten (...). Mientras fumábamos hablamos de la familia, de la obra de mi casa (...) Cuando volvemos a hablar de esta “muestra” ella dice que “en estas muestras finalmente no se ve nada” y aprecia “que están muy mal organizadas” tras su sentencia coincido. (...) Me dice que “no es la época para hacerlas” (...) me cuenta que “a la tarde viene Bruera” [el intendente] y dice “ahí sí estarán las inspectoras”. Volví sobre la convocatoria y dijo que Dora le dijo *<me parece que tenés cosas importantes para decir>* y ella se preguntó: “sí, ¿pero a quién?”. Le pregunté si se lo había dicho a Dora y dijo que no. Cuando terminamos el cigarrillo volvemos a la carpa, entramos esquivando chicos, chicas y grandes; algunos caminan por el pasillo central y otros se amontonan charlando frente algunos stands (...) En cada puesto hay un cartel que identifica la escuela, nombre y número, en algunas también la localidad (...) cargados de fotos de algunas actividades de clase (“el laboratorio en el aula”), o de algún festejo (“día del maestro”) pegadas sobre afiches; hay títeres, muñecos, plantas y lámparas, globos y cajas de zapatos hechas máscaras, (...).

En un par de stands hay unas netbooks proyectando videos; veo el atavío con libros, cuadros, tapices, carteles con frases, o titulando temas tratados, por caso: “La diversidad en la escuela” (...). Encontré la puerta y busqué a los chicos hasta que los encontré bajo un árbol, todos sentados en ronda con Victoria. También estaban la bibliotecaria, Alejandrina, y Lola. Tenían

unas viandas y hablaban sobre ello, “primero los chicos, primero los chicos” fue la frase que oí (...) Lola que dice que “como tenían que cantar los chicos, no podían repartir las viandas” (...) seguían hablando, Alejandrina indignada me cuenta que le dijo al señor que estaba con ese reparto: “si estás pensando en los nenes, dales ya la comida, porque se están deshidratando”, y que el señor le retrucó: “vos hacé lo tuyo y dejame” (...) Supe que había habido un altercado por el reparto de esas viandas con “Armando, del Consejo Escolar”, (...) y me contaron que “a una maestra la empujó” (...) “correte le dijo” (...) “Qué se puede hacer en esos casos? sabés?” me preguntan Alejandrina y Lola . (...) Les digo que valdría quejarse por escrito. Me preguntaron a quién quejarse y dije que al Consejo (...)

Me fui a buscar a Pame y Eugenia que ya estarían cerca de exponer (...) Caminé por el patio interno que conecta las salas del “centro cultural” fui mirando hacia sus interiores hasta que la veo a Pame (...) Voy hacia esa sala que es bastante grande por lo que las diez, doce personas del público parecen pocas. Entre ellas está la “inspectora de primaria”, con una colega (luego supe) sentada al lado. Eugenia me contaría luego que era una que había estado en el concurso para directora que desaprobó en 2010. Al frente del auditorio hay tres nenas paradas una al lado de la otra con su maestra micrófono en mano. La que habla es la maestra y dice algo sobre la lectura, más tarde entiendo que cuenta un proyecto de lectura. (...) los chicos leyeron la novela, “*Natacha*” (...). Sigue con más textos que leyeron y las niñas participan a pedido de su maestra en la exposición. (...) Con el micrófono aun en manos de la maestra las chicas preguntan para irse y, ni bien asiente con la cabeza, salen corriendo mientras la docente sonriente nos agradece y la aplaudimos.

Eugenia va hacia el frente tras pedirle a Pame que espere, que ella le va a avisar cuándo arribarse. (...) Una docente de guardapolvo, la presentadora, se acerca y le pregunta a Pame si necesita ayuda, ella dice que no y agradece, la mujer se va hacia un costado del salón y mirando hacia el frente indica en voz alta y con una sonrisa, “bueno, vamos a escuchar a la Escuela 800”. Las dos inspectoras ya están sentadas (...) La presentadora le ofrece a Eugenia el micrófono, ella duda “¿se escucha?” se responde afirmativamente y le dice que no lo necesita mientras, dirigiéndose al auditorio, anuncia “nosotras lo que queríamos hacer era... compartir la experiencia de la planificación”; la detienen pidiéndole que agarre el micrófono. (...) Toma el micrófono y repite las palabras y cierra la frase: “nosotras lo que queríamos hacer era... compartir la experiencia de la planificación institucional integrada,

que es lo que estamos haciendo en la escuela”. Para ese momento, Eugenia que venía mirando en general, posa su mirada en un lugar particular, es que una de las inspectoras se pone de pie y conversa con una maestra, también está el muchacho del sonido con ellas. Eugenia sigue, ya la charla que ocurre casi en el centro del salón, se suma la presentadora. Eugenia habla para unos pocos, tal vez seamos cinco o seis, porque algunos de los que estaban antes se fueron tras el cierre de la presentación de la otra escuela. Entre esos que la escuchamos está Dora [la inspectora de la escuela] y asiente con la cabeza. Eugenia va contando: “esta integración de áreas en la planificación tiene todo un proceso” y agrega que lleva cuatro años y que en ese lapso se fue asentando, y “fuimos trabajando mejor” cierra. Los cuatro que conversan parecen cada vez más inoportunos y lo peor es que continúan (...). La charla no solamente me molesta a mi o quizás a Eugenia, o a todos, Dora (...) finalmente los mira (...) Eugenia sigue y dice que este “cuarto año es el primero en el que participaron todos” (...) “Toda la escuela” y agrega que “se fue haciendo de a poco”. (...) “incluye todas las áreas, los dos turnos, los maestros especiales, en una misma planificación”, lanza entonces su pregunta “¿cómo lo hacemos?” (...) La charla del grupito cerró (...)

Las inspectoras miran hacia adelante y Eugenia comienza a responder su pregunta previa: “siempre comenzamos; nos ponemos como primer objetivo, una meta que es la muestra”. En ese momento la inspectora que charlaba se va y Dora la mira (...) Eugenia sigue ante unas nueve personas ahora (...): “o sea que nosotras vamos a planificar cuatro meses y terminamos con la muestra; y los otros 4 meses terminamos con la otra muestra”. Cuenta que en este año ya hicieron dos y que “han tenido un eje conductor que son las ciencias sociales, y fue la República Argentina”; (...) “la primera muestra fueron los pueblos originarios en el territorio y la segunda, las regiones geográficas. Entonces, cuando se establece cuál es el tema de la muestra, cada docente va aportando a ese planteo, los contenidos que de su área puede enriquecer ese eje de trabajo. Una vez que están hechos, o determinados esos contenidos que se van a trabajar, cada maestra toma esos objeti... [Se detiene] contenidos para su planificación, a los cuales se les agrega los que no entran en ese temario”. Resalta la importancia de una “planificación dinámica porque entran y salen los aportes de... todo el que se acerca”... Hace una pausa y sigue: “se modifica permanentemente; y se ve también a lo largo del tiempo [hace el gesto de una línea seguida de puntos] cuáles son los puntos que generan más interés en los chicos” (...) les sirve para hacer “modificaciones o ajustes” y

aclara que puede verse, “les muestro en todo caso” (...) “en la planificación” y refiere “un mapa conceptual donde se van estableciendo redes, entre ciclos, entre áreas, y entre las áreas especiales, que van enriqueciendo, desde su óptica, pero trabajando en conjunto... por ejemplo... [piensa]: plástica con matemática, y se abordan distintos temas en la clase de plástica, como en la clase matemática”. (...) Propone como caso, “prácticas del lenguaje y ciencias naturales”, y nos dice que “los contenidos van y vienen, y pasan de un área a otra y esto lo que hace es permitirle a los chicos ver esa relación”; que no es lengua por un lado, y matemática por otro. Sino que “desde matemática por ejemplo, estás trabajando para la muestra, interactuando ellos con contenidos de plástica, prácticas del lenguaje o de ciencias. Y también lo que nos pasó en esta muestra... que entró en la planificación el aporte de los padres”. (...) cuenta que con la Región Chaqueña, cuando “empezaron a hablar de la producción” (...) Había muchos papás que venían de la zona y habían trabajado en la siembra, en la cosecha” (...) “toda esa explicación vino de la casa, no vino de la escuela, o sea no fue de la escuela a la casa, sino de la casa a la escuela (...) Y eso quedó explicitado en la muestra. O sea, hubo aportes” (...) Eugenia continúa y dice que “la idea era especificarles esto para que “Pamela, profesora de educación Física” [y la mira, extiende su brazo como señalándola], habla de esa “experiencia que tiene Pamela” y nos explica, “como Uds. saben, generalmente, la educación física”, y explica que “se mantiene al margen de los contenidos curriculares (...) no hay una incidencia” y explica que “trabajó con las áreas de matemática y prácticas del lenguaje de todos los ciclos, porque ella tiene todos los ciclos. (...) fue una experiencia preciosa desde todo punto de vista, porque los chicos se entusiasmaron bastante, porque hubo una producción material, eso fue importante porque los chicos construyeron, con las mismas técnicas de los pueblos originarios, los materiales para estos deportes que Pamela se dedicó a investigar, y pudieron realizarlo, y llevar a cabo esa actividad deportiva, en la escuela y con los padres, el día de la muestra”.

(...) Eugenia pasa la posta a Pame que se pone de pie y va hacia el frente, diciendo que con su “voz de patio” espera que la escuchen. No toma el micrófono y (...) dice que ella va a hablar “un poquito” con respecto a su “experiencia en el patio. ¿De qué manera mi área se puede mechar en los demás contenidos?” Busca sus papeles afiche (...) “cuando nos pusimos a investigar con los nenes, yo les dije que los integrantes de los pueblos originarios no habían nacido grandes, sino que eran chiquitos como ellos y jugaban, como ellos. No tenían barbies,

no tenían autitos, y que tenían otros juegos”. (...) Cuenta que encontraron “un juego que jugaban con los huesitos de pájaro. ¿En qué consistía este juego? En que ellos tiraban hacia arriba los huesitos de pájaro, y si caían de una determinada manera, ellos tenían un puntaje. Enseguida parecieron ciento cincuenta gomeras...” (...) ella les dijo que no a las gomeras, y les pidió “que cuando en casa comieran asado: huesos de asado” (...) mientras los muestra caminando entre las sillas, cuenta que les pidió que los lavaran antes de traerlos a la escuela”.

Pame vuelve al frente y con el afiche explica que esos huesos “tienen los mismos dibujos que están acá”. Ante ella, ocho personas asienten con la cabeza a su explicación y la miran cuasi listas para jugar. Pamela tiene toda su atención y sigue: como ellos tiraban los huesos, y eran todos iguales, les hicieron los dibujos, con la ayuda de los profesores de plástica”. Siguió contando que le asignaron valor a las fichas para luego obtener un puntaje, así cada ficha se correspondía con un número.



Continúo mostrando las articulaciones con las áreas, y fue dando cuenta del lazo del juego de los huesos con matemática hablando de “los unos, los dieces y los cienes”, y siguió para explicar cómo fue que lo vinculó con prácticas del lenguaje y comentó que preguntó a los chiquitos “¿cómo se dirá 10, 100, en idioma mapuche?”, refiriendo los números de los puntajes en el juego. Para responder, emulando la situación [llama]: “señorita de lengua, busquemos”, y acompaña con el gesto de ir a la búsqueda, Pamela se mueve enfrente de todos, camina, agita su mano libre. (...) su auditorio no le saca la mirada y ella dice “eso es lo que pudimos trabajar en conjunto, ellos les contaron a los papás que cuando tiraban los huesos formábamos” y dice el nombre del número en mapuche, y lo repite gritando como imitando a los chicos. (...) Sigue y ahí cuenta que “cuando pedí huesitos de asado... ¿qué pasó? Me aparecieron huesitos de... y se los muestra a Eugenia que desde su silla dice, “de puchero” (...). Pamela, tras mostrarlos al

auditorio, lo confirma y “¿qué hacemos con esos huesitos de puchero?... hicimos unos lindos servilleteros”.

La aplauden, sonríen, y ella se aproxima a Dora para regalarle esos servilleteros (...). Pamela retrocede y continua explicando que “esa fue la tarea con primer ciclo, ¿qué pasó?”, y se responde: “hicimos la muestra, vinieron los papás...” Da detalles de cómo lo expusieron sobre una fiselina, “para que los papás jugaran con los chicos” y explica que con el juego “ya estaban trabajando en cálculo mental” y concluye en que los chicos sumaban “eso fue con primer ciclo. Con segundo ciclo, ¿qué hacemos? -investigamos”. Mientras lo cuenta se va acercando a los palos de hockey (...) los exhibe y dice: “cuando nos pusimos a investigar descubrimos que el hockey era...” y haciendo el gesto de algo de muy atrás, agitando una mano se mira con Eugenia que le dice algo de que “era nuestro” y sonríen. Pamela no se detiene y trae las preguntas de su clase, con cara de intriga, enumera: “¿qué reglas tenían, cómo era la cancha, cómo jugaban, había arco, con qué jugaban, qué tipo de pelota usaban?”.



En ese momento se pone de pie Eugenia toma un afiche y lo muestra: “era de acá, los pueblos originarios lo usaban” dice con cara de *sorpréndanse*. Pamela, mira el afiche y sigue: “exacto” y nos pregunta “¿cómo se llamaba ese juego? No se llamaba hockey, se llamaba Chueca o Palín” (...).

El afiche indica el título “CHUECA O PALÍN (MAPUCHES)” luego viene la imagen de unos chicos jugando (...), y debajo, el globo de texto dice, mayúsculas: “EN ALGUNAS COMUNIDADES INDÍGENAS LOS NIÑOS JUGABAN A “LA CHUECA”. ESTO SE HACÍA CON UN BASTÓN CURVO EN UNO DE SUS EXTREMOS Y UNA PELOTA DE MADERA. HOY LO CONOCEMOS COMO “HOCKEY””. Mientras Pame sigue explicando cómo hicieron para jugarlo en la escuela les cuenta que “cada uno confeccionó su palo”, y explica sus características, se escucha a Eugenia decir “con ramas” y Pame los muestra dándoselos a los que atentos extienden sus manos. La audiencia hace comentarios, se encantan con todo lo

que les muestra y cuenta Pamela, advierten las diferencias (por los modos en que están decorados) y ella dice “esa era la idea, que cada uno tuviera su propio palo de chueca”. Pamela sigue contando cómo se organizaron, según la información que fueron obteniendo y “todo lo que no se sabía” refiriendo el número de jugadores, si la pelota tenía que cruzar la línea, y algo más acerca de cómo armar la pelota: “Fue una experiencia espectacular que tuvieron los chicos, es más, cuando vinieron a la muestra los papás, jugaron también un partido. Así que trabajaron espectacularmente bien, se recontraengacharon, y bueno, fue una manera de que nosotras, que estamos siempre más alejadas del trabajo de aula, podamos compartir y podamos acercar...”. Mientras cierra esa frase termina su intervención y Eugenia ya está de pie, micrófono y un papel en la mano, y la aplaude sonriente. Intenta empezar a hablar, pero aun hay aplausos para Pame (...). Eugenia: “para cerrar, me gustaría decir que evidentemente esta forma de trabajo que tenemos en la escuela, le da coherencia y cohesión a todo el equipo de trabajo. Acá no se planif... nadie planifica solo, ni lleva a la práctica solo, un trabajo con un grupo determinado; somos todas maestras, y si bien nosotras trabajamos por áreas desde primer grado –los chicos tienen tres maestras–, todas son maestras de todos. Y en esto, la planificación es un punto de partida, pero además es la visión a largo plazo, para eso es una planificación, un proyecto. En todo el trayecto, la integración y la... coordinación, la articulación entre las áreas, da –a nosotros–, nos ha dado excelentes resultados, porque la responsabilidad es compartida y entonces”. Allí se dirige a Dora, sonriendo y señalándola habla de “co-responsabilidad”; la inspectora la mira sonriendo también (...). Eugenia indica que “se da no sólo en lo comunitario (...) también en lo pedagógico, y eso da muchísimas libertades también”. (...) Pamela quiere decir algo más, y como chiste mirando a las inspectoras refiere avisarle a la inspectora de educación física que “sigo también mi planificación, no la dejo” y mientras todos sonríen, porque ella lo dice con cara cómplice del chiste, Eugenia cierra diciendo “es sumar” (...). Las aplauden y comienzan a recoger sus cosas (...). Nos vamos del salón muy acaloradas, Carla, la hija de Eugenia, invita a su madre a ir su casa para refrescarse un poco (vive a unas cuadras). Eugenia dice que no, que ¿cómo se va a ir? (...) Eugenia transa con irse a lo de la hija y Carla se va a buscar el auto (...) retomo la charla sobre la “ponencia” en medio de otras quejas y Eugenia me pregunta “¿pero estuvo bueno, no? Y le digo *si, estuvo bueno. Después cuando Pame empezó ...* dije mirándola a Pamela y antes de que pudiera cerrar, la pequeña nieta de Eugenia capta la atención de todas

balbuceando una pregunta a su abuela (...) Eugenia retoma: “Ya sé que a las presentaciones mucha bola no le dan (...) es lo teórico” (...). Le digo que es que al comenzar, porque no saben de qué se trata (...).

Advertimos que el bar es una opción (...), podemos refrescarnos ahí, comer y tomar algo, fumar un pucho (...) nos sentamos afuera y Eugenia dice “yo ahí no puedo” (...) le pregunto y dice que no puede fumar ahí, me asombro mucho y con un tono expresivo le digo: *por favor Eugenia, por favor, sacate esa moral cristiana*. Ella me dice tímida “¿sí?”, de alguna manera parece pedir la ratificación de esa posibilidad de sentarse ahí afuera y que la vean fumar, aun en horario de la muestra en la plaza que abarca todo el día, los dos turnos escolares. (...) Nos sentamos (...) Conversamos acerca de la muestra, Carla dice “no hay un orden” (...) Volvimos a aludir al calor, necesitábamos una tregua, la pedíamos pero no llegaba aunque la arboleda y la sombra del bar algo menguaban. (...); recibí al teléfono un mensaje de Victoria y atendí, les comenté esa pregunta y hablamos de la semana próxima, del plenario en la escuela (...)

(...)

Ya al inicio del siguiente año lectivo, 2013, leímos con Eugenia mi registro de ese 5 de diciembre, el de la “muestra de escuelas”, a instancias de mi pedido de retomar nuestra conversación sobre aquella. La directora señaló entonces: “Fue un gran desperdicio todo decíamos con las chicas” registrando el plenario tras la “muestra” en la plaza (...) “Había cosas que hubiesen merecido ser vistas, apreciadas” habían comentado las docentes. (...) “Incluso hasta las mismas presentaciones orales de las experiencias, tampoco fueron valoradas. (...) yo no escuché ninguna otra porque no me enteré que estaban”. (...) “Era, vayan y pongan lo que trabajaron... que ni siquiera... Si vos mirabas, en la mayoría de los stands no había una... coherencia temática, había de todo un poco. En el mismo stand tenías: dinosaurios, tenías... el gaucho...y la computadora, y una galería de fotos. O sea, era una... colección ilógica de cosas, amontonadas que... Eran muy pocos los stands que tenían una temática y una representación de cierta coherencia”. Habló entonces de que le hubiera gustado “saber qué está haciendo la escuela tal, con respecto a este tema que a mí me preocupa”, (...) criticó que no hubiera habido “difusión, ni una comunicación de cuáles iban a ser los temas que se iban a tratar”. Le pregunté entonces si se habían encontrado con los

temas que suelen preocuparlas, y ella fue contundente: “No, en la muestra no había ningún tipo de problemática planteada”.

Entre convocar, reconocer y obligar: un diálogo de autoridad el espacio público

(...) “basta con dominarse para obedecer a la voz de la autoridad que siempre tiene el suficiente poder para hacerse entender por todos sin equívocos. Más peligrosa es la acción en estos lugares donde la autoridad debe aun establecerse en medio de las pasiones contradictorias” (Rancière, 2003; pp. 51-52)

La demanda oficial de la escenificación para lo que fuera una “muestra” en la plaza no sorprendía a mis interlocutoras de la escuela, y probablemente a ningún otro docente según entendieron frente a sus puestos en la carpa. Sustanciada en la que usualmente adorna las aulas, los pasillos, biblioteca, en definitiva: el edificio escolar, “*la escuela primaria*” como un genérico, en su representación común, entendible, aceptada, incluso legítima, dejaba claro qué llevar, qué exponer o a qué exponerse en la trama jerárquica de obediencia y sanciones. En uno más de los mandatos que los docentes acatan, en esta disposición subordinada que irrumpe en el orden de las escuelas con el nombre oficial de “supervisión”, lo tácito de su norma aparecía en la trama de los acuerdos que suelen darse a los entendimientos comunes. Incluso sobre cómo exponerlo, formato presentable de componer el colectivo “*ESCUELAS PRIMARIAS*” anunciado en el cartel, cuyas letras más imponentes legalizaban el gobierno de la educación en la “*DIRECCIÓN GENERAL de CULTURA y EDUCACIÓN- PROVINCIA de BUENOS AIRES*”.

Las “producciones y experiencias de aprendizaje” definieron aquella escena de cierre en lo mostrable que comprometía a “cada escuela primaria” en la ciudad, según invitaba el anuncio oficial, una representación que los docentes reconocieron y fueron capaces de reponer. Las escenas de las danzas, los stands en la carpa, hacían al evento público exponiendo la escenografía propia, conocida, acordada, usual, e incluso lo genérico inscripto en “las escuelas”.

Si bien la propia experiencia de *sus* “muestras”, tejían lo mostrable escolar alrededor de una manera de concebir y sustanciarlo experiencia; aquella “muestra en la plaza”, desplegó

nuevos sentidos. Para las maestras de la Escuela 800 lo que llevaban, era sólo “algo” de lo mucho para mostrar, y aun en su insuficiencia daba oportunidad para visibilizar la escuela más allá del barrio y edificio propio. Insuficiente porque sus fragmentos en el stand, constituyeron una expresión que –aunque conformó a las autoridades directas de las escuelas–, no convenció a esas maestras habituadas en este tipo de prácticas de exposición- transmisión.

Lo que fuera una “muestra”, intención, maneras, evento en sí, se expresaba diferente, y su pretensión de sentido, para aquello constituido con el objeto de exponer “producciones y experiencias” hablaba de otra cosa; muestra y mostrar hacían a una estética de lo escolar evidenciando un desacuerdo tan simple de entender como el “existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo, o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura.” (Rancière, 2007; pp. 8).

Para las maestras de la Escuela 800, armar un stand en la carpa no llevaba más dificultad que la del espacio previsto: “el nicho es un poco chiquito” explicó Pamela como escudriñando el modo posible de condensar todo lo hecho, y mostrado en la escuela, a lo largo del año, en ese pequeño espacio en la carpa. Por su parte, la “ponencia” que las distinguía en su manera de participar en la plaza, que tampoco había generado demasiada inquietud para prepararla y había sido resuelta reponiendo la impronta de *sus* “muestras”, aparecía como el espacio del diálogo directo con las autoridades de las escuelas para exponer, contar y mostrar su experiencia efectiva y virtuosa. Daban así contenido y forma a una obligación que las habilitaba a expandir su experiencia autorizada en la transmisión, para compartirla más allá de la comunidad de *su* escuela: pura virtud de su propuesta escolar y de las “muestras de la escuela” que, eficaces, sumaron la aprobación de las autoridades gubernamentales, para llevarlas a participar de más de un modo en la plaza.

La “convocatoria” a ocupar un espacio en el evento, resultaba para las docentes de la Escuela 800 una novedad, sorpresa labrando expectativas para mostrar lo propio, gratificación por un lugar antes negado. La eficacia de *sus* “muestras” había resultado en su capacidad para exponerla verificando igualdad. Obras y autores que las “inspectoras” –autoridad gubernamental, otorgadoras de lugares–, finalmente “vieron” y valoraron para invitar a visibilizar docentes y escolares. Quedaba atrás la escuela “último orejón del tarro” que

justamente, por última ni se veía; tenían ahora “cosas importantes” para decir, eran presentables, y debían exponer su experiencia escolar en la escena colectiva. Efectivamente contaban, cuerpos y voces aparecían sin negar la continuidad del orden en sus resabios. El tiempo de su exclusión volvía con la omisión al pasar de largo por la escuela y olvidar recogerlxs para llevarlxs a la plaza, aun así no opacaba la oportunidad del nuevo lugar. La participación de quienes no habían formado parte de estos eventos públicos, evidenciaba la desigualdad, “cuenta errónea de la democracia” (Rancière, 2007; pp.23), y a la vez explicaba la sustancia política de la experiencia de autoridad de las docentes de la Escuela 800 arribando, para estar, mostrar, contar, en el corazón mismo de la disposición gubernamental, lo que ellas hacían en la escuela y era “otra cosa”, al menos respecto de lo que otrora caracterizara a la escuela que no invitaban. La prioridad del proyecto pedagógico autorizaba un nuevo lugar para la Escuela 800, ya desandado victoriosamente en su comunidad; e inauguraba cual corolario, el espacio para tomar la palabra con la “ponencia” ante sus colegas, incluso lxs jerarquizadxs del gobierno de la educación.

En la doble “convocatoria”, una pista del reconocimiento de las autoridades del gobierno de la educación, ofrecía un puesto en la plaza exhibiendo escuelas, y la distinción con una “ponencia” que ofrecieron recreando su propuesta pedagógica. Que Dora instara a Eugenia a una exposición, incorporando el compromiso por “cosas importantes para decir”, dejaba claro que las inspectoras habían “visto” –por fin – lo presentable de “la 800”, lo propio escolar ocupaba un lugar entre otras escuelas. Incorporarse a esa exposición, llevaba consigo la reposición de la experiencia propia, por eso, organizar la presentación de la Escuela 800 en el espacio público no corría el riesgo de las “tres paparruchadas” que las organizadoras sancionaban. Allí donde la maqueta era la materialización de aprendizajes con los que lxs chicxs podían asumir palabras, o donde las pinturas decían más que dibujitos en matemáticas, *su* propuesta pedagógica había logrado un puesto en el colectivo presentable de la ciudad. El “proyecto de la escuela” y su dispositivo *estrella*, las “muestras”, verificaban su eficacia en esta “convocatoria”.

Esas exhibiciones, parte regular de la propuesta pedagógica en la escuela, abrían un momento original y excepcional en la plaza; un logro inmenso habitaba esa participación como reconocimiento de una autoría. Pero además, para las docentees y para lxs chicxs, participar en el evento involucraba la experiencia propia de mostrar, para componerla junto a la de otras

escuelas de la ciudad, para invitar a su experiencia, para transmitir “algo” de su estética de posibilidad.

La invitación de las inspectoras consumaba un diálogo en el que esas autoridades demostraban ver y “entender” la propuesta pedagógica de transformación de la escuela. Estas mujeres ya lo habían “visto” en la escuela, tenían evidencias, y en eso sustanciaban la inclusión en el colectivo escolar presentable en la plaza. El llamado a las “cosas importantes para decir” al que instaba la inspectora, implicaba su posición jerárquica en la exposición pública, así como un el diálogo de autoridad pedagógica con las educadoras. Ellas, desde *sus* exposiciones habían puesto a jugar el “lado docente” de la inspectora, momento en “pudo enganchar ese matete de cosas que había en el proyecto”. Ese diálogo de autoridad, con las escenas en la Escuela 800 como referencia, hacía a la ocurrencia de la invitación doble de la inspectora.

Llevar y mostrar “una parte” de las “cosas de los chicos” estimulaba a expandir sus exposiciones ahora más allá de “la 800”, especie de incitación a diseminar sus “productos”, a ex-poner lo propio, a transmitirlo, compartirlo. Para las maestras, el criterio para disponer el stand en la plaza, era tan propio cual las “muestras de la escuela”, lo llevaban consigo, en su experiencia pedagógica. Con la “ponencia”, el criterio para la presentación contaba la obligación en la voz gubernamental: “la escuela tiene que exponer” había dicho la “inspectora”, instando a tomar un lugar particular en el evento con la obligación de esa “ponencia”.

Como más de una vez, la “convocatoria” de las “inspectoras” encerraba obligaciones sustanciadas algunas en acuerdos tácitos, y otras en referencias directas, y claras. Según la conversación de las maestras frente a los puestos, la obligación a “estar” con ciertos modos, hablaba de un orden pero también de una orden, de una voz de mando a la que obedecer sabiendo además que no podría ser “de cualquier forma”. Las escuelas “convocadas” debían participar, no había modo de no estar allí, y además no sería con “dos cartelitos”; cantidad y calidad de lo mostrable aparecían en ese diálogo donde la posibilidad de “llenar” saldaría la obligación impuesta y salvaría del “tirón de orejas” que alcanzara a aquellas responsables de la escasez en algún stand. Pegar con una cinta de papel o adaptarse a la disposición organizada por las autoridades en la carpa, no tener voz para dirimir la época o el lugar para

tal exposición, y más de cualquiera de los planteos organizativos, hablaban de la voz de mando y la obligación de acatar al gobierno de las escuelas.

Aquel diálogo frente al stand, entre maestras y una profesional del trabajo social cumpliendo labores en el “gabinete”, no sólo vislumbraba desacuerdos acerca de lo presentable o no, acerca de la cantidad de “trabajos de los chicos” a exponer, o acerca de lo que finalmente pudiera lucirse o deslucirse, sino que iba exponiendo un régimen de lo mostrable en el que los tirones de orejas de las autoridades gubernamentales jugaban un lugar importante. En esa discusión acerca de lo que fuera lo mostrable para unas y otras docentes, con sus diversos lugares en la escuela, aparecían las organizadoras, su voz de mando y las sanciones como posibilidad, exponiendo y actualizando un régimen, una normatividad para estar allí. Ni “dos cartelitos”, ni “tres paparruchadas” justificaban lugar en la plaza; un régimen de visibilidad anunciaba lo admisible, lo aceptable para lo presentable escolar en lo público. Una estética de lo escolar configuraba lo mostrable, cómo y con qué criterios harían tan presentable cuan aceptable, digno de aprobación, un stand.

Entre obligaciones dichas y sobreentendidas, la “muestra” colectiva, aseguraba una acción más del gobierno de la educación, donde las organizadoras compendiaban una configuración sensible, partes y ausencias. La selección de escuelas, buscar y llevar a la plaza a los protagonistas, la distribución de las presentaciones de las escuelas en la plaza así como la exposición dentro y fuera de la carpa, o las “ponencias” en los salones del Centro cultural, exhibían un reparto y lo mostrable, su dignidad de tales en un régimen representativo que los subordinados sobreentendían y acataban, aun en desacuerdo. En la evidencia de la obligación –allí donde “no te quedaban opciones” – comenzaba a avizorarse una vez más, la opción por “otra cosa” para sustanciar la experiencia de autoridad.

Las escuelas habían sido elegidas, eran presentables, y lo eran también en la certeza de que sabrían qué mostrar. En esa estética un ethos reconocido, un lenguaje común, un principio normativo definiendo maneras de hacer y mostrar, correctas y no; formas de juicio y valoración obligadas, y sobreentendidas, sustanciaban un régimen de visibilidad. El sobreentendido y el acatamiento al régimen de lo que fuera mostrable, configuraba una parte sustancial de ese orden en el que habitaban las contracaras, las contrapartidas, el desacuerdo.

Escena del orden policial, un régimen de lo visible aparecía con su puesta en escena en la plaza, pero no solamente remitiendo a los objetos mostrables en los puestos de las escuelas, sino en la estructura misma de lo admisible presentable, que otrora excluyera a la Escuela 800. La invitación de la inspectora exhibía una estética, un reparto estructurado en un régimen de diferenciación labrando inclusiones, exclusiones y desacuerdos.

Obligación y sanciones, tácitas o manifiestas, abrían a la normativa propia de estas “muestras” anuales, advertían así una manera de poner y componer la presentación de las escuelas de la ciudad, un montaje.

Más allá de esta especie de réplica del disciplinamiento escolar de cuño moderno, modelizando las acciones para lo que llenara tal “muestra de escuelas”, la cuestión de exponer, presentar escuelas en tal evento, implicaba una estética que Eugenia y sus maestras impugnaron. A diferencia de las de la Escuela 800 en las que sí se podía ver e invitaban a una experiencia de transmisión verificando igualdad, acá nadie veía nada, acá nada se lucía; por eso, el mismo dispositivo “muestra”, mostraba una gran diferencia a partir de flagrante ineficacia. La evidencia de un desacuerdo alrededor del dispositivo “muestra”, se expondría en su configuración estética.

En las “muestras de la 800”, el criterio para componer esa exposición era tan importante como mostrar; no se trataba solamente de que la “muestra” fuera un elemento sustantivo del proyecto escolar que encaminaba mucho de los procesos cotidianos, sino que evidenciaba la designación del tiempo y el espacio para exponer los “productos” de tal proceso educativo que había revertido la escuela del “desastre” y sin lugar, “último orejón del tarro”. Y lo mostraban, atestiguaban en las “muestras de la escuela” exponiendo sus pruebas, y sustanciando la experiencia de una autoridad labrada puntillosamente en ese proceso. Mostrar servía como testimonio de un posible inaugurando lugares. Un malestar en la estética abría a la autoría como “promesa política” expresando un reparto de lo sensible. (Rancière 2011a; pp.38).

En la carpa, parecía bastar con que los visitantes pasaran velozmente, una exposición en la que “muy poca gente” se arrimaba “a ver” y llegaba hasta la misma incógnita acerca de “quién” vería, inquietaba a las docentes de la Escuela 800. Para ellas, en la plaza, mostrar no necesariamente hacía transmisión; “te podés matar trayendo cosas y no se luce”. Lo

mostrado puede ser –en su materialidad– una cuenta de ausencia y sustracción, mera reproducción de órdenes de representación que deslucen, que no acreditan obras y autores de un “no puedo”, “no sé”, vencido. Cuando no luce, no traduce, no dice la nueva cuenta a los concurrentes, pasa semejante a aquello que Rancière señaló para los “visitantes que valoran las redacciones literarias de los alumnos de Jacotot” y se quedan haciendo “muecas ante sus dibujos y sus pinturas” cuando en verdad “no se trata de hacer grandes pintores, se trata de hacer emancipados, hombres capaces de decir yo también soy pintor.” (2007; pp.39).

En la Escuela 800 las “muestras” se organizaban reponiendo las articulaciones temáticas, componiéndolas entre los dos ciclos, con sus “productos”: las “cosas de los chicos” que proponían la densidad del desarrollo de los contenidos curriculares ad hoc, los aportes de las diversas áreas disciplinares, la evidencia de un proceso escolar que invitaban a ver porque abría a un estar de otro modo.

En esa apelación a la presencia de la comunidad, habían organizado nuevos espacios, con más jóvenes y adultxs conectadxs a la escuela, más allá de los familiares de lxs chicxs. Integración de escenas y actores, la invitación a la experiencia que propagaban las “muestras de la escuela”, urdían la diferencia y hacían a “otra cosa”, transmisión y juego de espejos para otra estética.

La exposición de *su* escuela hablaba, no de una materialidad, no de método, sino de una representación para desdibujar y subvertir, otro decible-visible acerca del orden de la igualdad, nueva cuenta para escolares y educadoras. Con palabras de Rancière, “Lo que está en el centro de la acción es siempre una demostración de capacidad.” (2005; pp.61).

La aparición pública de una escuela “sin parte” en la colección de escuelas *mostrables* de la ciudad escenificó una estética. “Convocatoria” de lo/s *mostrable/s* dignos de lo escolar, eran ahora incorporados a la “muestra de escuelas”, constituida “espacio de aparición” para lo común. Obras y autores respondiendo la pregunta de Rancière, aparecían “capaces de expresar lo que es común” de la igualdad y subvertían una distribución; pretendiendo exponer, reponían una estética escolar capaz de verificar la educabilidad de los “chicos de la 800” en una relación, envés de su experiencia política de autoridad.

De “muestra” en “muestra”

“Debemos crear un espacio sin límites que también sea un espacio de igualdad en el que la narrativa de la vida del carpintero entre en diálogo con la narrativa filosófica de la distribución organizada de competencias y destinos”. (Rancière, 2015; pp.41)

La exposición en la plaza abría la experiencia de la Escuela 800, que integrada a lo presentable en una distribución, visibilizaba su palabra, hacía su muestra en otra muestra, experiencia de reapropiación. El diálogo de autoridad pedagógica había obligado la invitación, un reconocimiento confirmando cierta reconfiguración en ese universo escolar presentable en un juego de lógicas.

Aparecer y contar en común, dialogar en la ponencia con la “inspectora”, o evidenciar la falta de atención y escucha de la otra mujer que otrora evaluara la capacidad de Eugenia para dirigir una escuela, componían la presentación en la urdimbre de la autoridad pedagógica. Estética y política en un reparto de lo escolar, “muestra” en lo público.

El evento organizado por la jerarquía estatal, constituía un dispositivo de gobierno que anunciaba “*propuestas educativas en cada escuela primaria de nuestro distrito*”, aunque podía no incluir a todas. En ese orden policial, el dispositivo obligaba, exhibía y a la vez se exhibía, como régimen de lo escolar blandiendo una distribución, otorgando lugares y distancias entre las partes: participar o no de la “muestra anual”; tener o no el lugar para una “ponencia” eran ejemplos de ello. El evento en la plaza atestiguaba, aseguraba la existencia de un visible, y por ende, la de un régimen operando en lógica de inclusión y exclusiones. Allí su eficacia, en la disposición de un escenario para el reparto, allí el desacuerdo con las maestras de la Escuela 800 que apostaban a *sus* “muestras” como parte de esa “otra cosa” que estaban haciendo de la escuela, y querían exhibir verificando igualdad.

La labor de esa autoridad directa de las instituciones educativas, las inspectoras, aseguraban eficiencia para mostrar un reparto, comprendiendo la misma autoridad de gobierno del sistema, encarnándolo en lo tácito de una escala jerárquica, en lo explícito de los actores institucionales que el cartel del evento exponía en protagonistas y posiciones gubernamentales. Sin embargo, era “<la Escuela Primaria>” la que invitaba a su “<Muestra Anual de Producciones y Experiencias de Aprendizaje de sus Alumnos>”, mientras esas

autoridades estatales definían la escena en la plaza pública anunciando la pretensión de “<compartir con la comunidad>” como “<reconocimiento>”.

En la plaza, con las obras de “las escuelas” del distrito, las inspectoras *mostraban* el sistema educativo a su cargo. La exposición expresaba el resultado de *su* quehacer en el ciclo lectivo que cerraba, con la pretensión de exponer el “<proceso de construcción de propuestas educativas>” y *su* “<acompañamiento>”, atestiguaba la forma de autoridad nominada oficialmente, forma legitimada académicamente¹²⁶.

No se trataba solamente del orden oficial desplegándose como fiesta de clausura del ciclo lectivo, sino de una manera de reponer la comunidad, el colectivo, el sentido del sistema escolar de la ciudad. Un movimiento del orden policial, incluía a las organizadoras con su quehacer normatizado, con las obras de las escuelas de la ciudad consagraban *su* autoridad en el espacio público.

Desde ese marco legítimo para su jerarquía en el sistema, esas autoridades obligaban a un espacio, un tiempo, un contenido y unas formas; disponían así a las escuelas primarias estatales públicas en la plaza. Lo mostrado no serían “paparruchadas”, porque los exponía a todos y a “la escuela”. Un mismo movimiento performaba¹²⁷ la producción escolar presentable, con su orden y sus jerarquías, ascendiendo incluso por el nivel ocupado en esa escala por las “inspectoras” que –en la reposición del gesto ordenado en esa escala policial–, necesitaba nominar al resto de las autoridades hasta llegar a la cumbre del gobierno de las

¹²⁶ La *ola* de profesionalización de la docencia instalada en el escenario de la reforma educativa neoconservadora, alcanzó a las “inspectoras” reformulando su labor tradicional en los años ’90. Así, el lugar asignado en la gestión del gobierno escolar, nomina “acompañar” como manera de trascender modelos de “inspección” vinculados al autoritarismo, incapaces de aportar a forjar –“acompañar” justamente –, los nuevos modelos institucionales asentados en concepciones democráticas. La re-nominación de ese quehacer bajo el nombre de “supervisión”, se vincula al acompañamiento y capacitación en las escuelas. Para ampliar, puede consultarse Poggi, M. (1995) “El nuevo rol del supervisor”, en Seminario Taller de Supervisores: la transformación educativa. Aplicación de la Ley Federal de Educación en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

¹²⁷ El concepto “performance”, tal como lo ha problematizado Judith Butler, propone aquí la interpretación que aporta a comprender el modo en que ciertos actos de la vida portan un marco regulatorio en el que sedimentan subjetividades en disputa, es decir que vuelven sobre ellos para revertir, crear, e irrumpir impugnando referencias. Para la filósofa, allí donde se producen y reiteran las normas ritualizadas –efecto de un régimen que disciplina coercitivamente–, se producen las desestabilizaciones, la subversión a cualquier norma esencializante, como aversión al movimiento que normaliza la producción social y cultural para naturalizar e invisibilizarse; sexo y género *no son*, –ejemplos típicos–, *se hacen* en performances que refieren una matriz que orienta posiciones para la producción del sujeto. Tal como Butler ha mostrado, por caso con mujeres migrantes (2009), seguir ciertas normas, cumplirlas, habilita un diálogo, un escenario para visibilizar(se) y alterar un orden, para exponer una norma.

escuelas para el Estado provincial. Claramente, las “<producciones>” exponiendo lo escolar debían ser eficaces ejemplares de “<experiencias de aprendizaje>”, para otorgar legitimidad a la representación de “<la Escuela Primaria>”, y con ello a la dignidad presentable de *su* “<acompañamiento>”.

La acción gubernamental tomaba forma escolar en la plaza: desde la lámina temática, al muñeco y la danza, el orden del espacio para exponer, y la sucedánea corrección y respuesta de los docentes frente a posibles sanciones; la conducta, la medida para el alineamiento jerárquico; todo componía “<la escuela>” y lo escolar en la plaza atestiguando la relación jerárquica. La obediencia, presencia y forma, también hacían a la parte del orden a reponer, pero las órdenes, explícitas o no, para dictar escenas y stands obligados, enaltecían, agrandaban, amasaban la amalgama de autoridad en la interpelación de “lo pedagógico” allí. Eran las docentes junto a escolares las que desarrollaban lo que podía ser mostrado como propio de lo escolar en la plaza.

El desacuerdo mismo acerca de una “muestra” como cierre de ciclo, se exponía porque no podía excusarse del sentido pedagógico en la pretensión del “<reconocimiento>” anunciado en el cartel de la jerarquía gubernamental. Otra vez, para estas maestras no se trataba de un resultado, se trataba más bien de una disputa por un reparto y la igualdad, donde “lo pedagógico” era tan complejo como central para esa “muestra” como para cualquier otra cuya pretensión fuera mostrar – como indicaba la cartelera gubernamental–, lo escolar de la escuela en “<sus producciones>”.

En sus relaciones de fuerza y significación, esa autoridad gubernamental dispuso y compuso el reparto, esa comunidad se expuso en la plaza como la organicidad de escolaridad primaria del distrito para sustanciar, independientemente de la desigualdad y la fragmentación, el sistema. La estética no era sólo la escenografía y utilería que ofrecían los stands, la estética era el reparto visible, el movimiento que componía un colectivo integrado como sistema: “<las escuelas de la ciudad>”. Sin embargo, y aun cuando la “muestra” emplazaba a “las escuelas”, exponiendo el poder gubernamental con un reparto en donde las instituciones visibles exponían la invisibilidad de otras –como otrora “la 800” –, esa “muestra” también visibilizaba la “no comunidad”.

Indignarse ante la omisión, el descuido resultante en no pasar a buscar a lxs chicxs por la Escuela 800 habiendo pasado por otras muy cercanas, era una manera de re-actuar el escenario de la desigualdad. El maltrato con el reparto de las viandas y la falta de referencias responsables ante las cuales reclamar para defender el cuidado de lxs chicxs y colegas, componían un alegato de la arbitrariedad de las jerarquías del gobierno de la educación. La falta de criterios para la organización para exponer(se), en una “muestra” en la que finalmente nada se luciera, hablaban de la obediencia y también de más del desacuerdo. El armado, la planificación, los vínculos con las autoridades del gobierno de la educación, así como en relación a lo elegible como presentable y los modos de mostrar: las escuelas y sus productos con presencia y participación de sus autores, componían diversos significados. Una “muestra” no era una misma cosa aunque ese nombre resonara claro y hubiera sugerido tratarse de lo mismo que hacían en la Escuela 800.

Independientemente del valor de haber sido “reconocidas”, en virtud de la invitación de este año, el desacuerdo se manifestaba en el sentido mismo de lo que fuera una “muestra” para el tratamiento de un daño. Las docentes de la Escuela 800, apostaron en aquel escenario y sus escenas: la oportunidad y la capacidad misma, el “criterio” para desarrollar una “muestra de escuelas” en la que pudiera apreciarse, “lucirse” lo presentado, cuidando de sus autores y autoras. Aquella rutina de “muestras”, con el “proyecto de la escuela” dándoles sentido, les había dado la autoridad para litigar acerca de esa cualidad ante esta otra organizada por las “inspectoras”.

El dispositivo “muestra”, era evidencia de más de una apropiación, diversos usos, para el hacer y hacerse del mismo, más de un aspecto revelaba el desacuerdo. No sólo en las maneras de hacerlas, cuestión de formas; sino en los modos de concebirlas y por ende, participar –o no– de aquellas; una cuestión anclada en la interfaz de estética y política para lo escolar.

Reponiendo la demanda que las maestras suelen requerir a la supervisión, “lo pedagógico” volvía a estar relegado por las organizadoras y eso era crucial en el tratamiento del daño a la desigualdad: aquella “colección ilógica de cosas” no expresaba un “criterio” de exhibición de lo escolar cuya dimensión pedagógica urdía la sustancia de una “muestra de escuelas” y de la autoridad docente. Para las maestras, la organización no había dado lugar al intercambio de experiencias en las instituciones que presentaban “ponencias” en un evento que, justamente,

reunía escuelas. Así era emblemático de la ineficacia, que las docentes no hubieran podido enterarse siquiera de qué trataban las otras presentaciones: “saber qué está haciendo la escuela <tal>, con respecto a este tema que a mí me preocupa”. Aquella voz de la docente que hablaba de una preocupación alcanzando “lo pedagógico” en términos de una discusión abierta, expresaba una hendidura más desde donde interpelar la autoridad pedagógica de la jerarquía escolar que no había podido presentar, en oportunidad de una reunión de instituciones, algún “tipo de problemática” para la reflexión participativa y colectiva y sustancia crucial del deber ser del “acompañamiento” jerarquizado. E impugnaba también su aparición/exposición. La labor de transmisión que las maestras de “la 800” llevaban adelante en sus “muestras” era acá una ausencia que censuraron.

La “muestra” de las supervisoras resultó “desaprovechada”, y las omisiones señaladas por las maestras, hablaban de una discrepancia sustancial que parecía reponerse en la plaza. Así como con las “visitas” de las inspectoras, la falta de “criterio” para la eficacia de las presentaciones en los stands o en las “ponencias”, referían su modo de relegar u omitir “lo pedagógico”. Usualmente las demandas con las que estas mujeres llegaban a la escuela en sus visitas, remitían a la solicitud de “papeles”, *inspeccionando* básicamente cuestiones “administrativas”, por caso “POF” y “POFA”, desatendiendo otras que a las maestras les interesaba que “vieran”¹²⁸. Ni la directora ni los docentes se quejaban de la “visita de la inspectora”, no las *asustaba*, y hemos visto que de hecho la pedían. Por eso las invitaban en pos de que “vieran” lo que estaban haciendo de esa nueva vida escolar en la que lo producido era sustancia escolar mostrable y evidenciaba su autoridad en otro reparto.

En la obligación, el uso policial del dispositivo “muestra”, se encontraba con el de la política, revelación del desacuerdo en el que las participantes –obligadas– discutirían el régimen de lo mostrable y la dignidad de la “muestra” en tanto tal. Impugnando el uso del dispositivo, su eficacia, desde el marco de significación propio, las docentes reivindicaban las propias su experiencia política de autoridad.

La presentación que el cartel oficial de la “muestra” esgrimía, no era consistente con los sucesos en la plaza; de alguna manera, eran otra vez los *papeles* los que ganaban por sobre las acciones pedagógicas. La discrepancia entre lo dicho, lo anunciado como presentación del

¹²⁸ Hemos propuesto este aspecto en el capítulo 1.

evento, y lo que finalmente pasaba, lo atestiguaba. A diferencia de las “muestras de la escuela” en las que por caso las inspectoras habían “podido ver”, acá “no se podía ver nada”, finalmente “eran muy pocos los stands que tenían una temática y una representación de cierta coherencia” dijeron. La imagen del “desperdicio” con la que resumieron lo que pasó esos dos días de diciembre en la plaza, recalaba en la falta de “criterios” que referenciaban en la ausencia de lo pedagógico. La “colección ilógica” resultó en “un desperdicio” mentando el desmedro de “lo pedagógico” que para las docentes anclaba en una transmisión incapaz de omitir el cuidado, uno que aparecía ajeno en la “muestra” de las inspectoras desentendidas del trato a niños y niñas en la distribución de las viandas o en el modo de trasladarlos a la plaza. En esa impugnación y con la autoridad de ser colegas, estas maestras juzgaron desde sus propios sentidos, con su experiencia en las “muestras de la escuela”, el desplazamiento de “lo pedagógico”.

La disputa alrededor de la autoridad para desarrollar estos dispositivos, volvía para vincularse a los niños y niñas, a la comunidad escolar, al modo en que en la plaza las inspectoras omitieron tal dimensión con sus definiciones: el tiempo y espacio de esa “muestra de escuelas” al cierre de ciclo, en condiciones climáticas tan inhóspitas cuan esperables para esa época; la elección de un lugar cuya falta de infraestructura desconocía la atención, el cuidado, y el confort que en sus “muestras” preservaban denodadamente. Las inspectoras que podían mandar y obligar docentes, no eran voz autorizada para hacer de una “muestra” un espacio de encuentro donde exponer la igualdad, un espacio donde los “productos” de la transmisión se expusieran con cuidado(s) y hospitalidad.

La escenografía y utilería de la escuela, como apuesta estética en la plaza, no fue sólo la representación pública del orden del sistema estatal, sino que —en esa maraña de actos, escenas, símbolos y signos—, adquirió una semiosis en la que la autoridad pedagógica terminó siendo lo crucial para las protagonistas de la Escuela 800, al menos desde la discusión de lo que puede ponerse en juego en actos de visibilización que definen, comprometen, “<la escuela primaria>” anunciada en la cartelera.

La ocurrencia de autoridad emancipatoria, escena y “trama sutil” dice Beatriz Greco, “a veces invisible de la cotidianeidad institucional (...) gestos de los/as adultos/as que enseñan habilitando identidades, espacios, habilitaciones y autorizaciones” (2015; pp.1), habilitaba *su*

experiencia política. Autoridad desplegada en palabra y pensamiento propios; autoría para autorizar acciones en el orden de lo escolar, *abría al paso* de otras significaciones.

Allí donde el lenguaje de la obligación advirtiera los acatamientos también expondría la evidencia de los desacatos, de las diferencias, en un lenguaje y una estética que se entiende y se juega sin demasiadas palabras. El lenguaje de la explicación con sus jerarquías y patrones de desigualdad, se expondría allí mismo donde no haría falta más que la prescripción y su respuesta ordenada, pero la urdimbre de significados compartidos donde tomaron sentido aquellas órdenes, conllevaron también su envés como respuesta estético-política.

La “ponencia” se hacía fuerte en ese espacio en el que las inspectoras estaban y se distraían en otras conversaciones ajenas a la escucha de lo expuesto, que ellas habían organizado y mandado. Desatender, en la exposición del “proyecto de la escuela”, experiencia donde lo pedagógico aparecía central en las voces de Pamela y Eugenia, era un gesto emblemático ante una presentación que “compartía” y concretaba un devenir escolar con la presencia de esas jerarquías en el auditorio. Lo meditado de *sus* “muestras”, lo planificado y articulado en múltiples “aportes”, la consistencia y la necesidad de evidenciar “cohesión y coherencia” al hacer y mostrar se oponían a esta otra que aparecía impensada. En la plaza, la planificación se resumía en el acto ritualizado de la repetición anual, sin embargo su contenido no resistía más que el criterio de: “vayan y pongan lo que trabajaron... que ni siquiera... Si vos mirabas, en la mayoría de los stands no había una.... coherencia temática” decía Eugenia desautorizando la “muestra” que coleccionaba objetos como resultado de unas ordenes de último momento, aglutinando actores ordenados para permanecer allí. Un atiborramiento de productos aparentemente presentables –dentro de un régimen reconocido, disciplinador–, proponía una estética: reparto, visibilidad y desacuerdo.

Lo presentable devendría forma política porque acatando, expondría el desacuerdo irrumpiendo en su referencia de autoridad, en su reparto. Habremos de tener presente que la política lo que hace es oponerse a una lógica a la que está “anudada” dice Rancière, la política acciona su forma litigiosa para “la verificación de la igualdad en el corazón del orden policial” (2007; pp.47).

El relato de encuadre de la directora y su asociación con la profesora de educación física para la presentación de la propuesta pedagógica, montaba y condensaba un reparto, una

disposición de lo sensible que desde la escuela componían y vendrían a reponer, pura experiencia de igualdad en más de un “aporte” replicándose, recreándose, re-presentándose, re-actuando ante el pequeño auditorio que incluía a las supervisoras.

La performance política de la “ponencia” misma, daba forma a la evidencia, Eugenia había llevado a la profesora de educación física para “compartir” el modo en que en la escuela se suceden los “aportes” en la dinámica de interacción entre áreas curriculares donde había que impugnar la división entre lo “teórico” de su presentación y la de Pamela. La evidencia del posible era dicha y mostrada, se hacía visible y reponía el espacio de igualdad para sujetos y competencias, cuerpos, palabras. Esa era la estética a reponer en la plaza, nueva irrupción, otros asombros, nuevos impactos del desacuerdo, potencia de emancipación.

La profesora de educación física era, con su “voz de patio”, para la exposición concreta de los modos de su abordaje articulado con lengua, matemáticas, o ciencias sociales, capaz de un posible en la igualdad. Transmitir la experiencia de un proyecto escolar con el que autorizaba un hacer propio, que no creía que *su* inspectora aprobaría por completo. Voz que – gesto del diálogo de autoridad también con las jerarquías–, pedía “avisarle a la inspectora de educación física” que ella, también seguía *su* planificación, *su* obligación ante *su* supervisora. Esa profesora que contando, decía “investigamos”, y hablaba de los hallazgos que habían hecho, y el modo de compartirlos entre chicos y papás y docentes de diversas áreas. Una dinámica de “aportes” llegaba a sus relatos para exponer la responsabilidad de los adultos en el proyecto escolar en el que “todas son maestras de todos”. Esa planificación mostrable, eje de la “ponencia”, expresaba que la “muestra” en la escuela constituía “una meta”, en la que jugaban criterios de articulación curricular comprometiendo participación, co-responsabilidad, “aportes” que pudieran encontrarse con el “interés de los chicos” y la contribución “de los padres”. Por eso, los temas eran, o debían ser interesantes, y eran tan atractivos que lxs chicxs se los llevaban a sus casas, a sus familias; ¿de qué otra manera fue que la Región Chaqueña llegó con su “producción” típica a la escuela?; fueron lxs chicxs los que desde su experiencia trajeron el trabajo de sus padres al aula para dar sentido al tema y para autorizar la experiencia de aprendizaje. Una experiencia capaz de llevar otra lógica para la explicación, una tal que “no fue de la escuela a la casa, sino de la casa a la escuela”; los “aportes” al proyecto escolar quedaban verificados en esa irrupción también. Exponían

así su experiencia, prueba concreta de una igualdad posible y allí, más evidencias para su autoridad, en otro reparto y abriendo encuentro al lazo de las lógicas.

Una estética propia articulaba, en esa exposición –valuada académicamente en la nominación “ponencia” –, la impugnación de la estética de la “muestra de escuelas” ante las mismas jerarquías organizadoras convocantes, una “recomposición del paisaje de lo visible, de la relación entre el hacer, el ser, el ver y el decir”. (Rancière, 2007; pp.71), hacía a otra estética.

La autoridad de la transmisión dialogaba ante el auditorio reponiendo estética para el conocimiento, objeto de reposición en esa escena, habilitaba el posible del hacer y pensar sin límites, lo replicaba preponiendo nueva estética, porque como señala Rancière “El pensamiento está en todas partes, su espacio no tiene periferia, sus divisiones internas siempre son formas provisorias de la distribución de lo pensable.” (2015; pp.42).

El contenido de la “ponencia” autorizaba la ocurrencia de una experiencia frente a su auditorio de colegas expresando lo que muchas veces no se dice, el “cómo”. Exponer el modo, concretarlo en la experiencia, verificar la inclusión de otras voces como la de papás y mamás en los aprendizajes, la desujeción y habilitación de un lugar para la educación física en prácticas de articulación disciplinar, hacían sorpresa, novedad e interpelación a las fronteras. Ponencia de otra estética, hacían de la emancipación un posible, con un proyecto pedagógico y con *sus* “muestras” como “herramientas”, para una vez más, testimoniar la *evidencia* de lo escolar irrumpiendo en un régimen de significación verificando axiomas de la igualdad de las inteligencias para su experiencia de transmisión.

Capítulo 5. Movimiento(s) de autoridad

Presentación

Promediando el ciclo lectivo 2013 se concretaba un esperado logro: la “doble jornada para la escuela”. La extensión, que había sido aprobada y comenzaría en 2014, era producto de una solicitud que se había planificado según los lineamientos técnicos de la D.G.C y E. en 2010. Aquel “proyecto de jornada extendida”¹²⁹, acompañado de una nota de solicitud firmada por los familiares de los chicos, fue presentado por Eugenia respetando la urgencia de la promesa oficial que aseguraba que, de ser aprobado, iniciaría con el ciclo 2011. La promesa se extendió en el tiempo, y pasaron casi tres ciclos, hasta que ya cerrando el mes de octubre de 2013, aparecía la definición gubernamental. La escuela era seleccionada para comenzar en 2014 con la “jornada completa”. Además, era elegida para que el cargo de la dirección pudiera ser cubierto “por MAD”¹³⁰ [“Movimiento anual docente”]; es decir: la institución aparecería en la lista de las ofertadas a los docentes “titulares” con intención de cambiar de escuela, para optar entre sus destinos laborales.

Que la escuela hubiera sido seleccionada para extender su jornada se vivía con alegría, pero que “la dirección” hubiera “salido para el MAD”, constituía un problema grave para la comunidad de la escuela, porque Eugenia sería removida de su cargo.

A partir de este suceso, docentes, papás y mamás junto a lxs chicxs, incluso con participación de otros actores vinculados a la Escuela 800, se organizaron en pos de revertir una decisión, que reconocieron “legal”, pero impugnaron porque destituía a Eugenia. Para esa comunidad el momento era crítico, “justo ahora” la desplazaban: la coincidencia de la elección de la escuela por parte de las autoridades para incluirla en el listado de las ofertadas para el “MAD” al momento de la concreción de “la doble jornada”, componía la irrupción conflictiva en la cotidianeidad de la comunidad de la escuela.

¹²⁹ Documento Técnico 1 / 2000 / Subsecretaría de Educación. “Jornada completa en la Provincia de Buenos Aires: organización, gestión, PEI, aportes específicos de la educación artística, educación física, Dirección de Psicología, y otros temas específicos de impacto”

¹³⁰ Según establece en su Capítulo XV el “Estatuto del Docente” de la provincia de Buenos Aires, que determina deberes y derechos del personal docente; “Los traslados constituyen el pase a otro establecimiento u organismo dentro de la misma dirección docente dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura, estableciéndose en la reglamentación las condiciones exigidas para los pases entre distintas Direcciones Docentes que dicha reglamentación admita” (art 89). Pueden verse características y requisitos en el desagregado de artículos del mismo capítulo de la norma.

Este capítulo narra y problematiza el modo en que el acontecimiento del “MAD”, permite advertir el lugar de la autoridad, los sentidos que sustentan su calidad de pedagógica y cómo se entrama en argumentos para la acción política de diversos actores.

El “MAD” y la “jornada completa”: dos caras de una moneda

“justo ahora, empiezan a querer la escuela. ¿Ahora existe la escuela 800?”. (Voz de una mamá en la “asamblea”)

“no es justo, para mí” dice Quela (...) “no sé si se va a poder hacer algo, pero no es justo”, e insiste, “no es justo”. (...) “porque toda la vida hablaron peste de la escuela, <esa escuela no>... ¿cómo, ahora sí?... ¿ahora sí?”. (Voz de una auxiliar conversando con docentes)

Con un día de diferencia llegaban dos noticias a la escuela, y ambas con diferente impacto. Primero la alegría: “salió la jornada completa” me avisó Eugenia contentísima por teléfono, era un logro que esperaban se concretara tras aquella promesa oficial desde 2010.

Al día siguiente, la alegría que llenaba los comentarios de chicxs y grandes por la buena nueva, se empañaría con la inquietud y la desazón que generaba saber que la directora de otra escuela de la ciudad “había pedido MAD a la escuela”.

Al cabo de dos días, dos definiciones gubernamentales, intervenían en la escuela: por un lado la extensión horaria impactaba la organización escolar, que Eugenia y las maestras venían planeando para llenar de contenido esa “jornada completa”. Ellas venían planificando la ampliación horaria, retomando el “proyecto de la escuela” para revisarlo en pos del enriquecimiento que suponían las docentes para la propuesta pedagógica que desarrollaban ya por años. También para los padres, madres, abuelas, tías, tíos, hermanos mayores, que se habían reunido en la escuela para firmar la solicitud que había acompañado la presentación del aquel “proyecto para la jornada extendida”, la selección para iniciar en 2014 era un triunfo. Sin embargo, la grata novedad se teñía, la escuela no contaría con la directora que en 2010 había encabezado aquella gestión, no sólo del proyecto bajo el formato oficial, sino de la convocatoria a la comunidad para proponerles participar con su apoyo.

Hablando con Eugenia de la sorpresa de que “la escuela saliera a MAD”, y de la necesidad de que Dora, la “inspectora”, interviniera en esta situación, ella contó que otrora le había pedido que tratara que eso no sucediera, y que Dora le había dejado muy claro que ella no participaba de la selección de escuelas para el “MAD”. Eugenia lo había entendido como que la “inspectora” no quería involucrarse “por eso yo no la jodí nunca más” dijo. Allí advertí que ella ya había pensado en su desplazamiento, y le pregunté cuándo había consultado eso con las “inspectora”, ella registró que había coincidido con la aprobación del proyecto de la “doble jornada” allá por 2010.

Igual que en 2012, con aquella invitación a “la muestra de escuelas”, la escuela volvía a ser elegida y era una satisfacción. Atrás quedaba aquella que antes no tomaban los docentes, la que no era un “destino”. Esa escuela aparecía ahora entre las cedidas a la opción de los docentes, y por eso renovaba directora. En esa escena, maestras, orientadoras, profesorxs, y la comunidad de familias, objetaron la decisión de incluir a la escuela en el listado del “movimiento anual docente”, justamente cuando se aprobaba la “jornada completa”.

La mujer que ocupara la vacante de la secretaria de la escuela, tras la salida de Clarisa, había sido la que había hablado “maravillas de esta escuela” a la nueva directora. Por eso, esa mujer a cargo de una de las escuelas más elegidas de la ciudad, llegaba para “desplazar a Eugenia”. En las voces de las maestras, la nueva directora, no sólo sabía de las virtudes de “la 800” por aquella secretaria que le hablara bien de la escuela tras su suplencia, sino también por otra vía: “es íntima amiga de la inspectora” comentaron. Para ellas no era raro que la escuela saliera “al MAD”, justo con la aprobación de “la doble jornada” y especulaban con que la “inspectora” había habilitado “la 800” en el listado de instituciones ofrecidas, casi destinándola para su amiga: “viene, hace los últimos tres años y listo; viene a jubilarse acá”¹³¹.

Entre indignación y enojos, muchos se preguntaron: “¿ahora quieren venir?”, la pregunta registraba tiempos en los que “nadie quería tomarla”, ni para enseñar ni para dirigirla; “esto no pasaba”. A las docentes se les hacía extraño que una directora se quisiera trasladar del centro de la ciudad hacia las afueras, y que quisiera tomar una escuela no tan prestigiosa

¹³¹ La docente aludía a que en la Provincia de Buenos Aires, el régimen jubilatorio le permitía tomar los últimos tres años con mejor salario para redondear la remuneración.

como la de su origen. Además, si la “doble jornada” la hacía un destino apetecible¹³², “pocos lo sabían” para el momento de presentarse a elegir escuela vía “MAD”. “Obviamente Dora lo sabía”, así las especulaciones alrededor de las amistades en juego quedaban selladas y la elección de la directora, se sucedía a sabiendas de la extensión horaria informada por la “inspectora”. Los comentarios sumaron que esa mujer había sorprendido a todos sus compañeros porque “hasta ese momento nunca había dicho que pudiera irse de la escuela”, para mis interlocutoras era “este MAD, con la escuela con doble jornada” la que había decidido su movimiento.

Advertí extraño que Dora no hubiera llamado a Eugenia y se lo comenté, me respondió que podía ser que “a lo mejor” no lo supiera. Insistí con la rareza dado que en la escuela ya estaban al tanto, incluso hasta de quién venía a reemplazarla. Allí Eugenia reivindicaría su suerte de enterarse gracias a que Mara lo viera “en la página [web] de SUTEBA o no sé qué otra”. Sumé dudas acerca de que la inspectora no supiera y Eugenia expresó las suyas pensando en un encuentro muy próximo con Dora: “yo encima tengo la reunión, (...) de todas las escuelas de la provincia que se convierten a jornada extendida, con toda la explicación y la no sé qué ... ¿Y?, ¿voy a ir yo y va a venir otra?”

El “movimiento” del “MAD”

En esa semana más agitada por la mala noticia del “MAD” que por la esperada concreción de la “jornada extendida”, aquellos diálogos eran recurrentes al respecto del reemplazo de Eugenia y todos los comentarios confluían en espacios donde el grupo de docentes entre sí, y con ella, examinaban la situación buscando alguna alternativa ante el hecho obligado y “legal”.

En adelante, apelaremos a recortes de registros de campo en pos de reponer el espacio-tiempo que duró menos de una semana. Apostamos a esa experiencia de lectura. procurando reponer la gran cantidad de voces en juego, en la temporalidad propia de “la escuela”.

(...)

¿Cómo les contaron a los chicos?

¹³² La extensión horaria implica mayor salario, sin necesidad de trasladarse –por turnos– de una institución a otra.

Victoria: “vinieron informados, no sé” y Silvana que agrega, que “igualmente, ayer a la tarde –que fue cuando nos enteramos, bueno al mediodía–, les dijimos que estábamos tristes porque Eugenia se iba porque la habían desplazado”, y habla de que estaba con los nenes de 2º y 3º, y que le respondieron: “la echaron”. Pero ella les explicó “que no, que cuando uno es provisional, uno no es dueño de su cargo”. (...) Victoria dice que ella, que estaba con 4to y 5to, no les dijo nada “ya sabían. Se enteraron por los padres”. Comparten que la mamá de Elizabeth (con muchos hijos y todos en la escuela), “ayer la llamó a Eugenia. Sabían”. Y Silvana cuenta que a ella le dijo, “cuando me avises te corto la 118” y complementa con gestos para cerrar con: “y te lo hace”, dando cuenta de que la cree capaz. (...) Victoria suma que a ella la agarró en el patio: “me dio un abrazo y me dijo <Uds. saben que lo que necesiten yo hago>... sonó fuerte eso”. (...) Silvana que comenta que la mamá de Carlita les dijo a ella, y a otra maestra que le avise, “porque llamo a mi hermano... mirá que él está contratado para hacer kilombo eh...y viene con los bombos y todo”. Repregunto y me aclara: “claro, trabaja para... debe estar contratado para las movilizaciones”. (...) Victoria explica: “son de acá, del barrio, pero de la Facundo”, y sigue describiendo esa zona más lejana. Silvana sigue con el relato de otra mamá que le decía que además llamaban “a crónica” y también “te corto la 118” y dice que “lo importante es que los padres apoyen” pensando en que “se van a reunir con la inspectora, y el cargo de vice está...” Les pregunté si a los padres los conformaría eso y cuentan que ya lo hablaron y que les dijeron “eso tampoco es justo”. Les digo que cuando Eugenia me contó esa alternativa (...) dijo que lo aceptaban, Victoria me frena y me dice “eso es lo que dice ella, a mi no me parece bien” (...) Victoria explica que es eso, que sabe que es una alternativa, y Silvana que sabe que eso es “antes que perderla, que se quede como vice, que se quede con lo pedagógico”. Ambas me explican la importancia de que Eugenia se quede, aunque coinciden en que “tiene que ser la directora”, que es “lo justo”.

(...)

Estoy sola en el gabinete (...), pasando notas. Entran Elizabeth, Carmela y Luchi que son muy charletas conmigo, me saludan amorosas, y aprovecho para hablar con ellas y les pregunto *qué están haciendo* (...). Me cuentan que “unas fichas”. Ahí les digo *¿les dijeron que Eugenia se puede ir?* “Si” me contestan una tras otra.

¿Y? ¿Qué piensan?

Carmela: “Que no se vaya, que está mal que la echen”

No la echan, ¿vos viste cómo es, les explicaron?, ¿conversaron al respecto?

Si me dice una de ellas y luego otra, y les pregunto *¿Y? ¿Qué pensaron ¿Qué conversaron?*

Elizabeth, me dice “Que está mal que la...” y le completo, *que la desplacen*. Ella dice que “sí, eso”.

¿Por qué está mal?

Elizabeth: “porque ella es rebuena, porque ella siempre hizo una buena cosa por nosotros. Y aparte, ahora, la doble jornada” (...) Luchi sigue hablándome y tampoco Carmela o Elizabeth se detienen en la entrada alborotada de los chicos; “Ella estuvo con eso de la doble jornada y todo eso y ahora no se tendría que ir”. (...) Luchi grita, “no quiero que se vaya” y la calmo un poco para seguir charlando. Les pregunto: *¿me quieren contar qué van a hacer? Porque como no quieren que se vaya, ¿pensaron en hacer algo?*

“Si, cortar” dice una y otra “firmar, juntar firmas” y la otra: “cortar la calle y llamar a la policía” y Elizabeth vuelve a tomar la iniciativa: “Llamar a los noticieros” mientras que Luchi dice que va a “agarrar de los pelos a la [directora] que viene” y les hablo de que dicen *locuras*. Hablan a los gritos y me dicen que “van a hacer un piquete” (...) uno de los nenes de los que entraron antes que se quedó escuchando, golpea el escritorio con fuerza y dice “¡qué no se vaya!” Entran otros compañeros y se enganchan con lo que escuchan, uno empieza a cantar como en una tribuna: “¡no queremos que se vaya!”, y lo repite una y otra vez. Elizabeth cuenta que quieren hacer carteles y “un piquete”.

¿Y miren si los acusan de hacer lío? Eli sigue: “Llamamos a hacer más piquete... juntamos más gente” y agrega, “llamamos a la de la Villa Recoleta”. *¿Por qué llamas a la de la Villa Recoleta?*

Elizabeth: “porque están todos los villeros ahí”

¿Y qué hacen los villeros?

Elizabeth: “hacen piquete”

Otro de los varones agrega: “Y cortamos la luz”

Y gritan, como si estuvieran en una tribuna o ya en el piquete, dramatizando el reclamo, representando la situación “¡qué se quede!”, y lo repiten a coro, sigue el bullicio, charlan y gritan, hablan con los que entran y salen porque pasan escuchan, se asoman y se ríen. (...) Elizabeth me dice “es mentira”.

¿Qué es mentira?

- “Que vamos a hacer eso” me responde.

¿Y qué van a hacer?

“Nada” dijo y salieron corriendo con los otros nenes que para ese momento seguían yendo y viniendo.

(...)

En dirección me reencuentro con Victoria y Eugenia hablando de los chicos y aproveché para contarles muy sucintamente, algo de mi charla con algunos. Les comento que las nenas hablaban de hacer piquetes, llamar a los medios y de la policía como un riesgo y sonreímos. Entonces Victoria cuenta (...) “el de enfrente me dijo <¿cuándo hacemos el kilombo? porque nosotros tenemos los redoblantes preparados>”. Y Eugenia que una mamá la llamó y le dijo “<yo quiero escucharlo de tu boca, ¿es cierto? Porque no va a pasar eso>.” Y ahí con la voz de otra madre, “que además fue alumna de esta escuela”, que la llamó para mostrarle su apoyo. (...) entra Pamela (...) registra el fin de semana de elecciones¹³³ en la escuela (...) Eugenia cuenta: “tengo que estar 7:30 el sábado” (...) y que tenía que ver: “que quede cerrado, acomodar las aulas y el domingo a las 7 de la mañana... para abrir la escuela”. Pamela tiró “¿Te das cuenta, ahora que te quieren sacar, todo lo que le toca a la otra?” Hablan de la reunión del lunes y Pamela sonriéndome: “hay que tener fe, ¿cierto Ale?” y tratando de responder: *he visto revertir situaciones como estas con mucho menos conflicto de por medio*. Y Pamela: “pero aparte, ¿ella [la inspectora] no era la que decía que no se iba a perder ningún cargo, que el proyecto se tiene que mantener, de dónde lo saqué?, yo no inventé”. Eugenia la interrumpe y explica que eso lo había dicho ella porque había visto “la POF de una escuela con doble jornada donde dice, ‘fulana MG’¹³⁴” (...) nos cuenta el caso de una maestra a la que “le dieron un taller de artesanías a la tarde”. Y Pamela le pregunta “¿si a vos te ofrecieran algo así, otro cargo...?”, Eugenia la interrumpe, “si me ofrecen la vicedirección... chocha de la vida, pero si me ofrecen otra cosa, donde yo tenga que estar subordinada a la persona que viene...”. Cuando mínimamente sugerí la subordinación de una vice a la directora las dos contestaron; Pamela primera: “pero se encarga de lo pedagógico” y Eugenia siguiéndola: “claro, pero en un equipo donde ella tiene que acordar conmigo”. (...) Pamela sigue: “pero

¹³³ Elecciones legislativas de 2013.

¹³⁴ Manera de consignar en las planillas de “POF” el cargo “maestra de grado”.

ella no puede venir con esa... altanería, ¿qué va a venir acá el 1 de marzo a cortar la cinta de inauguración? y Eugenia (que se superpone a su voz) “ella está tomando esta escuela sabiendo que esta escuela tiene un proyecto diferente y una manera de trabajar diferente; y por eso la está eligiendo. Así que no se puede hacer la asombrada de decir: <oh! ¿Cómo trabajan acá?...>”. (...) y Eugenia cerró: “ella está eligiendo esta escuela por eso... por eso, ella se tiene que adecuar a esta escuela y no la escuela a ella. Primera cosa elemental, porque si no, entra pateándose los dientes”. (...) charlando sobre la vicedirección y su cobertura, especulan sobre el vínculo entre ella y la nueva directora, Eugenia dice: “todo depende... Yo no creo que ella sea tan tonta de pensar que viene acá y manu militari mete cualquier cosa...”, y Pamela asiente (...) “porque así como la secretaria le dijo que la escuela andaba bárbaro, y todo eso... también le debe haber dicho todo lo demás (...) que somos un equipo”. Y quedaron diciéndolo a coro, y tras ello Pamela concluye en que “ya debe saber que entre nosotras no cayó bien”.

(...)

(...) “las chicas averiguaron que es primera vuelta del MAD”, y con eso Eugenia me explica que la nueva directora carece de confirmación. (...) “vos podés pedir MAD a una escuela de igual condición a la que tenés a cargo” según la directora del secundario de al lado, por eso la diferencia entre escuelas, “la 800” ya tenía la “doble jornada” cuando la mujer que elige viene de una de “jornada simple”. Como (...) son tan pocas las escuelas con “doble jornada”, la variable “jornada” no cerraba y la mujer podía pedir “MAD”. (...) Eugenia advierte que a la Escuela 800 “le corresponde directora, vice y secretaria”, y que la vicedirección seguía vacante desde su llegada: “nunca lo sacaron a MAD y nunca lo sacaron a acto público¹³⁵, y este año sí lo sacaron”. (...) “a ver: si ella viene y toma la dirección y yo estoy con cargo directivo en esta escuela, ¿no puedo quedarme en la vicedirección? Está en planta funcional, salió para MAD, y nadie la cubre...”. (...) si la vicedirección no se había cubierto por “MAD”, la inspectora podría cubrirlo con Eugenia: “si es que Dora quiere”. Le pregunté si querría quedarse así, en un nuevo escenario institucional donde ella ya no dirigiría, “no tengo problema” (...) “es más, me quedo a cargo de lo pedagógico. Para mí sería ideal (...) Porque me saco todo lo administrativo de encima y me puedo dedicar full

¹³⁵ Refiere que los cargos nunca fueron propuestos para su cobertura.

time a lo que me gusta del cargo directivo (...) sería fantástico que me dieran la vicedirección”. Le pregunté sobre la opinión del grupo docente y ella: “están de acuerdo, ellas lo sugirieron antes de que yo lo pensara”. La conversación siguió con esto de quedarse junto a la nueva directora, como la vice y Eugenia que dice: “a ella le va a tener que quedar claro que la que se va a tener que adecuar es ella, donde quiera imponer... Yo no la voy a acompañar”.

La autoridad y los desafíos

La escuela estaba convulsionada y las charlas no podían salirse del tema del movimiento de directoras, que para todos constituía un verdadero problema por la salida de Eugenia. Las maestras junto a profesores y profesoras de música, inglés, plástica, educación física, la bibliotecaria, organizaron la reunión con padres, madres y todos los adultos que se vincularan a la escuela a través de los chicos. De esa reunión del lunes próximo, saldría la nota firmada por todos, así “las chicas [las maestras] van a presentar esa nota y entonces Dora viene a una reunión con padres y docentes”. Ninguna de estas dos reuniones contaría la presencia de Eugenia, las maestras la habían convencido en virtud de que eso podría exponerla ante la inspectora, “no sabemos, pero nos preocupa”, “porque si está en la reunión va a hablar” dijeron, “no se va a callar la boca, ya la conocemos”.

Hablando con Eugenia y Victoria de esa reunión “preparatoria” que propendía a que los padres se reunieran con la inspectora, pregunté por el modo en que los habían convocado: “mandamos una notita” dijo Victoria, y *quién la firma* pregunté; “nadie”. Me animé a pensar en voz alta sobre la convocatoria a las familias y el objeto de la reunión, y le pregunté a Eugenia sobre su responsabilidad y consecuencias de informarle, o no, a la inspectora. Mientras me aclaraba que no quería hablarle también comentó que no iba a “intervenir”, ni participaría de las reuniones. Pensando en la inspectora, a Eugenia se le ocurrió que podría ser que ella no supiera de tal convocatoria organizada por el cuerpo docente y que por eso no le avisara. Pregunté si eso podría afectarla, porque aparecería muy raro frente a la inspectora que ella no supiera de algo en la escuela y fue Victoria la que respondió: “¿Qué más nos puede pasar Ale... ¿qué? ... ¿me va a resumir?”

Victoria había sintetizado con la idea del “sumario”, el resto de las especulaciones en danza por esos días y las probables consecuencias laboralmente hablando, para todos los docentes,

porque todas y todos estaban inmersos en la organización del reclamo. Pero Victoria también desafiaba: “¿qué me puede hacer Ale?” arremetiendo la escasez de su preocupación sobre posibles sanciones, registraba haberle dicho a Dora: “si a Eugenia la sacan, acá se va armar un lío bárbaro y la primera voy a ser yo... yo no tengo problema”. La conversación derivó en lo que pudiera pasar con la inspectora y sus riesgos a la luz de épocas de muchas interpelaciones al sector, contextualizando incluso el tiempo político de las “elecciones”. Pregunté acerca de cómo podría tomar la inspectora la situación de la “asamblea” en la escuela, con Eugenia se nos ocurría que fuera como una embestida, pero para Victoria detenerse en eso implicaría deshacerse de cualquier reclamo, quedarse inmóvil frente a un hecho que describió con una metáfora de violación. Cuando Eugenia le propuso buscar soluciones más allá del “blanco o negro”, Victoria respondió: “ella [la nueva directora] tiene derecho a venir, que venga, pero que Eugenia se quede en algún cargo: vicedirectora”; y asumiendo la voz de sus compañeras, contó que ninguna “tiene nada contra la mujer”, y “que venga porque es legal, pero ¿es justo? No, no es justo”. Eugenia insistiría con su posición: “tenés que pensar qué otro lugar puedo tener yo dentro de la escuela”, y con que “la vicedirección está libre... y yo estoy en función jerárquica provisional”. Lo que de esas proposiciones se colegía quedaba en manos de Dora, que podía hacerlo “internamente”¹³⁶; Eugenia convencida cerró: “ahí tenemos que apuntar”. Para Victoria, finalmente aclaraba, se trataba de “hacer un poco de ruido para ver cómo solucionar esto, no es ir a pelear con nadie”. Retomaron entonces lo conflictivo frente a esa autoridad y sus riesgos, los “costos” a pagar con una circunstancia como una “asamblea”, “ir a la torre”¹³⁷, y todas las acciones que estaban planeando realizar, ellas o los padres por su cuenta, y la interpelación resultante. Victoria atemperaba: “no es poner en juicio su función...yo le voy a pedir una ayuda a ella”; y Eugenia, con la conflictividad de la situación, la “inspectora” debía involucrarse puesto que “ella sabe que la comunidad de la Escuela 800, es brava (...), porque la primera reacción fue: <a dónde hay que ir a quemar gomas>...”. Y Victoria que lo ratificaba, documentando que con sus compañeras habían salido a “poner paños fríos”; se agarraba la cabeza, para darnos detalles: “¡no, armar goma no! (...), así te juro les dijimos. Si nos peleamos, es peor,

¹³⁶ Refiriendo una decisión afectando la institución, en paralelo a la del procedimiento involucrado en el “MAD”. Al quedar la vacante la autoridad de la escuela podría “cubrirla” con Eugenia.

¹³⁷ Refiere la Torre I, del edificio con oficinas de la “Dirección Provincial de Educación Primaria”, en el centro geográfico de la ciudad.

tenemos que hacer las cosas bien, tranquilos, tenemos que pensar, nos tenemos que juntar y pensar, para que cuando venga la inspectora a hablar, hablar todos lo mismo”. Eugenia asentía: “Claro. Si el planteo es ‘necesitamos ayuda’”.

Victoria detalló cómo hablaba con algunas mamás acerca de la reunión en la que recabarían firmas para reunirse con la “inspectora“, y que les dijo que se trataba de buscar alternativas: “hay otra opción. Esto es legal, tampoco se puede decir a la mujer [la nueva directora] que no venga porque ya está, eso nos va a caer y tenemos que comerlo. Se lo expliqué así” y contó que además les dijo que “Eugenia se puede quedar como vicedirectora”. Su relato trajo las respuestas de las mamás, “<eso es injusto>” le dijeron, y Eugenia sumó una apreciación idéntica surgida de una conversación con otra madre. Victoria asumió la voz de una mamá muy presente en la escuela y replicó sus palabras: “<con todo lo que Uds. se rompieron el culo para que esto funcione y que acá no haiga chusmerío>, así me dijo en la puerta. “<Y los pibes... se portan mal como en todas las escuelas, pero yo lo cambié a esta escuela porque acá tienen tres maestras, tres años la misma maestra; y acá funciona bien todo y no repiten los grados, y las maestras...> Y no sé qué, y no sé cuánto de la otra escuela.”

“Ale, si el planteo es: no te venimos a exigir, te venimos pedir ayuda. A Ud. que puede tal vez, darnos una mano...”; “se trata de ponerla en el lugar de salvadora de las papas, no de culpable de lo que pasa” siguió Eugenia. Victoria lo resaltaría, “no es atacar”, advirtiéndonos “que los padres ya se querían ir al humo”, a reclamar a las autoridades del gobierno, “de una” por encima de la autoridad de la “inspectora”. Siguió contando que trataron de “frenarlos”, y que no les negaron la posibilidad de ir, pero que les habían dicho: “la idea es ir subiendo escalón por escalón. No nos dan bola y vamos más arriba, y más arriba, y más arriba; tenemos hasta donde llegar, porque hay contactos donde llegar, arriba de todo”.

Ni bien sondeé sobre hablar con la inspectora, Eugenia indicó que no quería hablarle: “yo quiero que ella se desayune cuando venga acá”. Se me ocurrió preguntar si les parecía que asistiría y Eugenia no dudó “Y no sé, pero con esa nota firmada por medio mundo... sí, va a venir”.

Los comentarios acerca de las posibilidades de frenar el desplazamiento continuaron: “si Dora quiere parar toda esta cosa...”, no cierra la frase pero su gesto indica que entiende, y debemos entender, que podría hacerlo. Le comenté lo que supe de la relación de amistad de Dora con

la nueva directora y ella no lo confirmó, pero trajo a cuento el modo en que en las reuniones estas mujeres se vinculan “<vos Miri que sabés>, ‘Miri’ de aquí, ‘Miri’ de allá”. Se me ocurrió entonces y le propuse que, independientemente de que fueran amigas o no, en esa afinidad que Eugenia describía, a Dora le resultaría incómodo al menos, saber que su supuesta amiga llegaría a trabajar a un ambiente hostil; uno tal que además terminaría afectándola a ella, Eugenia coincidió y comentó: “Y menos en una comunidad como esta”.

Mover a la inspectora

En dirección conversan varias docentes (...) Silvana vuelve a contar lo de los padres que quieren cortar la calle y que otro le dijo que traía redoblantes, y que una mamá le contó que los chicos se pusieron a llorar, y que le dijo <es más yo quiero que mis hijos firmen la nota>. (...) Hablan entre ellas de que cuando Dora vea la cantidad de firmas que hay, y se cruzan para discutir sobre la conveniencia de que la inspectora “venga a la escuela, porque queda acá”, y concluyen en que “si no pasa nada”. Una interlocutora supone que siendo así, los padres “se van a ir para allá, solos” (...)

Ale: *si no pasa nada ¿qué Sil?* Hablan todas a la vez, concluyen en que “es raro que acá no pase nada”, Silvana le suma que “si a esto lo encabezan padres como...” y nombra apellidos que señala como “gente más comprometida con Eugenia y que tienen como una práctica más... kilombera digamos... pero si va la mamá de Stefanía, y esas... A esas por civilizadas las van a meter en caja”. Siguen aludiendo a “esta comunidad” y Silvana registra que “Eugenia ha sacado plata de su bolsillo y esas cosas la gente no se las olvida nunca...”

¿entendés? Entonces la van a apoyar a muerte a Eugenia. (...) Además siempre se encontraron acá... con las puertas abiertas vinieran como vinieran... esta es una escuela...”. (...) Hablamos de la secretaria que se fue y que uno de los problemas que tuvo fue que no pudo encontrar un “buen vínculo con los papás”. (...) Entra Quela, la auxiliar y dice que recién se entera (...) pregunta cómo no le dijeron y le explican “lo apurado que fue todo”. Ella reniega de no haber sabido “porque yo conozco a muchas mamás y podría haber movido mucho más”.

La profesora de inglés le dice “todavía estás a tiempo” y Quela “me voy a avisarle a mis vecinas, que allá no saben nada”. (...) “no es justo, para mí” dice Quela mientras le hablan y ella sigue: “no sé si se va a poder hacer algo, pero no es justo”, e insiste, “no es justo”. (...) y sigue: “porque toda la vida hablaron peste de la escuela, <esa escuela no>... ¿cómo?, ¿ahora

sí?... ¿ahora sí?”. Y Silvana responde: “aparte viene una que no conoce la comunidad” y hablan de respetar a la comunidad. (...) Silvana dice que “según lo que quiera hacer, acá le vamos a dar bola, porque capaz no”. (...)

Hablan de que el jardín parece que tiene internet porque advirtieron la señal wifi y siguen conversando acerca del vínculo con el Jardín y lo frustrado de esa articulación para que vengan sus egresados. (...) Silvana cuenta de una madre, cuyos hijos fueron a ese jardín, que decía que “ni loca los mandaba, ahora terminaron acá... porque son terribles” y explica que vienen de otra escuela cercana de la que “se los sacaron de encima”. Comentan el modo de trato de chicos como estos que expulsan de las escuelas de la zona (...) registran voces ajenas

—desde esas instituciones— refiriéndolos: “<qué vas a hacer con estos chicos>, y que <tienen un techo>, y <qué vas a hacer con estas familias>, <qué querés si no pueden>”. Para la orientadora, “se tapaba y se naturalizaba, para no cambiarlo” y hablando del discurso del techo de los chicos, se detienen en las maestras. Pame refiere que “acá había buenas maestras pero se fueron”. Ella sigue dando detalles y la profesora de inglés le pregunta si alguna vez pensó en renunciar y ella le dice: “lo que pasa que mi trabajo es diferente del de las chicas, (...) porque hay niños que tienen dificultades en el aula y conmigo es brillante”. Suena el teléfono y es Victoria pide hablar conmigo y me avisa que está demorada. Está encargada de traer la nota para la reunión, la que firmarán los asistentes pidiendo atender la situación y que no remuevan a Eugenia. Me dice que está demorada, lidiando con otras cuestiones familiares. Me deja claro que la nota que trae la hizo Fabio [marido de Eugenia]. (...)

Pame retoma “volviendo al tema Ale, acá hubo gente buena que se fue yendo porque la situación social era incontrolable ¿entendés? No porque no quisieran a la escuela”. Otra maestra recuerda circunstancias cotidianas con chicos muy osados para jugar, y a ellas “corriéndolos” y se quedan pensando en esas escenas y van nombrando niños que las demandaban de ese modo. Silvana registra a la directora de esas épocas en escenas similares donde les decía “<no importa si enseñás o no, que no se te escapen del aula>” dice retomando aquella voz, e imitándola. Repregunto ante esa frase y las maestras asienten y van recordando a una señora preocupada por tratamientos de belleza. Pamela dice “no tuvimos gente mala ¿entendés? Hubo gente inoperante”. Vuelven sobre el desbande de la época y pregunto si el problema estaba en la conducción y Pamela asiente. Ahí dice una de ellas que “Eugenia sin haber tenido experiencia previa en conducción, cuando vino ella trajo...”. Y la

maestra que acota: “tenía visión”; y la orientadora: “esa visión de la gestión de la conducción”. La profesora de educación física insiste con que “hubo gente buena, pero no servía, y no servía para el cargo que debían ocupar. No es fácil”. (...) en la charla que sigue traen a cuento el “proyecto pedagógico” y su valor frente al hecho de desplazar a Eugenia.

(...) Mientras Martiniano, el profesor de música, se incorpora, Mara cuenta cómo Dora “zarandeaba el proyecto de esta escuela” en una reunión con directoras, pretendiendo que las otras escuelas bajo su supervisión lo adoptaran. Hablan de lo inapropiado, de que no se puede en algunos lugares y la maestra alude a aquellos “que trabajaron acá y quieren hacer lo mismo en otro lado, porque se van maravillados, no pueden”. Mientras continúan hablando del proyecto registran que va llegando más gente y además conversan sobre la falta de agua en la zona, “se reventó una bomba” dicen, y hablan de la preocupación porque no han podido desinfectar los baños tras la elección del domingo.

El profesor de música, a pedido de las chicas, lee los lineamientos de la reunión que ellas anotaron: “*Reconocer la legalidad del MAD*”. Interrumpen todas para recalcar que “eso ya lo saben”. Sigue: “*reclamar pacíficos y fundamentados; el reclamo surge de la comunidad es otro punto. Propósito: buscar una instancia de excepción*”. Lo frenan, y comentan ese contexto de reunión con la comunidad como de posibilidad, y acuerdan. Sigue Martiniano y lee “*Justificación (...) proyecto de mejora que nace a partir de las necesidades*”; lo paran y hablan de que “está en la fundamentación del proyecto de la escuela que hizo Eugenia”.

Martiniano sigue leyendo: “*esperar una respuesta ante el petitorio, no reaccionar con antelación*”, Silvana que se detiene a aclarar “bueno una vez que tengamos todas las respuestas de arriba... Si no pasa nada... y bueno, ahí sí... Nosotras, las manos atadas, y ahí sí”.

Las chicas se reparten las copias de la “fundamentación” del viejo proyecto para darles a los padres en la reunión. Les sugiero que piensen en los cambios que en ese texto no están y volvemos a hablar de lo hecho en la escuela. Mara recuerda “el laburo en semana santa y los sábados”. Martiniano le dice que “deberían contarle a todo eso”, que digan: “con este proyecto se ha trabajado sábados, en horarios extraescolares realmente”... Silvana explica “y nadie nos pagaba un peso, lo hacíamos para ver qué otras cosas podíamos hacer... esto es como una máquina, si falta un engr... un tornillito, ya no va a funcionar”. La orientadora

habla de que “no se trata de una estructura y normas del sistema” sino que “ha tomado un funcionamiento propio, generado en la comunidad docente”. Silvana le dice interrumpiendo: “de la comunidad y de los chicos que tenemos acá”. (...) Viene una maestra para decir que todos están esperando en el SUM y vamos yendo.

“Estamos acá para hacer fuerza”: la “fundamentación” y otras razones.

En el “SUM”, las maestras se sentaron delante de unas mesitas que trajeron de un aula junto al montón de sillas que dispusieron en frente para madres, padres, otros familiares y hasta otros docentes que ya no trabajaban en la escuela pero allí estaban. Pamela abrió la reunión agradeciendo la asistencia y siguió con frases como: “estamos acá para hacer fuerza”, “para que Eugenia siga acá trabajando”, “creo que ella hizo mucho esfuerzo para que la escuela cambiara y creo que Uds.... ven la diferencia y nosotros también”. A partir de allí preguntó si todos sabían bien y habló de la legalidad del caso “es legal y la persona que viene está en todo su derecho”. Ratificó la claridad de Eugenia al respecto y siguió: “¿es injusto? Es injusto, porque ella se rompió el lomo para que esta escuela fuera otra, para que los chicos estén bien y para darle otra imagen a esta escuela... Y como yo digo siempre, que todas nos pongamos la camiseta de la escuela, tiremos para el mismo lado... Pero bueno, es así (...). Lamentablemente es legal”.

Ana, la orientadora, la siguió en esa línea: “Uds. saben cómo estaba la escuela en el año 2008 cuando vino Eugenia y a partir de ese momento”... Siguió hablándoles del proyecto y se lo atribuyó a Eugenia. Retomando dijo “todos saben cómo estaba la escuela antes” y desde ahí abrió a la necesidad de “asegurar la continuidad del proyecto” siempre vinculándolo a Eugenia y pidiendo “hay que asegurar la forma más pacífica posible, pero precisamente pidiendo por la continuidad de Eugenia porque todos Uds. saben cómo están los chicos ahora, en relación a antes, a los chicos que venían a la escuela”. Fue Pame la que interrumpió: “y ese proyecto surge de las necesidad de los chicos de la escuela y ese logro, ese cambio radical que Uds. han visto, y nosotras hemos vivido junto a los nenes, es muy significativo.... Para Uds. y para los nenes”. Con tono de obviedad preguntó ¿Uds. no ven algún cambio? Una mamá respondió indignada, “a Eugenia le costó un montón y no es lógico que ahora otra se lleve las flores”. Pame indicó “eso es lo que tenemos que lograr, un justificativo claro, sin violencia para que Eugenia permanezca en la escuela”. Otra maestra, Olga alegó importante

“apoyar el proyecto” y recalcó “Uds. saben, se logró la doble jornada gracias a todo este proyecto que estamos haciendo”. Y expuso sus dudas respecto de la directora que viene a la escuela y a una “doble jornada”; “yo no sé si conoce, si sabe la base de esta escuela... lo que fue esta escuela y lo que necesita esta escuela. La que verdaderamente lo sabe es Eugenia...”. Mientras varias voces interrumpían asintiendo o quejándose, y Victoria sumaba: “Eugenia conoce a todos los chicos”, una mamá interrumpía: “no se trata de quién se lleve las flores (...) Eugenia viene trabajando (...) y se trata de mantenerla en su lugar que se lo ha bien ganado. Yo gracias a ella me acerqué a la escuela, los chicos... me los atiende. Eh... cambió un montón la escuela y lo que va a seguir cambiando. Por eso para mantener...” y Pame que completaba: “la continuidad” y la mamá: “eso, la continuidad, eso que tanto se habla en el país, y si no hay un motivo razonable ¿por qué cambiarla?”

Otra de las maestras respondería: “por eso, pero qué es lo que podemos hacer para que esto no ocurra, hay que buscar una estrategia” mientras recalcaba la legalidad del caso. La madre que había hablado antes retomaría la palabra: “y qué se podría hacer”. Olga le respondió: “nosotras, docentes, poco, acá está en manos de los padres”. La frase suscitaría un bullicio, entre todos los que hablaban una mamá impuso su voz para pedir detalles, fue Pame la que respondió: “justificar que Uds. como papás no quieren que Eugenia se vaya, ¿tá?”. Y una mamá asintió y otras maestras tomaron la posta. La conversación abundaba en detalles de la legalidad del traslado y la dificultad consecuente para impedirlo, y apareció un caso que Mara conoce, en el que la “movida de la gente” frenó el traslado de la directora en una escuela con una comunidad muy movilizada. Pame que preguntaba “¿por qué no buscar una excepción?” y Mara retomaría la palabra: “hay antecedentes” y retoma el caso de la escuela en la que lograron quebrar la decisión de las autoridades. Amalia sumaría: “es legal, pero... ha pasado en otras escuelas que la sociedad” (...) “la comunidad ha dicho que no (...) que el otro directivo no cubra ese cargo, ¿entonces qué se hizo? (...) se hizo eco todo el mundo y la dejaron en el mismo lugar, por eso nosotras solamente podemos hablar con Uds. No tenemos otra herramienta”.

Algunas de las mamás hablaban entre ellas pero en voz baja y una preguntó: “¿hay algún motivo para el cambio?”, “¿por qué no la eligieron a ella?” [A Eugenia]. De ahí en adelante las maestras explicarían las diferencias entre ser “suplente”, y “provisional” y que con el “MAD, movimiento anual docente. Los docentes podemos ser...en el caso que no seamos

titulares, desplazados. Eugenia no es titular, es provisional. Mientras alguien no pida la escuela Eugenia sigue en su cargo”. El bullicio creció y alrededor de mí algunos asistentes hablaban de que “ahora piden la escuela” y que “antes no la pedían”.

Amalia interrumpía con voz alta y tono de indignación: “en realidad vamos a decir una cosa, ¿por qué fue desplazada?, principalmente porque tiene la doble jornada...” Allí el bullicio retomaba bríos pero Amalia volvería a interrumpirlo “la doble jornada implica más dinero... implica un montón de cosas para el directivo que viene”. Y Victoria que agregaría: “Y un edificio nuevo”. Amalia hablaría de “entonces, más allá que esté dentro de la legalidad, lo que debemos hacer nosotros es luchar porque esto en realidad fue de mala fe, porque si vamos a pensar, es una conveniencia del otro. La reglamentación dice que sí, que se puede hacer, pero nosotros no podemos quedarnos sin hacer nada porque eso significa que la escuela se nos viene abajo nuevamente... tenemos edificio nuevo pero no nos va a servir de nada si realmente no tenemos la cabeza que es la que moviliza este proyecto...”. Otra mamá la seguiría con que “que no se tiene en cuenta todo lo que se hizo...” Pame interrumpiría para hablarle de la nota enviada a la inspectora, pidiéndole una reunión en la escuela a guisa del MAD: “lo que tenemos que esperar es qué respuesta nos da la inspectora y eso le vamos a transmitir a Uds.” La conversación siguió alrededor de la continuidad de Eugenia hasta que una mamá preguntó por los pasos a seguir y Amalia respondió: “más que la presentación [de aquella nota] no podemos hacer” y agregó: “no podemos perder tiempo porque es hasta el 7 (nov.). Entonces, cuantas más llamadas tenga a secretaria de inspección de la Escuela 800 pidiendo el cargo de la directora en el mismo lugar, sería fantástico Porque eso significa que lo vamos a mover”, y explicaba: “una llamada que confirme que la inspectora va a venir y va a tener una reunión con Uds.” Para Pamela, “a las llamadas se las lleva el viento y ella ahora nos tiene que responder esa nota”.

En el bullicio que emergía, algunas mamás hablaron de la “gente que no está” y de que “todos los padres vayan a protestar allá”, mientras Amalia se imponía con su voz para decir: “más que protestar hay que pedir”, otras docentes la seguían con la misma frase, y Amalia recalcó “otra cosa que hay que tener muy en claro, y es que Eugenia en esto NO interviene” y “hay que tenerlo muy en cuenta porque si no se dice <Uds. están movilizandó la gente>, y ella no es la que está movilizandó la gente, las que tenemos la culpa somos nosotras, y nos hacemos

cargo”. Otras maestras acompañaron sus dichos, y una dijo que: “las inspectoras tienen estas cosas de que me estás movilizándolo y no es así”.

Pamela y Ana interrumpieron para decir que lo que van a hacer es “pedir fundamentos”, Pamela precisando dice: “pedir y justificar” y con Ana arman una solicitud que alude a “la comunidad de padres y de Villa Jardín” expresando la conveniencia de que “Eugenia continúe con el trabajo en la escuela”. Una maestra sumó: “yo creo que como padres, podrían ir directamente a la inspectora regional para tratar...” explicando que ellos “no violan la vía jerárquica”. Hablaron de la “inspectora en jefe”, de “la del distrito”, y de la obligación de la “vía jerárquica” para los docentes. Con más preguntas volvía el bullicio y entre las maestras la demanda “para pedir que no queremos que se vaya Eugenia”, remitía a pedir “una audiencia”. Las maestras hablaron de que a “la nota la encajonan y listo, en cambio si nosotras intentamos por todos los medios de encontrar que el eco esté dado en todos lados, esto sería...”. Una madre siguió el hilo: “y que también contesten porqué, justo ahora, empiecen a querer la escuela. Ahora existe la escuela 800”. Mientras hablaron muchos superponiendo voces, esta mamá cerraba: “firmamos todos... llevamos la nota” y se ofreció para llevarla. El bullicio de chicos y grandes subió pero cuando paró un instante, la señora retomó: “lo que tendríamos que hacer, no sé, alguna de Uds. que entiende más, sería armar la nota y que nosotras firmemos y hagamos”. De entre las maestras salió la voz que indicó “ahora la traen” y la mamá cerró: “firmemos y hagamos”. Las voces se superponían, sólo nos escuchábamos los cercanos, esa mamá que hablaba antes, quedó por un momento como única voz y la escuchamos todos: “porque la escuela es escuela... la tengo a dos cuadras” y registró que “estaba mal vista” y que si no tenía que “cruzar para el otro lado del camino [General Belgrano]”.

Las maestras retomaron: “es la justificación lo que tenemos que hacer pesar” y esa mamá les responde con que “fue Eugenia la que hizo esto”. Entre las voces que se oyeron sobre “las cosas que hay para decir” apareció la de una mamá que había estado callada hasta ese momento: “Me parece que son dos cosas; una es la injusticia” y siguió con lo que “Eugenia trabajó para levantar la escuela y que venga alguien y se lo saque de un plumazo... El tema es que eso es legal y si elevamos una nota a la inspectora la va a contestar con las normas legales.” Las maestras ratificando sus palabras la interrumpieron pero la señora siguió: “esa persona no es quién decide (...) no es una inspectora sino directamente la directora de la

Rama y por los motivos que figuran en la ley, de la continuidad educativa... O sea, fundamentándolo a través de la ley”. Una de las maestras dirigiéndose satisfecha a otra compañera comentó: “ahí está, ¿ves?” y Ana que tomó la palabra explica: “es lo que está en esta nota” y tras preguntarle el nombre a la mujer, se dispone a leerla.

La nota comenzaba nombrando el “<proyecto institucional comenzado en el año 2009>” y señalando la responsabilidad de Eugenia para luego señalar el “riesgo de continuidad a través del MAD”, dado que “la señora” y consignando su nombre y apellido, decía “es provisional”. Seguiría consignando la cuestión de la “doble jornada” y del nuevo edificio: “dado que es una de las elegidas” de la ciudad “para pasar al régimen de Jornada Extendida”; haciendo énfasis en que tal elección surgía de la virtud de su proyecto pedagógico. Continuaría asentando justificativos tales como “los objetivos alcanzados”, la “necesidad de contención integral de los educandos”, la existencia de “un grupo docente consustanciado con el proyecto”, y recalca la ampliación y remodelación del edificio escolar “a través de la intervención de la Nación que financia”. Retomando la previsión del inicio de la “Jornada Extendida” para mediados de 2014, esgrimían una “situación que ameritaría no innovar”. A la nota se adjuntaba la “carátula del dossier de El Monitor del ME de la Nación de noviembre de 2010”, además de una caracterización de la experiencia escolar para volver a hablar de los logros con la implementación del proyecto escolar. Finalizaba el texto a la inspectora: “por lo expuesto la comunidad en asamblea extraordinaria considera la situación muy grave y requiere la intervención en forma urgente de las autoridades de la DGE para asegurar la continuidad del proyecto”.

Cuando Ana terminó de leer aseveró: “me parece una síntesis perfecta y supercompleta de todo lo que estuvimos hablando”. Las conversaciones siguieron, aparecieron anécdotas, nombraron cambios concretos en algunos niños y niñas con las voces de mamás y maestras. En la suma de esos registros, Amalia habló del “proyecto de la construcción de la escuela nueva”, un edificio que “se está haciendo y eso es todo trabajo de Eugenia” y que eso es innegable porque “fue ella la que movió cielo y tierra para que esto se construya a nuevo, entonces es muy...”. Mientras se quedó pensando, otra mamá dice “injusto” y Amalia que retomó “eso, esa es la palabra”. Una voz se escuchó interrumpiéndola: “más allá de lo legal”, y Amalia la siguió: “más allá de lo legal, tiene que ver con lo moral principalmente” porque para ella “si es mi proyecto... no me lo podés sacar”. Muchos sumaron a esa aseveración que

ampliaría: “además es nuestro proyecto, no es mío, es de ella (va señalando), es de todos nosotros”. Una mamá dice “lo armó para todos”.

Los comentarios siguieron hasta que aquella mamá que hablara de fundamentar la continuidad a través de la ley, se preocupara: “rarísimo es que nadie venía a esta escuela y de repente... Yo no sabía que eran tan pocas las de jornada completa (...); ahora la escuela empieza a figurar en el mapa”. Una de las docentes le sumaba: “ni las inspectoras venían”, y la mamá como indignada acotó: “o sea... dejémonos de joder”. Otra de las maestras comentó: “es feo que haya calentado la pava y venga otro a tomar mate”, y otra: “en el momento de cortar la cinta, en la inauguración...”, los asistentes aunaron voces para decir firmemente: “no, no”.

Comenzaba el tiempo de inquietarse por los plazos de las respuestas oficiales, los asistentes preguntaban sobre cuánto esperar la de la inspectora, si ir o no, si “pedir audiencia” antes de que se vencieran los plazos que consumarían los hechos. Ana orientaría: “tomarse esta semana para juntar todas las firmas que se puedan” para luego “ir allá”, y alguien le pediría detalles de dónde ir y muchos contestaban: “al ministerio”. Luego precisaba: “cuantos más padres sean”, y una mamá que pregunta ¿y los chicos?”. Una de las maestras tomó la palabra: “no, los chicos no” dando razones que a muchos de los presentes no satisfacen. Como siguieron discutiendo, Ana le dejó la definición a cada padre. Una nueva discusión surgió por el acompañamiento de los docentes, y Victoria explicó el riesgo para Eugenia, mientras para Mara: “es decisión de cada docente” aludiendo a que “se pueden tomar el día para ir¹³⁸”. La discusión no cerró, y una mamá definiría: “vamos a manejarnos como corresponde”, mientras tanto más maestras opinaron y la mamá de antes retomaría hablando del “derecho de pedir”. Una de las maestras explicaría su temor con todo esto: “es como que vos estás mandando”, pero sus compañeras la interrumpirían para tranquilizarla negándolo. Por su parte, una mamá explicaría: “va a ir el que quiere”. Siguieron charlando los detalles, de sede, horarios, modos de reunirse para llevar la nota. Incluso hablaron de hacer otra “de puño de los padres” y cierran con que la que estaban firmando estaba “básicamente todo lo que hay que ver, el proyecto, el laburo que hay, la continuidad del proyecto y todo lo demás que todos sabemos.(...) eso, más que vamos nosotros, yo creo que es importante que nos vean y nos escuchen y después saber qué dice, porque si no dice nada seguimos a la próxima, o el lunes

¹³⁸ No es “dejar la escuela” dado que no estarían presentes ese día. Esta docente apuesta un día de licencia para acompañar a los papás y mamás.

llamamos a América¹³⁹ y nos plantamos acá en la puerta y”; acto seguido dramatiza lo que diría: “ahora la escuela existe porque se está haciendo esto, y se está haciendo lo otro, no es justo”. Una de las maestras la interrumpió: “ahí sí que nosotras no los vamos a poder acompañar porque hay una reglamentación que dice que los docentes no podemos estar en los noticieros”... El clima volvió a subir en temperatura, hablaban todos juntos, hasta que se oyó a la mamá tranquilizarla: “bueno esa sería la instancia final como para que se enteren todos”.

Se renovó el lío cuando los asistentes se fueron acercando para firmar la nota, con las conversaciones para organizarse y llevarla en grupo, para ordenarse “sin dilatar demasiado”, y también para pedir la reunión por teléfono. Una maestra indicaba “la tienen que pedir los padres que se la dan de un día para el otro”; y la mamá que ya había tomado el liderazgo: “bueno, pasanos el número, empiezo a llamar desde ahora...”. Para muchos, que hablaban superponiéndose, y especulando respuestas, lo importante era “llevar la nota y dejarla en la torre”, “esta semana” decían, finalmente definieron “mañana mismo”. Mientras que seguían firmando la nota, algunos preguntaron a quién irían a ver y acordaron que a la “directora de la rama”.

Pamela ordenando el bullicio preguntó por lo de las llamadas, las dos mamás más activas simplificaron; llamarían ambas y “las dos con el mismo tema, para una reunión”. Volvieron a preocuparse sobre cómo hacer para comunicarse todos luego “para juntarnos y demás cuando tengamos la respuesta”. Victoria pidió silencio para decir que si después del miércoles “que es el plazo prudencial”, no tenían respuesta, y tras un desorden grande que no le permitió seguir, una de sus compañeras tomó la palabra y pidió: “escuchen, primero vamos con todo lo legal” y resumió el rumbo que habían acordado allí, aunque “en el caso de que no nos den bolilla (pausa y gesto de preocupación)... y bueno, ahí quedarán a merced de Uds. y...”. Recapitaron acciones, compromisos y acuerdos, y renovaron inquietudes, la misma maestra indicó “esto es una instancia, en caso de que no funcione esto, vamos a ir más arriba”.

La “asamblea” que la nota nombró, cerraría con la firma de los que estaban lejos del escritorio al frente, y con otros padres y madres que charlaban aun entre las sillas. Otros se iban yendo y saludando. Las maestras con las que hablé al despedirme volvieron a indicar que si los papás

¹³⁹ Refiere el canal de TV

y mamás iban al día siguiente “ya vamos a tener respuesta, el miércoles”, que fuera rápido parecía crucial.

El problema que es político: “¿Justo ahora?”, “es injusto”.

“El pueblo se apropia la cualidad común como cualidad propia. Lo que aporta a la comunidad es verdaderamente el litigio” (Rancière, 2007; pp.22).

“ahora la escuela existe porque se está haciendo esto, y se está haciendo lo otro, no es justo”. (Voz de una mamá en la “asamblea”).

“Ahora” que “la 800” existe en el colectivo de escuelas elegibles, ¿con qué cualidades vincular tal condición? Esa existencia contemplaba ciertas atribuciones, cualidades, logros que había resultado en un modo de visibilización de “la 800”, con dos elecciones por parte del gobierno de las escuelas, que configuraban “ahora” un “nudo político”, porque como Rancière decía en una entrevista “las secuencias de movimiento identificables, no son irrupciones, sino transformaciones del paisaje común”, que convocan a la organización en tanto es posible delimitar su “por qué y para qué”, revelando su carácter político (2006, s/p.). Así, la organización implica la manera de “prolongar esa transformación de lo que es visible, sensible, de lo que se revela como posible para quienes eran considerados incapaces, encerrados en su impotencia” (ibídem).

Para algunos, la escuela remontando, a guisa de *su* proyecto pedagógico, componía la justificación para las dos selecciones que impactaban “la 800”. Ese cambio virtuoso obtenía la consideración para la extensión de la jornada, y la hacía existir también cuando la agregaba al listado de instituciones elegibles para un destino laboral.

Para las maestras de la escuela, la elección del traslado de la nueva directora, habitaba en las “maravillas” que le había contado su compañera tras su suplencia en la escuela. Sumaba a esas razones la oferta de mejores condiciones de trabajo, remuneración y jubilación. Pero si allí había razones para su elegibilidad, las condiciones ventajosas no podrían ser para cualquier directora. El derecho estatutario amparando el “MAD”, la norma, no definía la justicia para ocupar ese cargo en la escuela, para sumar sueldo sin trasladarse en “doble cargo”, ni para capitalizar los “últimos tres años” con jornada extendida para jubilarse.

La legalidad era objetada a la luz de una experiencia, de un vínculo, de un reconocimiento como autorización para una directora que debía quedarse, y una inhabilitación para la que pretendía llegar. Aceptar que “es legal y la persona que viene está en todo su derecho” era parte de la premisa del daño que este movimiento de directoras ocasionaba, una aseveración de la injusticia porque la nueva directora “no conoce la comunidad”, y Eugenia a cada niño: “injusto, porque ella se rompió el lomo para que esta escuela fuera otra”. Al igual que para los adultos, también para chicos y chicas que Eugenia se fuera estaba “mal (...) porque ella siempre hizo una buena cosa por nosotros. Y aparte, ahora, la doble jornada”.

La cuestión de que con su dirección encontraron cambios virtuosos, y concretos, permitió que las voces adversas a la injusticia frente al “movimiento docente”, sumaran virtudes como la construcción y remodelación del edificio: “se está haciendo y eso es todo trabajo de Eugenia (...) fue ella la que movió cielo y tierra para que esto se construya a nuevo, entonces es muy...”, “injusto” fue la palabra de una mamá la que cerró la frase de la profesora y acordaron. Para una de las maestras que Eugenia hubiera “sacado plata de su bolsillo” era parte de “esas cosas” que “la gente no se las olvida nunca” y por eso, la apoyarían “a muerte”. Recordé mi primer día en la escuela, Eugenia había interrumpido aquella charla para ir a comprar jugo para los chicos en aquella tarde calurosa, mirando el bolsillo de su guardapolvo.

Para el grupo de docentes, que la comunidad de la escuela encontrara “las puertas abiertas vinieran como vinieran” era un valor que explicaba la existencia de “gente comprometida con Eugenia”. Mamás, papás, docentes y estudiantes habían advertido, de diversas maneras, el lugar de la labor de Eugenia en la escuela y la injusticia de su desplazamiento: “justo ahora”.

La directora que otrora anduviera los pasillos de los despachos de las autoridades del gobierno de la educación para que aprobaran el “proyecto de la escuela”, era reconocida en la gestión de esa propuesta transformadora por la comunidad de niños, niñas y adultxs. Del mismo modo que maestras y profesorxs le reconocían el diseño del “proyecto de jornada extendida” en 2010; también para los padres y madres esa era una cruzada que ella había encabezado desde su armado, y con sus firmas, apelando a todo interlocutor gubernamental influyente desde aquellos días.

Esa autoridad como reconocimiento de esa experiencia escolar que padres, madres, maestros y auxiliares atribuían a Eugenia, era el título válido, justo, para ocupar la conducción de la

escuela. Pero esas voces, ese “movimiento docente” golpeaba directamente en la dimensión de la justicia; así el “MAD” no iba a dejarlos inmóviles para esperar la concreción del reemplazo. Allí donde la justicia “no es el mero equilibrio de los intereses entre los individuos o la reparación de los perjuicios que unos hacen a otros”, la legalidad del “MAD”, revisada a la luz de esta experiencia escolar, no era posible; y aunque debiera ser respetada, necesitaba justicia: “la elección de la medida misma según la cual cada parte sólo toma lo que le corresponde” estaba en juego; “la justicia política no es simplemente el orden que mantiene unidas las relaciones medidas entre los individuos y los bienes. Es el orden que determina la distribución de lo común.” (Rancière, 1996; pp.17-18).

El “MAD” , mero acto burocrático, quedaba redefinido como un problema político que tironeaba límites y traía a la escena la incursión política de padres, madres, educadores, niños y niñas con su pretensión y demanda para irrumpir en una definición burocrático- administrativa, para reconfigurar una situación práctica, privativa de docentes, en una cuestión pública con toda su potencialidad política. El “movimiento docente”, una cuestión individual y meramente práctica de traslado, se transformaría en el acontecimiento del desacuerdo franqueando un espacio político para desplegar un problema de la comunidad escolar.

Con ese acontecimiento del “MAD”, sobrevendría una situación en la que unos sujetos, ajenos a los estatutos docentes, se constituirían interlocutores válidos, y hasta ventajosos, en la disputa: ese “nosotros” de padres y madres, daba fuerza al reclamo: “más que vamos nosotros, yo creo que es importante que nos vean y nos escuchen y después saber qué dice, porque si no dice nada seguimos a la próxima, o el lunes llamamos a América y nos plantamos acá”, dijeron los familiares de los chicos componiendo voces, haciéndolas contar en el escenario del encuentro litigioso con la policía definidora de los puestos en las instituciones. Voces que aparecieron como sujetos en la consideración del daño, advertían “el corazón del problema político” (ibídem; pp.15); sujetos políticos capaces de dirimir entre lo justo y lo injusto, hábiles para poner en lo público una interpelación al gobierno de las escuelas, advertían el “nudo político” *justo* para señalarlos “la relación oscura de lo “nocivo” y lo injusto” (ibídem).

Aquel impacto del acontecimiento del “MAD” arriesgaba la reconfiguración de la experiencia común “movilizando” a la comunidad. Pero el riesgo de que en la “vía jerárquica” de las maestras, creyeran que ellas estaban “movilizando a la gente” advertía, más allá de la cuestión de la asimilación de un docente a un dirigente político “de base”; otra torsión entre dos comunidades: la del orden policial definidor de una distribución, y la de la política. Allí donde el problema político exponía hilos de la trama del daño a la igualdad, la negación del estatus político de los sujetos, de una comunidad política alrededor del acontecimiento, volvía a exponer el desacuerdo entre tipos de lógicas, sobreponiendo la comunidad del litigio, en torno al reparto y su reconsideración, sobre el orden de gobierno de las escuelas. Una práctica emancipadora, apostando la capacidad política de cualquiera, y la preocupación por verificarla, hacía de tal acontecimiento un nuevo *topos*, el “lugar de una subjetivación en un procedimiento de argumentación” (Rancière, 2006; pp.20). *Topos* para “la construcción, discursiva y práctica, de una verificación polémica, un caso, una demostración” (ibídem).

Si el acontecimiento del “MAD” aparecía “justo ahora”, el problema político se dirimiría además en un juego de temporalidades. La interrupción del paisaje común acaecida con la noticia del “movimiento”, exponía su juntura con el porvenir de quienes habitaban la escuela, la vivían dentro y fuera de sus límites, “justo ahora” con la extensión de la jornada, pretendía ser definido por otros. En cada familia, en su mundo privado, chicos y grandes podían avizorar el impacto del desplazamiento de la directora reconocida en su hacer para el cambio virtuoso de la escuela. Con la irrupción en la continuidad de un proyecto que había habilitado la experiencia de la transmisión, el tejido escolar era impactado más allá del perímetro de la escuela, en la definición de un presente, y en el de un futuro colectivo, desde el claro registro de un pasado que no querían para sí.

La interrupción del orden justo, en la cotidianeidad de la escuela, mostró la voz de los padres y madres, estudiantes y docentes, manifestando el “justo ahora” con la “doble jornada” que permitía extender y profundizar su valorado orden escolar en el tiempo¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Aquel proyecto para la “jornada completa”, escrito con la referencia de un documento oficial, se articulaba con el “proyecto de la escuela”; y siguiendo las demandas de ese documento desgranaba, Eugenia escribió en aquel borrador de noviembre de 2010: “(...) a fines de 2008, el cuerpo docente se pone como meta, la implementación de un Proyecto Institucional que, avalado por las autoridades competentes, se pone en marcha a partir del año 2009. Considerando exitoso dicho proyecto, y manteniendo la premisa de mejorar la calidad educativa de nuestros alumnos, es que elevamos la solicitud de efectivizar el Programa de Jornada Completa para nuestra escuela”.

La manifestación del daño, la multiplicación de la palabra alrededor la injusticia, mentaba la comunidad polémica reuniendo docentes, padres, madres y otros familiares a cargo de lxs chicxs ante unas decisiones que confrontaban la igualdad. Por eso, lo que “movilizaba a la gente”, no eran las docentes desafiando la autoridad del gobierno de escuelas, sino los sentidos alrededor de la trama justicia-injusticia, daño y desacuerdo, que reponían en la escena, la potencia política de un común litigioso alrededor de los límites para definir “lo justo”. Un “nudo político” que reunía la comunidad dentro y fuera de la escuela.

El “movimiento anual docente” y otras “movidas” con los redoblantes preparados

La noticia del movimiento de directoras corrió tan rápido cual la de la extensión de la jornada; de un modo u otro, los niños y sus familias se habían enterado y resultaba extraño que la “inspectora” no se comunicara con Eugenia dado que para la gran mayoría no podría ser que no estuviera al tanto. Independientemente de que supiera o no, se comunicara o no, las docentes tenían presente que la mujer, igual que ellas, sabía que “la comunidad de la Escuela 800, es brava”, y ello, en esta trama de conflicto era una clave. Para las maestras apelar a la comunidad de padres y madres, se hacía indispensable, y conocerla era reconocerle su cualidad política. Capacidad en la igualdad, aparecía muy valiosa para influir en las definiciones de la autoridad gubernamental “ahora”.

Claramente, más allá de su capacidad de “armar goma”, la concepción del problema alrededor de la injusticia al momento del movimiento docente, la transformación de un problema burocrático, legal y privativo de dos directoras, en uno cuya injusticia había puesto a toda la comunidad de la escuela en alerta, habilitaba una estrategia común para docentes y familiares empeñados en preservar su presente y porvenir institucional.

El colectivo docente “en una comunidad como esta”, no concebía la escuela sin la “conducción” de Eugenia. Con un accionar que recibía a los chicos que sacaban de las otras escuelas, con padres y madres que “siempre se encontraron acá con las puertas abiertas vinieran como vinieran”, con acciones que justificaban hubiera “gente más comprometida con Eugenia” sustanciaban “conocer y respetar a la comunidad”. En acciones y vínculos cotidianos, mediadas por la cotidianeidad escolar, valoraban el *bien*, un valor de justicia, que aportaba a argumentar la continuidad de Eugenia, para “ahora”, acordar con ellos en su calidad igualitaria de aliados, enfrentando el “movimiento” de directoras. Ese reconocimiento

autorizaba reunión y firmas, la unión para preservar a Eugenia en la conducción de un devenir virtuoso que no podía ser interrumpido. Y si las maestras contaron como “primera reacción”, las ofertas de lucha más agitadas: “quemar gomas”, cortar “la 118”; la apuesta a congregarse un colectivo de iguales alrededor de la toma de la palabra “nos tenemos que juntar y pensar, para que cuando venga la inspectora a hablar, hablar todos lo mismo”, se antepusieron las alternativas más “kilomberas”, para resolver ir por las jerarquías del gobierno “escalón por escalón”, en procura de “contactos” capaces de mediar en la situación.

Para las docentes, la confianza en esos vínculos con la comunidad, contar y estar al tanto del acompañamiento de padres, madres y otros familiares de los chicos, daba para pensar juntos, y pergeñar muchas formas de acción, como los llamados telefónicos y la presencia de padres y madres en diversas sedes del gobierno de la educación. Ir “con todo lo legal” que encaminaban con las reuniones y las solicitudes a la inspectora, era la opción primaria que advertía que como para los familiares, la protesta se escalonaba con varias alternativas que impedirían que las metieran “en caja” como a las madres “civilizadas”. La voz de Victoria desafiando con “un lío bárbaro” ante el desplazamiento de Eugenia, o acompañar a los padres a reclamar ante las autoridades gubernamentales ausentándose de la escuela, ignoraba restricciones y exponía a esas docentes ante las órdenes y jerarquías de la autoridad directa de la escuela, con maneras más próximas al desafío que a la solicitud.

La ascendencia de las maestras para “poner paños fríos”, para pedir a las mamás y papás “esperar una respuesta ante el petitorio”, “reclamar pacíficos y fundamentados”, era la sustancia valiosa de los vínculos de confianza entre la directora y el colectivo de docentes con las familias de lxs chicxs. Respuesta entre respuestas, diálogos, encuentros; en esa correspondencia, habilitaban su porvenir solidario, siempre “con los redoblantes preparados”. El litigio instituía una comunidad donde reconocer la lógica de la impugnación de decisiones injustas, apelaba a subjetividades capaces de desarrollar estrategias comunes. “Hacer fuerza” para que la directora preservara su puesto, implicaba un colectivo que juntaba docentes y familias, aun declarándose las primeras en “manos de los padres”. Una alusión a las jerarquías del organigrama del gobierno de la educación al que las maestras debían sujetarse en ese litigio, reprimía ciertas acciones según el orden del sistema, pero las habilitaba para otras en ese común litigioso.

Entre política y policía, el encuentro de lógicas dejaba ver la ranura de lo posible, “porque hay antecedentes”, allí donde una “comunidad dijo que no” en otra escuela con situación similar. Según Mara en la “asamblea”: “la dejaron en el mismo lugar, por eso nosotras solamente podemos hablar con Uds. No tenemos otra herramienta”. La maestra confirmó la fuerza de esa palabra colectiva, la apelación a “la comunidad”, expresaba la fuerza añadida a las maneras de exigir un quiebre en el desplazamiento de Eugenia, apelando a formas de acción política, protesta y demanda ante las autoridades gubernamentales que ellas reconocían exitosas porque, tal como había contado Mara, respondían a una comunidad que se había “movido”.

Mover, moverse, tomar la palabra en medio del “movimiento de directoras”, se hacía “herramienta” junto a las familias de los chicos, y más que saber de la posibilidad de revertir decisiones como la del movimiento de directoras en otra escuela, con tales “movidas” expresaban una subjetivación política en el reparto desigual y el lugar de quienes reclamaban ahora allí, una subjetividad política común precedía esa lucha sin ceñirse a la identidad de madre, padre, niño o docente.

La habilitación de esa “herramienta” quedaba autorizada en la experiencia colectiva, y en la confianza recíproca, pero también en un común de igualdad. Como en las notas de aval, firmas –nombres–, y DNI, –documentos de identidad–, las familias suscribieron palabras en igualdad. Cuando aquella mamá llamó a Eugenia: “<yo quiero escucharlo de tu boca, ¿es cierto? Porque no va a pasar eso>”, requería la palabra de la directora para confirmar el movimiento que la desalojaba de la conducción de la experiencia escolar de su hijo. La voz, la pregunta le aseguraba a Eugenia una respuesta política, la *confirmaba en su cargo*, le daba su palabra para garantizar un porvenir común.

Una vacante en la legalidad: el cargo de “lo pedagógico”

“La interlocución política (...) saber si los sujetos que se hacen contar en la interlocución “son” o “no son”, si hablan o si hacen ruido. Es saber si hay razón para ver el objeto que ellos designan como el objeto visible del conflicto. Es saber si el lenguaje común en el cual exponen la distorsión es

verdaderamente un lenguaje común”. (Rancière, 2007; pp.69)

Durante esos días en los que Eugenia y las maestras armaban y desarmaban ideas hasta esperar un milagro, porque “tener fe” había aparecido entre sus opciones, pergeñaban razones para hacer frente a la definición policial que interfería en la continuidad de un presente y porvenir colectivo.

La justicia de la conducción de Eugenia era irrefutable, por el conocimiento de lxs chicxs, por su vínculo con las familias, pero también por su ascendencia en el “equipo” docente. Esa conducción era argumentada de varias maneras, pero básicamente partía de su iniciativa con el “proyecto de la escuela”. Ese “equipo” tenía un proyecto que atestiguaba conocer y entender a “la comunidad”, uno que había partido de sus necesidades compartidas, cuando en la escuela lo mejor que justipreciaba la directora de entonces era que los chicos no “escaparan del aula”. Ese escenario de tanta conflictividad, había sido responsable de perder escolares, pero también “docentes buenos”, y de exponer a aquellos que no supieron manejar la situación.

La “conducción” era una clave, tener “visión” era parte de la capacidad de Eugenia diferenciándose de “gente buena”, que no había sido útil “para el cargo que debían ocupar”. La escuela sin la dirección de Eugenia era inconcebible, “en una comunidad como esta” y con el riesgo de volver a una escuela en la “que no se enseñaba ni se aprendía”, Tras todo lo que allí se habían roto “el lomo”, arriesgar la “conducción” desautorizaba la llegada de otra directora cuyos títulos sólo exhibían un cargo “titular” y –para muchas de mis interlocutoras–, su cercanía a la inspectora. Su llegada por más legal que fuera, sólo encarnaba la injusticia, el riesgo de dañar lo propio, lo logrado para la escuela y su comunidad.

Al contrario de tal peligro, con Eugenia el cargo directivo llevaba la seguridad del proyecto pedagógico que ella había diseñado en el marco de “una situación social incontrolable”, y que había “funcionado”, porque con tal proyecto habían podido enseñar y lxs chicxs aprender; las maestras lo sabían y con las “muestras” venían dando pruebas. Aquellos logros de “la escuela”, nombrando prácticas de niños, niñas y docentes, eran exhibidos como resultado de un trabajo denodado, uno que desde la conducción de Eugenia ya extendía la jornada para las docentes, con la dedicación de un tiempo que aunque no les pagaran, disponían para “ver qué

otras cosas” podían “hacer”. Era *su* proyecto, una amalgama de sentido alrededor de un accionar concreto, no un papel sino una experiencia.

La extensión de la jornada, antes de su aprobación oficial o de su inicio en 2014, era parte de la realidad del tiempo propio de las docentes, dedicado al desarrollo de lo escolar en una escuela que había que reordenar. Una apuesta para cada día, porque *su* proyecto se actualizaba en el dinamismo de esas “otras cosas” que hacían según iban apareciendo problemas u obstáculos al devenir pretendido. Allí donde reconocían a Eugenia como autoridad directiva, el proyecto aparecía como “una máquina” que sin algún engranaje o “tornillito, ya no” iría “a funcionar”. “Máquina” que, si para la “orientadora social” ya tenía “un funcionamiento propio, generado en la comunidad docente”, para la maestra lo había tomado “de la comunidad y de los chicos que tenemos acá”. Claramente el “proyecto de la escuela” los había considerado, y era una virtud de la que carecía la nueva directora que venía de una escuela “del centro”, y no los conocía, como tampoco sabía del proceso de transformación que esta escuela, cuyo escenario inicial para tal proyecto educativo, había sido el de “un desastre”, reconocía en Eugenia su autoridad pedagógica.

“Yo lo cambié a esta escuela porque acá (...) funciona bien todo”, podría ser la voz que resumiera la visión de un proyecto pedagógico en el que cabían ciertos “pibes” en la igualdad. Como los hijos de esa mujer que tomaba la palabra; como aquellos que “se portan mal”, o “repiten” y tenían lugar desde hacía tiempo en la escuela, y “ahora más”, y “mejor”, con la extensión de la jornada. Responsabilidad, cuidado y transmisión hacían otro reparto, uno que incluía a esos chicos, que para otras maestras de otras escuelas “no pueden”, y son marcados en los prejuicios de sus limitaciones extendiéndolas hasta sus, también incapaces, familias.

Distinciones y jerarquías entre los niños y niñas, una condición asignada a “los chicos de la 800” que “se naturalizaba” como manera de existencia, inhabilitándolos, había sido neutralizado en una experiencia escolar que había podido “darle otra imagen a esta escuela”. la prueba estaba en las dos elecciones gubernamentales que “ahora” tras ese proceso virtuoso se sucedían, por los cuales “ahora” existía y la elegían.

Inclusión e igualdad, los logros con los chicos y para la escuela, estructuraban esa propuesta pedagógica, configurando un hacer en clave de transmisión que había cambiado la cotidianeidad escolar, para finalmente conseguir que la escuela existiera, fuera reconocida y

elegida, por caso: para construcción del edificio, para la extensión de la jornada, pero también para –“lamentablemente” – incluirla en el listado para el “MAD”.

La nueva directora podría saber del cambio virtuoso para la escuela y por eso elegirla, pero no había participado de esa experiencia, no sabía los avatares del proceso, cómo se había sucedido, y eso era un riesgo en el futuro inmediato que traía más tiempo para y con “los pibes”. No haber compartido esa experiencia de transformación era un peligro equiparable a no poder sostenerlo, a no saber hacer para garantizar esa propuesta de igualdad. Atribuían a Eugenia ser la “cabeza” responsable, la que había movilizado esa visibilización de la escuela que ahora elegían. La atribución de la calidad al proyecto, que docentes y familias le reconocían, hacían dudar de la continuidad de esa experiencia escolar valiosa, y el movimiento de directoras traía del pasado el riesgo de que alguien “inoperante” llegara para no saber cómo continuar, para hacer “cualquier cosa”, para desconocerla, para proponer otro proyecto incluso.

Los atributos del proyecto también habían llegado a la inspectora, tras años de ignorarlo o resistirlo, eso sumaba a los logros autorizando la experiencia; “ahora” Dora lo reconocía valioso y lo “zarandeaba” en reuniones con otras directoras, pretendiendo lo adoptaran. Que la inspectora ofreciera “su” proyecto a otras escuelas, era reprochable para las maestras de “la 800” porque sabían que ni siquiera aquellos docentes que habían pasado por la escuela, y se fueron “maravillados”, habían podido replicarlo. Por eso, para las docentes, la nueva directora que “tomaba la escuela”, lo hacía conociendo ese “proyecto diferente” y “una manera de trabajar diferente”. La propuesta escolar que inhabilitaba cualquier otra, le imponía adecuarse “a esta escuela y no la escuela a ella”, algo “elemental” ante la posibilidad de entrar “pateándose los dientes”. Un saber hacer de una propuesta pedagógica que había “tomado un funcionamiento propio”, y se reconocía “generado” “en la comunidad y los chicos que tenemos acá”, consideraba docentes y niñxs habilitando diferencias en la igualdad. Que se fuera Eugenia era más que quedarse sin la directora que querían o valoraban, su destitución constituía el riesgo de perder la “conducción” del “proyecto de la escuela”, y eso aparecía como un despojo: “si es mi proyecto... no me lo podés sacar”, “es nuestro proyecto”. El problema político reaparecía y una cuestión privativa al “movimiento” de docentes se componía público en tanto apostaba un proyecto escolar que definía el presente y porvenir de “la escuela”, un proyecto que –según una mamá–, Eugenia había “armado para todos”.

Que una nueva directora “tomara la escuela”, era un acto desautorizado en la injusticia de una sustracción de algo propio.

Dejando de lado el origen confuso de la autoría de la alternativa, que Eugenia se quedara “como vicedirectora” la dejaba directamente a cargo de “lo pedagógico”, que para las maestras encarnaba el “proyecto de la escuela” con un funcionamiento que reconocían mejor encaminado y valioso. Por eso, para ese “equipo” y para las familias, la vicedirección no era sólo una alternativa, sino la asunción de una continuidad política valorada, “lo pedagógico” era, a su cargo, un presente y porvenir garantizados.

La opción, aparecía “antes que perderla”, y que se quedara “con lo pedagógico” configuraba una manera de contener o contrarrestar los riesgos del devenir escolar. La reducción del daño no estrechaba la injusticia, sino que la confirmaba; en esa alternativa, así como en su consumación apreciada como posibilidad de no “perder” a Eugenia, reaparecía la voz para decir “no es justo”; el resquicio para integrar el “equipo directivo”, constituía una concesión injusta. Entre los daños que el movimiento de directoras creaba, también estaba el que hacía a las prerrogativas de Eugenia que también estaba en el tiempo de hacer los últimos tres años para jubilarse con las ventajas de un “doble cargo”. Para sus compañeras y compañeros, en tanto trabajadorxs que reconocían el valor del derecho estatutario para moverse entre destinos laborales; preservarla en la vicedirección atenuaría la desventaja de Eugenia por no ser “titular”. Siendo el gobierno de las escuelas quien preserva el privilegio –y las reservas– para “titularizar” docentes, aplica una regulación como el “MAD”, incluyendo y excluyendo trabajadores. En “su matriz liberal”, obliga a docentes sin esa estabilidad, a situaciones de “zozobra” por la que ven “peligrar su fuente laboral” (SUTEBA)¹⁴¹. La injusticia del “MAD” es pues previa, y también habla de un reparto y un desacuerdo preexistentes al desplazamiento legal.

Como vimos, para la comunidad de la escuela, la dirección no podía ser asumida por alguien que no pudiera conducir la propuesta pedagógica, y que no hubiera sido parte de la situación que había resultado en su diseño y desarrollo. Ante esa experiencia, la nueva directora llegaba con la obligación de adecuarse, a la comunidad de padres y madres, a los chicos, al equipo de

¹⁴¹ SUTEBA “Qué es el MAD”, documento para la formación de delegados. Disponible en <https://www.suteba.org.ar/download/qu-es-el-movimiento-anual-docente-28204.pdf>.

docentes, en definitiva, al “proyecto de la escuela”. En esas reservas, que la mujer pudiera participar de un “equipo directivo” acompañada por Eugenia, parecía dejarla con las manos en “lo administrativo”. “Lo pedagógico” que sustanciaba el ideal del cargo que Eugenia quería preservar, recortaba el daño de la legalidad del “MAD” porque finalmente ella seguiría resolviendo en la trama de la sustancia pedagógica de la autoridad en la escuela. Allí donde “lo pedagógico” que Eugenia asumía gustosa, aparecía la conducción de una experiencia escolar donde tal cualidad componía la habilitación para desarrollar, conducir, dirigir y definir la experiencia de la escuela afectando un reparto.

Convocar la autoridad: “salvar las papas”

Docentes convocando a las familias a la potencialidad de organización de la protesta como la de una “asamblea”, la reunión y organización de padres y madres –fundamentalmente–, para “mover”, “moverse”, “ir a la torre”, para insistir telefónicamente ante la inspectora, o bien para armar “kilombo”, para ordenar las acciones que apostaban a una protesta pública, hasta para llamar a la exposición ofrecida por “los medios”; componían la escena de una acción común para visibilizar el conflicto entre política y policía, abriendo lo político. La acción de la comunidad de la Escuela 800, docentes, muchas madres y algunos padres, se organizaban para resistir o contrarrestar el “movimiento anual docente”, su daño y los efectos no previstos. La continuidad en juego condensaba muchos más sentidos que el cargo de la dirección que ocupaba Eugenia, y la comunidad de docentes y familias sabían de la autoridad de la inspectora que, en tanto jerarquía gubernamental, podría mediar en la situación que esa comunidad componía políticamente.

En ese escenario del desacuerdo, el conflicto crecía e involucraba de manera diferencial a los integrantes de la comunidad de la escuela: madres, padres, chicos, y docentes iban desplegando su acción con sus peculiaridades y prerrogativas.

Particularmente para lxs docentes, su compromiso con la organización de los reclamos lxs arriesgaba a sanciones estatutarias como el mismo “MAD” que trataban de interferir. El contenido y modo de las comunicaciones con “los padres” y con las autoridades escolares, adherida a la contingencia del riesgo de violar la “vía jerárquica”; constituían “costos” a pagar como trabajadorxs de un orden gubernamental escolar. Sin embargo, el riesgo de que Eugenia fuera reemplazada, era para la mayoría del “equipo”, más grave que cualquier

sanción: “¿Qué más nos puede pasar?” refería la maestra desestimando temores frente a las facultades de la autoridad oficial para “sumariarla” y exponía las prerrogativas propias, las del “equipo”. Antes que la inmovilidad, el “movimiento” que interrumpía un proceso colectivo conducido por una directora que autorizaban.

El caldo en que se cocían las “movidas” entre docentes, o de ese colectivo con la comunidad de padres y madres, con las notas que llevaban lxs chicxs, las reuniones informales, las charlas de pasillo y puerta, de a poco, y articulándose fueron configurando el problema junto a la forma de la interpelación a la autoridad directa de la escuela, para proseguir “escalonadamente” por otras jerarquías de gobierno que pusieran mediar en la resolución que el acontecimiento obligaba.

Buscar soluciones, interferir en el daño que implicaba el desplazamiento resultante del “MAD”, sustanciaba modos de desafiar la autoridad inmediata de la escuela. Para Eugenia la conflictividad de la situación en la escuela involucraba a la “inspectora” y debía ser exigida, pero su planteo incluía desestimar las responsabilidades que le atribuyeran con la inclusión de la escuela en el listado del “MAD”, así como la de la sospecha de haberla ofrecido a su amiga directora para beneficiarla en su jubilación en una escuela con “doble jornada”. Cualquier “culpa”, no sólo haría más virulenta la escena del conflicto –porque “los padres ya se querían ir al humo” –, sino que invalidaría la discrecionalidad de la inspectora ante una opción que habían pensado sostendría a Eugenia en el par directivo; la maniobra incluía, antes de “poner en juicio” la función de su superior en el sistema, pedirle “una ayuda”. Organizar un pedido de “ayuda” ante el acontecimiento pondría a Dora en el lugar que estimaban: “de salvadora de las papas, no de culpable de lo que pasa”.

Recurrir a la inspectora, con una iniciativa armada por docentes de la escuela, revelaba las racionalidades en juego, y el diálogo de autoridades. Además, que Dora diera “una mano” con la vacante de vicedirección no la comprometía normativamente y “salvaba las papas” en, al menos, dos sentidos.

Por un lado, abordaba la situación institucional de la escuela que podría tornarse hostil para la nueva directora a su llegada, “justo” en 2014 con la implementación de un nuevo formato y la reorganización que exigía la extensión de la jornada; justo cuando eso irritaba tanto a las maestras que desconfiaban de la autoridad de conducción de la nueva directora: “según lo que quiera hacer, acá le vamos a dar bola, capaz no”.

Por otra parte, cubrir la vicedirección dejando a Eugenia en la escuela, “salvaba las papas” de Dora; la liberaba de los riesgos del desafío de la exposición pública, la adversidad de quedar “a merced” de los reclamos directos de padres y madres con impacto en su propio cargo gubernamental. Su jerarquía era vulnerable al recorrido de reclamos conocido por esa comunidad de familias, una subjetivación política previa al acontecimiento. El hueco era legal, y aunque para todos, injusto, respondía a la lógica y posibilidad de intervención de la autoridad gubernamental: “si Dora quiere parar toda esta cosa...”. Sólo había que “ponerla en el lugar”, asignarle una responsabilidad “administrativa”, frente a la situación de la escuela y la tensión de su silencio, “en una comunidad como esta”. El desafío a la autoridad gubernamental, transformado en un llamado de “ayuda”, ponía en diálogo una habilitación “administrativa” legal, mientras exponía una interpelación política.

Habían sido lxs docentes, quienes le encontraron solución al problema que la “inspectora”, su autoridad en la escala jerárquica, debía atender antes de quedar “a merced” de otros riesgos que la exponían. Además, esa autoridad que trascendía la capacidad para hallar el hueco estatutario para armar y proponer soluciones aceptables, configuraba una alternativa que sólo podía ser especulada por las docentes junto a la comunidad de padres y madres. El resquicio legal para Eugenia daba oportunidad a la “continuidad educativa” porque el común litigioso lo autorizaba en una experiencia: “Eugenia trabajó para levantar la escuela y que venga alguien y se lo saque de un plumazo... El tema es que eso es legal y si elevamos una nota a la inspectora la va a contestar con las normas legales.” La claridad de esa voz en la “asamblea”, advertía que si el cambio de directoras se reclamaba en una nota, la respuesta sólo vendría normativamente. También para esa madre, la legalidad del “MAD”, obligaba en rigurosa normatividad la intervención de la “inspectora”, con una respuesta tan inútil, cuan nocivo el “nudo político” desde donde debían organizar la acción colectiva.

Ante el problema político la forma para tomar la palabra, era parte de la organización. Que padres y madres se reunieran con Dora, componían una escena reconocida en el terreno de lo político imprescindible, porque el encuentro podría obtener otro tipo de respuestas, alejadas de lo meramente legal. Para el colectivo docente encontrar “eco en todos lados”, era parte de la urgencia de la intervención gubernamental ante la inminencia del desplazamiento de Eugenia y la interrupción de la “continuidad educativa” que reclamaban. Así, la demanda en el diálogo con los padres y madres, producida como reunión a la que Dora sin dudas asistiría,

agilizaría el reclamo durante el tiempo límbico que quedaba hasta que se consumara el “MAD”, y neutralizaba el riesgo de que una nota fuera “encajonada”.

La “continuidad educativa” que Eugenia encarnaba, podía ser apelada también “a través de la ley”; la autoridad de lo legal educativo reaparecía ahora a favor de la solución del “nudo político”. Con la ley como argumento podrían interpelar y exponer en sus errores a cuanta inspectora les nombraran: la “inspectora regional”, la “inspectora en jefe”, la “del distrito”, poco importaba cuántas existían o las confusiones del organigrama, ellos no violarían “la vía jerárquica” para preservar la continuidad que la ley ordenaba incluso yendo más allá: “quién decide no es una inspectora sino directamente la directora de la Rama y por los motivos que figuran en la ley, de la continuidad educativa”. Con esa razón común, que las maestras dijeron contenía la nota, propusieron palabra común en la “asamblea extraordinaria”.

El “riesgo de continuidad” de Eugenia que exponía la nota, se justificaba con las virtudes de la experiencia iniciada con el “proyecto institucional comenzado en el año 2009”, y si todos los logros que exponían habían hecho figurar a la escuela para que se encontrara entre las “elegidas”, ya para “pasar al régimen de Jornada Extendida”, ya para la remodelación del edificio escolar, esgrimían allí una “situación que ameritaría no innovar”. Los “méritos” a suscribir, a con(firmar) en la nota, surgían de “objetivos alcanzados” por “un grupo docente consustanciado con el proyecto”, e instaban a “la intervención en forma urgente de las autoridades de la DGE para asegurar la continuidad del proyecto” . Una vez más, la “continuidad educativa”, del proyecto y de Eugenia, aparecían atadas y la autoridad era un sustrato para la apelación.

Interpelar la autoridad gubernamental de la inspectora u otras jerarquías, apelaba la de la ley garantizando “continuidad educativa”, traía al terreno de lo político la de Eugenia como conductora de un proyecto pedagógico exitoso, y la del grupo de “docentes consustanciado” con la experiencia que rescataban como argumento de las selecciones gubernamentales y componían la trama del desafío.

La conducción de lo pedagógico en Eugenia, como virtud y gusto personal, anclaba en el “proyecto de la escuela” y su autoridad para sostenerlo. Su autoridad, era verificada no sólo en su autoría, sino en el desarrollo y sus “productos”, en la experiencia de transmisión con un “equipo”. Esa autoridad argumentada escolarmente, veía la luz en la “asamblea” antes de que la nota fuera leída. “Hacer fuerza” para que la directora no se fuera implicaba juntar

“fundamentos” para mentar la transformación y argumentar un reclamo capaz de sostener “ese cambio radical que ustedes han visto, y nosotras hemos vivido junto a los nenes”, decía la docente a sus interlocutorxs en la reunión. Cambios que no ceñían a la escuela porque, de la mano de los chicos llegaban a sus familias. “Hacer fuerza” por una continuidad ataba otras, presente y porvenir de la comunidad reunida y organizándose lo (con)firmaba, en la toma de la palabra de una de las mamás: “cambió un montón la escuela y lo que va a seguir cambiando. Por eso para mantener...”, y “la continuidad” reapareció con la profesora completando la frase que la mamá cerró con sus razones: “eso, la continuidad, eso que tanto se habla en el país, y si no hay un motivo razonable ¿por qué cambiarla?”. Al parecer, los motivos razonables hacían la diferencia para sostener la acción colectiva pretendiendo justicia para la autoridad.

La cualidad valiosa en disputa, no sólo era “lo pedagógico” que Eugenia reconocía para sí, y justificaba su alternativa para quedarse en un “cargo directivo”; la cualidad de autoridad, constituida en esa experiencia de transformación que compartían los docentes con la comunidad de familias, no podría cederse a otra directora sin esos *pergaminos*. La autoridad pedagógica fundamentaba la conducción de Eugenia, que reconocían maestras, profesoras y profesores, incluso otras autoridades en el gobierno del sistema educativo, y advertían el desacuerdo ante la desarticulación del proceso de transformación involucrando presente y porvenir de la Escuela 800.

Autoridad y política: palabras que cuentan

El 2014 inició con Eugenia en la escuela, pero sin la “doble jornada” que se demoró hasta la mitad del ciclo. En el mes de julio, uno de los medios de comunicación local comentaba el inicio de la “jornada completa” para mucho menos de una decena de escuelas de la ciudad, y señalaba entre ellas a la Escuela 800. En el reportaje, la directora hablaba de los alumnx caracterizándolos como “población socialmente vulnerable”, y valoraba la medida gubernamental en virtud de los “beneficios pedagógicos” que le traería a “chicos que necesitan más tiempo” en las aulas, de “mejor calidad”, además de mayor “dedicación”, mientras aseguraba que la extensión lo haría posible (Medio Local¹⁴²).

¹⁴² No completamos la referencia en virtud de preservar identidades.

Tras las vacaciones de invierno llegaban las buenas noticias que plasmaba el medio de comunicación que no supo, ni dijo que la definición que el “MAD” proponía a la escuela, había sido interrumpida. Eugenia había conservado su cargo directivo y el “proyecto de la escuela” seguía su curso. La constitución de la comunidad política, sus acciones y escenas para la argumentación, habían hecho “fuerza” para desautorizar una “injusticia”.

El acontecimiento del “MAD”, su irrupción en el paisaje común de la escuela, comunidad de padres y madres, niños y docentes, había puesto a prueba las pretensiones del enunciado legal. Componer el desacuerdo frente a la irrupción en la “continuidad educativa” llenaba de voces “la escuela”, niños y niñas, papás, mamás, docentes, auxiliares, tomaron palabras para imaginar los sucesos del daño en el porvenir, para examinar y organizar soluciones.

La escuela como escenario de argumentación, delimitaba junto a la continuidad de Eugenia, la autoridad pedagógica encarnada en la conducción de una propuesta pedagógica y un “equipo” que se había roto “el lomo” para transformarla en elegible e incluirla entre otras escuelas.

Elegible no sólo para familias y niños –puesto que el número de matriculados había crecido–, sino como destino laboral para docentes; elegible para que entrara al listado de las elegibles y seleccionada para extender la jornada escolar.

Las elecciones advertían la inconmensurabilidad del terreno de lo político, allí donde la acción política cuestionaría una distribución a partir de un problema en y para la escuela. El “nudo político”, autorizaba la experiencia escolar y desautorizaba el orden policial que no lo incorporaba a sus definiciones. Dora, autoridad jerárquica directa de la escuela, desconocía las necesidades de la comunidad que las docentes esgrimían como valor propio; la mujer podía mandar, pero ella junto a sus jerarquías, no estaban autorizadas para interferir en la “continuidad educativa”. Su autoridad pedagógica era al menos dudosa, desconociendo todo lo que ahora desconocía. Su silencio, su ausencia, para sostener el lugar de conducción de Eugenia ante la inminencia del “MAD”, la desautorizaba en la impugnación que la comunidad de familias y docentes presentaba. Su intervención era una posición asignada por la comunidad que apelaba a sus prerrogativas meramente administrativas, de gobierno, y ceñía sus facultades a ese ámbito mientras inhabilitaban las del orden de lo pedagógico. Había que ponerla en su lugar, porque provocar, ignorar u omitir el quiebre que el “MAD”, implicaba en la conducción de un proyecto, que había “salvado las papas” y remontado la escuela,

provocaba daños que familiares y docentes ya conocían, habían superado y no querían volvieran.

La interlocución política juntó palabras, y aunque la interpelación se propusiera “hacer un poco de ruido”, las autoridades gubernamentales oyeron las voces del desacuerdo desplegando razones. Una subjetividad política reponía, una vez más, su capacidad para argumentar sobre su derecho, de manifestarse contra lo “injusto” del acontecimiento, para demostrar el daño y organizarse. Fundamentar lo justo mentaba “la parte de los sin parte”, daba existencia a la comunidad política a partir de un “litigio fundamental” implicado en “la cuenta” que –como explica Rancière, (2007; pp.23) –, hace del pueblo “la clase de la distorsión”, instituye la “comunidad de lo justo y de lo injusto”.

El acontecimiento del “MAD”, y su impacto en el “tejido común”, revelaban la elección de la escuela en sus formas benéficas y perjudiciales, lo útil y lo nocivo. Traía a la escena escolar formas de acción política para el desacuerdo, resignificando el problema en lo público e impugnando la racionalidad del orden policial en términos de justicia.

Las acciones políticas para enunciar lo injusto, repondrían modos reconocidos por su efectividad, formas que la comunidad escolar diferenciaba eficaces, apropiadas, en su anclaje de luchas contra un reparto. Cortar “la 118”, interrumpiendo el acceso a los barrios cerrados más lujosos de la ciudad; llamar a los medios de comunicación para exponer a las autoridades gubernamentales en sus acciones y omisiones; presentar reclamos en las oficinas del gobierno interrumpiendo un orden en las calles y sedes de esos organismos; reunirse, hacer “asambleas”, piquetes, escribir y firmar notas, se constituyeron como parte de las capacidades políticas que niños y adultos reconocieron en la igualdad.

En la escuela, esas formas de acción, con la emblemática estética de los redoblantes para hacer “kilombo”, expondrían el desacuerdo ante la interrupción del orden, paisaje común de “la 800”; anudando el acontecimiento con la organización. Antes que ruidos, “un logos” (ibídem. pp.72); capacidades políticas impresas alrededor de “un nudo político”, que las fundamentaban y justificaban; capacidades que jugaron a enlazar el acontecimiento a la organización de la comunidad como comunidad del litigio. Los actores políticos en su subjetivación histórica, manifestaron un logos para gritar el desacuerdo, la toma de la palabra para visibilizar lo impropio del reparto, y enunciar “lo justo” y los límites para configurarlo.

La autoridad hacia a la medida misma de la justicia, con la experiencia compartida como sustancia de esos límites.

Capítulo 6. La autoridad y una aventura intelectual que “te cierra” (o no)

Re-visar la experiencia

“En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia en el momento en que aún no leía la palabra”. Paulo Freire (1987)

Esta investigación empezó hace tiempo, se quedó en notas, fotos, videos, recuerdos y registros. Anduvo textos, cabos sueltos y perdidos, más lecturas, nuevos temas y problemas releendo. Escenas inasibles en palabras, venían en sucesos e imágenes que, densa cotidianeidad de artistas/artesanos, aparecía inatrapable representación textual. ¿Gesto de maestra quizá?, “porque los maestros no escriben” decía una gran maestra que enseñó a hacer lazo entre educación y filosofía. Su impronta me acercó, para siempre, a traer filosofía a la lectura de la vida, y entonces a la educación, porque no hay vidas por donde no pase. Y mi lectura del mundo –como enseñó Freire, y María del Carmen *dio a leer*–, fue de otra manera atenta. Desde ese aprendizaje, *leer educación* quiso, “leer con intención honda, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados” (Nietzsche en Larrosa, 2003a; pp.362). Pero también, quiso y pudo pensar con otros, creer en otros, hacernos capaces de ver, pensar prácticas irrumpiendo en un reparto, menguando daños.

Leer su lógica, leer litigioso, no necesariamente hizo texto-escritura, pero sí anduvo la experiencia de diálogos en clases revisitando prácticas educativas con maestras y maestros, con estudiantes.

Hasta que las opciones de vida nos dejaron tiempo para la etnografía, y leer se hizo escribir, lo verdaderamente difícil anduvo en su lectura. La etnografía, *siempre visual*¹⁴³, nos enfrenta a imágenes de genocidios con niños, a la cotidianeidad de una barriada en medio del narcotráfico, a la crudeza de las escenas de la violencia, a memorias de la guerra y de sus muertos, al dramático espectáculo de la pobreza o el hambre, a la muerte anunciada en el dolor en una sala hospitalaria, al racismo y más violencias; mientras pide desentrañar secretos de la cultura.

¹⁴³ Refiero a una de las alternativas del discurso y práctica de la antropología que hace de las imágenes un foco privilegiado para su aproximación reflexiva.

Leer etnografía cuesta más que hacerlas, pensé tras muchos seminarios. Leerlas hace mella, interpela, exhibe y sacude escenarios, los convoca polifónicos, los dramatiza, lo abre para ser leídos en caminos de aprendizaje de mundos otros, mientras nos subjetiva su lectura. Leerlas asoma a mundos de otros y al saber, y en ese mismo movimiento, habilita propia la experiencia.

“Un perro al sol o un rastrillo olvidado pueden ser el origen de una revelación (...) la terrible presencia de lo real le habla con un lenguaje que no es un lenguaje y que le penetra y le pone en contacto con la vida hasta disolverlo en ella.”(Larrosa, 2010; pp.102).

Ya en el propio camino por la etnografía, y en escenas escolares, se abrió una densidad cuya aparición se expuso a lo inaprensible de la escritura, incluso a la impotencia. Tras la presentación de César Vallejo en Larrosa, hicimos nuestra experiencia de lectura en “Intensidad y altura” para observar cómo –ironizando tal vez–, da a leer su soneto y nos habla de su reflexividad escritora.

“Quiero escribir, pero me sale espuma,
Quiero decir muchísimo y me atollo;
No hay cifra hablada que no sea suma”.

Escribir, hacerse de palabras labrando relación entre vida y lenguaje a veces no es sencillo. La escritura no se aviene a la experiencia como si de escribir una respuesta se tratara. Como quien escribe el ensayo tras el seminario, como quien responde el cuestionario en el examen. Escribir el texto (final) de tantas escenas, espacios y tiempos, vínculos, encuentros etnográficos es una experiencia de otro orden. Una tal que compromete una inmensa experiencia de aprendizaje. Una experiencia, siempre subjetiva(ante) que, en principio, no se trata de, no permite desmembramientos de identidad, como si *ser con tiempo*, sólo se tratara de *hacerse el tiempo* para escribir.

(...) “sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales. (Contreras, J., 2009; pp.7)

Lo inabarcable de la vida del responsable de escribir una experiencia, habla de las dificultades, ni lineal, ni tan precisamente sujetas a las escenas de su campo de investigación, como si esa experiencia fuera perfectamente aislable; sino tejiendo otros hilos que (sólo) a veces abren el *paso* al texto. Sabemos, que el atontamiento que invade el mundo educativo/académico no nos exime de esos riesgos.

Y entonces a veces, como en el cuento, “El etnógrafo”, se queda con un secreto en notas de campo, para nunca escribir una tesis, para optar –como el personaje de Borges –, por un lugar entre libros. Otras veces, ordenar, escribir, presentar, no ocurre en el *tiempo de las tesis* pero, de algún modo, se impone siguiéndoles *lógica y salen, cierran capítulos*.

En otras ocasiones, se trata de lo que cuesta contar, ex-poner y exponernos en momento en los que las palabras o las ideas se quedan entre paréntesis, esperando vencer la espuma y el atolladero del soneto de Vallejo.

Afortunadamente, a veces es justamente la lectura de un texto y no de una escena del campo, la que vuelve sobre uno y habilita-autoriza la escritura. Se trata de la posibilidad de verlo en las escenas de lo imposible porque abre el lugar, como explica Beatriz Greco. Por eso, no se trata de libros como revelación de verdad, sino de “libro[s]-experiencia”, como pensó Foucault (2003), para ser leídos como

“una experiencia que nos cambia, que nos impide volver a ser como éramos antes, o tener el mismo tipo de relación que teníamos antes con las cosas y con los demás antes de leerlo” (pp.17).

Son *libros maestros*, para ofrecer reescribir relaciones y subjetividades colectivas alrededor del modo de enseñar una experiencia pedagógica, libros para interferir en el orden explicador procurando impactar un reparto. Libros de otra estética, inventariando la ignorancia en pos de la emancipación, nos abrían el paréntesis del atontamiento para desnaturalizar gesto y lógica.

El maestro ignorante de Rancière, escribió las palabras para lo posible. Leer la autoridad como emancipación, como procuró *dar a un leer* Beatriz Greco, permitía palabras dables desde el hacer de otros y con otros, “en tiempos de transformación” que deben ser re-puestos en lecturas capaces de hacerse de la igualdad en la experiencia.

Un gesto de autoridad y autorización se anunciaba, ya en el inicio de la escritura, muy libre del aspaviento de las jerarquías, habilitaba hacernos de palabras.

Dar a escribir, y una promesa

“Producir una obra no es producir su efecto. La debilidad de muchas instalaciones con voluntad política es partir del efecto a producir y suponerlo realizado por el volumen mismo ocupado en el espacio. La emancipación comienza asumiendo el riesgo de la separación. Y, por supuesto, la separación entre la voluntad realizada en la obra y su efecto sobre los espectadores pasa también por las condiciones de exposición o de la distribución.” (Rancière, 2010b; s/p)

La posibilidad de co-habitar una experiencia, hacer saber de ella en palabras, abre el desafío humano para un texto con otros, abierto a otros, sujeto a otros, libre con otros.

“La sorpresa del otro, de la otra, el misterio, la dificultad de su comprensión, la imposibilidad de asimilarlos a nuestras visiones y concepciones, a no ser que lo hagamos a costa de quienes son, supone de por sí la posibilidad de una experiencia... de una experiencia de esas para la que no encontramos expresión cabal. De aquellas que necesitan ser pensadas, para las que quisiéramos encontrar palabras, poder decir lo que nos supone.” (Contreras, J., 2009; pp.8)

La escritura, paradójicamente tan inasible en algún tiempo, habita la etnografía entre notas desde el principio. Nuestros registros no son impotentes a ella, la descripción del día a día reescribe escenas, fluyen allí a veces puntillosamente enhebradas, a veces menos hábiles del detalle; son aprehendidas en instantes, capturas de imágenes y diálogos que toman un tiempo a veces infinito para reescribirlas, para no olvidarlas, para retomarlas. Esas notas, primeras escrituras de la investigación documentan: la observación, la participación en la cotidianeidad, el lazo con los sujetos con los que compartimos esos recortes de lo real que estudiamos, las preguntas que nos deslumbran, las que a veces hieren. Son palabras que exponen, reponen, construyen y reconstruyen el campo, notas que dan el tiempo y la distancia, hablan de ello y nos permiten la advertencia de lo inasible en algún posible de ser dado a leer.

Multiplicidades y cruces con forma coral u orquestal, proponen pensar en esas notas como las musicales. En ocasiones un instrumento o una voz, sobresale y hasta molesta, en otras sólo escuchamos la música, y a veces, *otro cantar*. Coro u orquesta, creemos escuchar que alguien

desafina, que los momentos de ensayo o entonación de voces hacen disonancias, incomodan, aburren, hasta que finalmente oímos alguna melodía, y entonces suena una canción que invita tatarrear, y a su letra. Composición, a veces pegadiza, se hace seguir en ritmo, tiempo, contra tiempo, síncopa y silencios. Las notas hacen a la expresión de una densidad sin límites cuando la referencia es el texto final, pretencioso de algún todo que *suene y no desafíne*.

¿Cómo explicar el *paso* por una cotidianeidad develando un nudo que exprese un tema o un problema?, qué decir, qué callar, cómo hilvanar *–con autoridad–*, una estadía de años.

“La legitimidad de “estar allí” no proviene de una autoridad del experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino de que sólo “estando ahí” es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador-miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores. Este tránsito, sin embargo, no es ni progresivo ni secuencial. El investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, precisamente porque al principio el investigador sólo sabe pensar, orientarse hacia los demás y formularse desde sus propios esquemas. Pero en el trabajo de campo, aprende a hacerlo vis a vis otros marcos de referencia con los cuales necesariamente se compara”. (Guber, 2001; pp.53)

Cómo hacernos de las escenas que hacen a “la riqueza sensible de su decorado bajo la luz y la riqueza de su experiencia de vida, con el fin de restituirla” dice Rancière hablando de una “toma de posición estética” (2010b; s/p).

Estudiar, observar, investigar, para finalmente producir un texto, enuncia una toma de posición en/ante una distribución, manera estética rancieriana. Hablar de autoridad pidió reponer las riquezas. Una promesa para “mostrar”, visibilizar su autoridad como experiencia de irrupción.

El territorio humano al que llegamos, y que es de otros, no contiene datos ni “informantes”, sino sujetos que se exponen y nos abren a sus análisis, “co-intelectuales” los llama Lassiter (2005) mientras examina su papel de colaboradores/consultores. Si bien entendemos que el trabajo etnográfico siempre se produce en colaboración (Rappaport, 2007), (¿cómo sería si no?), hacer foco en la colaboración de investigadores y participantes procura atender a la importancia de reivindicar las voces de los sujetos, niños, niñas, adultos, aportando a la

coproducción de conocimiento; no *fuentes de donde sacar* –versión del “ruido” que Rancière ha explicado oponiendo a la voz–, sino protagonistas compartiendo una trama de significados en prácticas.

“Esto escribilo Ale”, mis interlocutoras, maestras, pedían –una y otra vez, muchas veces sonriendo, otras enojadas–, dar a leer su experiencia sensible en sus avatares. Sus relatos sobre escenas que no hubiera compartido también hablaban de aquello que debía hacerse palabra en un texto.

“(…) el encuentro con el otro, con la otra, puede ser ni más ni menos que eso: intercambiar palabras, palabras que son el eco de una experiencia, quizás de la experiencia misma del encuentro. Paradójicamente, necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia” (Contreras, J., 2009; pp.8)

La investigación nos enfrenta a poner en “lo público¹⁴⁴” (Lassiter, *ibídem*), un reparto de lo sensible en el que las relaciones se dan en un campo, que no designa el *afuera de los libros* que apoyan estudios. La cita de James Peacock que (2005), que abre el citado texto de Lassiter, asoma como provocación acerca de los modos en que la etnografía es capaz de conmovir un orden:

“Mientras sostenemos nuestros fundamentos, explorando los misterios profundos de la especie y el alma humana, debemos presionar hacia afuera, movilizándolo nuestro trabajo y a nosotros mismos para hacer una diferencia más allá de la disciplina y la academia.”(pp.1¹⁴⁵)

Cómo movilizar la experiencia etnográfica más allá de la disciplina y la academia, cómo aprovechar sus propias características vinculadas al “estar ahí”, para la producción y circulación del conocimiento al servicio de tal *ahí*. ¿Cuánto abarca ese *ahí*? ¿Cómo nos llama a estar?

¹⁴⁴ En texto de Joanne Rappaport aporta una cita que aparece valiosa aquí: “la antropología pública demuestra la habilidad de la antropología y de los antropólogos de dirigirse con eficacia hacia problemas más allá de la disciplina, iluminando aspectos ampliamente sociales de nuestros tiempos y alentando conversaciones públicas más amplias sobre los mismos (...). La antropología pública afirma nuestra responsabilidad, como académicos y ciudadanos, de contribuir significativamente con las comunidades más allá de la academia –tanto locales como globales– que son las que hacen posible el estudio de la antropología”.(*ibídem*; 159)

¹⁴⁵ Traducción nuestra

Si tal experiencia etnográfica *se mete con otros*, ¿de qué manera produce/promete conocimiento en la escritura?

“No se trata por lo tanto de decir que "la Historia" solo está hecha de las historias que nosotros contamos, sino simplemente que la “razón de las historias” y las capacidades de actuar como agentes históricos, van juntas. La política y el arte, como los saberes, construyen “ficciones”, es decir, redistribuciones materiales de signos y de imágenes, de relaciones entre lo que vemos y lo que decimos, entre lo que se hace y lo que se puede hacer.”(Rancière 2014; pp.62)

Decir maestras, a mis interlocutoras, apuesta a exponerlas enseñándome, “un igual que explica y hace explicar a otro lo que ha visto” (Rancière, 2003; pp.59). Maestras con las que arriesgamos una experiencia sin atontamientos, maestras que me hicieron partícipe de su propuesta escolar, me *obligaron* libre en el acontecer de su autoridad; antes que mera observadora, espectadora –capaz– de otro mirar para “entender la escuela”. *Su método*, como diría Rancière, dejarme andar, habilitarme espacios, abrir la escuela en su ocurrencia, exponerla a mi aprendizaje, retarme a una aventura intelectual, manera de mirar y rescribir escenas en una obra, vía de confianza para mostrarme, para exponer “la fuerza del principio” (ibídem; pp.67) como espectadora capaz de traducir y narrar “la relación de aquello que ignora con aquello que sabe” como dice Rancière; ser capaz de aprender a condición de:

“si, a cada paso, observa lo que se halla frente a él, (...) inteligencia que traduce signos por otros signos y que procede por comparaciones y figuras para comunicar sus aventuras intelectuales y comprender lo que otra inteligencia se empeña en comunicarle.” (Rancière, 2010; pp.17).

No fueron mis registros, su escritura, la advertencia de su autoridad pedagógica, sino la experiencia de la lectura de tanta escena en aquellos textos. Y si “la autoridad pasa porque la gente se comprometa con un proyecto”, la autoridad era en su ocurrencia, autoría cotidiana abriendo un *paso*. Una propuesta pedagógica haciendo experiencia de aprendizaje y educabilidad re-dibujando la escuela, repuntándola y remontándola. Vanguardia de autoridad, *pasaje* a un nuevo acontecer, lo organizaban con *su* experiencia que *se nos daba a leer*

mientras crecía. Su autoridad hacía “lugar a una experiencia” –como dice Greco–, donde el aprendizaje también *ordenaba la investigación*.

Andando mucho en esas notas, entendí que la autoridad era inasible en ciertas categorías del orden del discurso. En su ocurrencia, nos exponía un campo de lectura, una manera de mirar y *obligaba* hacer(nos) de experiencia.

Escribir, exponer la experiencia de investigación, abría a una espiral de lectura y re-escrituras, acto de narrar, leer, mirar y visibilizar autorizados. Experiencias en diálogo, nueva experiencia. Su voz docente hablaba de ocurrencias, autorías y efectos para lo visible, pensable, legible y decible.

“Los artistas al igual que los investigadores, construyen la escena en la que la manifestación y el efecto de sus competencias son expuestos, los que se vuelven inciertos en los términos de idioma nuevo que traduce una nueva aventura intelectual. El efecto del idioma no se puede anticipar. Requiere de espectadores que desempeñen el rol de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la “historia” y hacer de ella su propia historia. Una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y traductores” (Rancière 2010; pp.28)

Dar a leer, dar a un destino

“Existen cosas visibles que no conforman una imagen, hay imágenes que son sólo palabras. Pero el régimen más común de la imagen es aquel que pone en escena una relación de lo decible con lo visible, una relación que juega al mismo tiempo con su analogía y con su diferencia. Esta relación no exige en lo absoluto que los dos términos estén materialmente presentes. Lo visible se deja disponer en tropos significativos, la palabra despliega una visibilidad que puede ser engeguedora”. (2011b; pp. 28-29)

Esta experiencia etnográfica, ya expuesta a la lectura de otros, hace a un cuento y lo contable, no como número, pero sí como cuenta. No como un campo sino en sus relaciones, no como un territorio, sino como mundo para cohabitar, escribir y leer. Ocurrencia y transcurrir de la experiencia con otros, preserva su exterioridad, sosteniéndola irreductible. (Larrosa, 2009; pp.15).

Mundo experiencia de la lectura que abre a ver, saber, sentir y compartir, sabe de las dificultades del *dar a leer*, y de los repartos implícitos en las imposiciones de la escritura, con modos que incluyen y habilitan. Escritura para otros, siempre es un reto, porque escribir siempre es más “que poner en negro sobre blanco lo que uno ya ha pensado o lo que uno ya ha averiguado, es decir, lo que uno ya piensa y lo que uno ya sabe” (Larrosa, 2003d; pp.37). Exagerando tal vez, Larrosa dice de la escritura académica, que ocultará la risa, porque ocultará la subjetividad, y entonces la pasión.

“Podríamos decir que el que lee a Nietzsche riéndose tal vez escriba un ensayo, el que lee a Nietzsche sin reírse escribirá una tesis doctoral, como también escribirá una tesis doctoral el que quizá ríe cuando lee a Nietzsche pero escribe ocultando esa risa, haciendo como si no se hubiera reído”. (2003d; pp.40)

Y sin embargo, no exagera, o no tanto quizá, porque la escritura –como las imágenes con Rancière–, siempre tienen un otro, y se abren a un destino en normas que dictaminan entre lo propio y lo impropio, porque el destino inscribe la escritura en un régimen de lo decible que tiene sus formas.

Parafraseando la argumentación de Rancière sobre el régimen estético del arte –de reparto y ordenamiento, de decibilidad y deducción de propiedades, de producción y difusión de inteligibilidad y legitimidad de obras–, podríamos atender a ese destino de las imágenes (2011b), como escenario de la omnipotencia en su impotencia.

Escritura pretenciosa de *dar a leer* autoridad en una experiencia de desacuerdo, el texto hizo semblanza de una desafiliación, a más de un campo de saber, a más de un autor, a más de una jerarquía en el reparto del conocimiento.

“Las disciplinas delimitan su territorio al cortar la tela común del lenguaje y el pensamiento. Trazan, por lo tanto, una línea de separación entre, por ejemplo, lo que el carpintero dice y lo que sus frases significan, entre su materialidad prima y la materialidad de las condiciones sociales que expresan (...) Quieren los cuerpos que componen la sociedad para tener un ethos, (las percepciones, sensaciones y pensamientos que corresponden a su ethos) propios a su situación y ocupación. El punto es que esta correspondencia está perpetuamente alterada. Hay palabras y discursos que

circulan libremente, sin un dueño, y desvían a los cuerpos de sus destinos” (Rancière, 2015; pp.40)

Palabras para decir relaciones, textos, escenarios y sujetos; palabras para hospedar voces, pensamientos, pareceres, pesares, orgullos, vergüenzas, broncas, silencios, alegrías, gestos, ánimos y desánimos. Una maraña de lecturas *autorizando* la autoridad, fue interrumpida para abrir a unas huellas, para seguirlas experiencia, para hacer lugar a una distancia capaz de mirar, estar, sentir, leer y escribir con “la forma de una interrupción” (Larrosa, 2000; pp.101), con un gesto distinto. Escribir la experiencia de autoridad abría una intimidad desde su exterioridad.

A veces las palabras renegaron de alguna *nueva ingeniería*, y expusimos recortes de nuestros registros, tiempo del campo, “voces de nuestros consultantes con tanta autoridad como la de la nuestra” (Rappaport, *ibidem*; pp. 215). Sin pretensión alguna de verdad mimética para la representación, compusieron la suficiencia del “dar a leer” que explica Larrosa, que arriesgamos en su destino de alteridad y normas que ha ocupado a Rancière. En su despliegue, la oportunidad e intención de compartir el *paso* de la experiencia “hacia mí” –con Larrosa–, pasaje y pasión; ocasión de desplegar el régimen no sólo de legibilidad, sino de sensibilidad de la experiencia con Rancière:

“Los enunciados políticos o literarios surten efecto en lo real. Definen modelos de palabras o de acción, pero también de regímenes de intensidad sensible”. (2014; pp.62)

Palabras que hemos ofrecido como lectura de la autoridad escolar en ocurrencias, inventos y sucesos en un transcurrir, arriesga una lectura litigiosa.

La escuela abrió un escenario para mirar la autoridad en el desacuerdo, irrumpiendo sobre un reparto, deshaciendo la escena –errónea– de incontados. En una reconfiguración, proponemos dar a leer “condiciones de inteligibilidad en un debate” (Rancière, 2014; pp.14), para pensar la autoridad desde una experiencia como régimen, como “un modo de articulación entre formas de hacer, formas de visibilidad de esas maneras de hacer y de los modos de pensar sus relaciones, implicando una cierta idea de la efectividad del pensamiento” (*ibidem*).

La autoridad pedagógica en el “quizá”

El desacuerdo, un reparto abrían paso a *su* experiencia de autoridad, me invitaban, anunciaban, concretaban la complejidad desde donde enseñarme, como en *sus* “muestras de la escuela”, a traducir —experiencia de la mirada—, un recorte de lo real donde hube de tejer distancias para hacer de lo visible, lo decible “en paisajes y trayectos al “otro lado” donde un proceso subjetivo y político tiene lugar”, con “mundos puestos en relación de maneras inesperadas, un mundo dentro de otro.” (Greco, 2014; pp.6)

La experiencia etnográfica que nos abrió un mundo para mirar, escuchar, escribir, mundo presuntamente conocido, en otro para releer, reescribir y sentir, también nos expuso a las fronteras de la autoridad y la escuela, haciendo y reivindicando experiencia para “estar ahí”, mundo educativo tan afín a nuestro *ser-historia*.

“Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones”. (Larrosa, 2009; pp.43)

Muchas veces, las lecturas expertas alrededor de lo educativo dicen palabras y borran su humanidad, como cuando desde el gobierno educativo refieren “matrícula”, y esgrimen protocolos de “POF” o “POFA”. Como con “la escuela”, que es nombrada en el “orden del discurso pedagógico” (Larrosa, 2010; pp.87) universal inasible, y de tanto que dice no dice nada, o al menos nada creíble de su “vitalidad” (ibídem, pp.88); se enajena de experiencias.

Los lenguajes aparecen entonces inadmisibles, imposibles de acompañar, o de componer paralelos con propuestas escolares hilvanando respuestas educativas. Las preguntas inhábiles de la inspectora, quizá no se hicieron —en esa evaluación frustrada para dirimir la capacidad del cargo directivo—, de un saber hacer lazo entre “dimensión pedagógico institucional y didáctica” con “POF y POFA” ya de la directora examinada, ya propia. Lenguaje del atontamiento de las evaluaciones escolares, dirimiendo lugares en un reparto, no necesariamente abren la mirada para hacerse de un saber en igualdad.

En la escuela 800, con el proyecto para “aprender”, una “evaluación oral” descontaba la capacidad de “los pibes” para dar “referencias” de lo que aprendido “de verdad, no para repetir en una lección o en un examen y al otro día se olvidaron”. “Aprender” había inaugurado un reparto en el que incorporaban niños y niñas a los que otrxs colegas renunciaban. Respuesta de inscripción en un nuevo orden donde el aprendizaje, con mayúsculas, daba sentido a matricular y otro lugar al “retener” o “sumar”; nueva cuenta.

La pregunta abría a la inconmensurabilidad del diálogo entre autoridad y jerarquía ante un saber y sus evidencias, ante una arena de desacuerdos acerca de la escuela. Las inspectoras, obstinadas en categorías burocráticas, con sus planillas y números en “POF”, no hallaron – con su mirada, su matriz de su *supervisión*–, los lazos requeridos con la “dimensión pedagógico institucional y didáctica”; lo que se revelaba era un común litigioso.

Las fragilidades del examen, las inconsistencias de las examinadoras y sus maneras de andar por las escuelas “entre papeles”, expresaban inconmensurabilidad. El desacuerdo para leer y “entender” la escuela, haría arena de encuentro y choque para la ocurrencia de autoridad en lo político (política y policía).

La autoridad pedagógica, andaba en las escenas del proyecto escolar “más allá de la escritura” –parafraseando a Rappaport–, en su cotidianeidad pedía ser vista en ocurrencias verificando igualdad, *pasando* la co-producían en el “territorio de la invención, allí donde el desierto se vuelve “terreno de juego”, recreación de sentido” (Greco, 2007; pp.154).

Por eso, lo inconmensurable del examen, quizá, se revelara ante la inspectora – cual *insigth*–, en una clase con ballenas colgando y lxs chicxs explicándole leyendas, y una maestra que advertía que “la mujer no entendía nada”, para dar cuenta de su sorpresa ante las innovaciones que daban voz y argumentos a los más chiquitxs. La mujer entendía, o tenía que entender, lo que Silvana decía de la voz de “los chicos de primero” capaces de las leyendas aunque el currículo oficial no lo prescribiera. La ocurrencia de la autoridad andaba en las tensiones para ver, y mientras *pasaba* en la clase, la “dimensión pedagógico institucional y didáctica”, se revelaba en actos de inscripción en el aprendizaje que reconfiguraba la Escuela 800.

Si las lecturas alrededor de lo educativo dicen “escuela” y se deshacen de sus habitantes, es quizá porque esa humanidad desbarata las categorías, irrumpe en discursos ordenados,

aceptados, confortables, incluso para no ser “heridos de realidad” como retoma Larrosa (2010), tal vez como parte de la misma condición humana que se preserva en regímenes.

Entre las palabras que hacen “coraza”, “tapón” (Contreras, J., 2009; pp.8) hace falta lugar para los *quizás*, “para que lo vivido pueda ser escuchado de otro modo, más atento a lo que hay, más abiertos a dejarnos resonar. Para que la experiencia de la relación, de los otros, nos llegue, no desde nuestras categorías, sino desde nuestra disposición a ir las deshaciendo.” (Ibíd, pp.9).

Pensar en escuelas –no sólo la 800–, necesita nombrar escenas y sujetos, no darlos por sentado, ni desvanecerlos en planillas, ni siquiera pensar en quitarles alma en su “desánimo”. Incluso para no idealizarlos como afirmación de nuestras voluntades políticas. Estaba claro que no se trataba de un texto pretencioso de impulsar alguna *transformación*, sino de retratar procesos emergentes en una cotidianeidad cuyo complejo entramado de subjetividades abría un devenir de ocurrencias advirtiéndonos la experiencia en sus presencias, ausencias, matices y contradicciones, como ante algún “despelote”, entre olvidos, omisiones, desentendimientos, docentes “muy estructurados”, gritos, e incluso en los “abandonos” que Marito o Andrés retrataban.

Otra inspectora había sido la que había puesto a Eugenia a revisar su elección de la escuela cuando accediera a la dirección en 2008, “¿esa escuela?, ¿vos estás segura?” recordó sus palabras Eugenia cuando la vimos en el auditorio de *su* “ponencia” en la plaza. Su registro me hablaba allí, de ese espacio como verificación de igualdad de la escuela en un *nosotros*, expuesto como proyecto pedagógico.

“Es el desastre

Es la hora del vacío no vacío” Alejandra Pizarnik

Aquella escuela del “desastre” en las voces de sus docentes, no había sido caracterizada con la violencia que, contracara de la autoridad, ordena discursos en el campo de lo educativo. La autoridad en la escuela pidió atender a ese tiempo vencido, el fondo que habían tocado, y una reconfiguración que hablaba de un *paso* sin mentar “crisis” alguna. Si la autoridad podía ser vista, leída, escrita, debía abrirse a la lectura en experiencias capaces de alguna irrupción en la referencia de algún tipo de realidad universal; alguna que interpelara la misma “crisis de autoridad”; una autoridad cuya entidad tuviera existencia en algún *más allá* de sus fallas,

nombradas en esa clave. Una “versión policial” (Rancière, 2011c; pp.106), visión consensual de la autoridad, se desvanecía en una respuesta política.

La urgencia de “recrear el sentido de las cosas” que Beatriz Greco (2011b) propone arendtianamente para pensar en una institucionalidad que nos reclama ante unas condiciones que, tiempo de incertidumbres, consumos efímeros, le son nuevas y arriesgan a los sujetos a advertir la reconfiguración de subjetividades en desafiliación a los regímenes que reinscriben el orden con formas de “crisis”. Porque el nuevo escenario, que sigue teniendo a sus nuevos del mundo –que siguen necesitando ser recibidos por sus viejos, acto que funda “ley simbólica” –, no sólo impide renunciar a recibirlos (Ibídem; pp.14); sino que pide *gritar* el desacuerdo con un reparto de lo sensible donde algunos no cuentan. Recibirlos implica hacerse de ese mundo que los impacta y los afecta, que los pone “en problemas”, que irrumpe en trayectorias educativas con las renunciadas de adultos embrutecedores.

Recibirlos, acogerlos, hacia sentido en el obstinado deseo de hacer posibles desde la escena escolar con las nuevas maneras de inscribir que producían la experiencia de autoridad en la Escuela 800. Autorizando otras cuentas, la propuesta pedagógica fue arrebatándole a los números la elegibilidad de una escuela. La relación que las cuentas de “matrícula” escondían, exhibía una manera de pensar “la 800”, los “chicos de terror” y un colectivo docente que no enseñaba. Ante las escenas y gestos de la impotencia, la posibilidad de remontar la escuela– “El despertar” de Pizarnik–, para hacer nacer una ocurrencia.

Despertar al invento y suceso de la autoridad pedagógica, que encarnaba en sujetos de una experiencia peculiar, resguardando un posible, verificaba un *quizá*. Así, la autoridad deshacía escuela para dar lugar a otra ocurrencia, nuevos posibles.

Otra configuración estética enfrentaba el “desastre” como respuesta política del desacuerdo ante un común y la obligación por los “llegados” –sin bienvenidas –, a un reparto.

En la escuela 800, las maestras habían dado *paso* a una reconfiguración desde *su* propuesta pedagógica, habilitando nueva experiencia para la escuela entre embates y contradicciones “a patadas”; con “ese cambio radical que ustedes han visto, y nosotras hemos vivido junto a los neños”, decía Pamela hablando del *curso y pasaje* de una experiencia habilitada en la ética de la respuesta. La autoridad pedagógica para no abandonar, pero también para no abandonarse.

Asir la autoridad mirando una experiencia, nos abrió/se abre a su existencia en un sensible, nunca enajenada de la historia y sus sujetos, entramada en la conflictividad propia de la vida de las escuelas en nuestro tiempo, con las marcas que impactaron en esos protagonistas y sus derechos, con las medidas políticas que los amparan y las que los dejan en la precariedad de sus vidas.

Cuando se hace necesario “desplazar la preponderancia de las retóricas prolijas sobre los derechos de la infancia que no alteran los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad” (Redondo, 2015; pp.157), la pregunta se abre al *quizá* ya por el modo en que esas vidas importan y pueden ser vivibles (Butler; 2002, 2009). Ese *acaso* anida –paradójico–, en el mapa de la escuela y la “pérdida de autoridad” que excede a sus docentes (Duschatzky, 2002). En sus escenas, la pregunta se despliega entre las esquirlas del abandono y las políticas compensatorias –más o menos inclusivas–, para decir un *porvenir* articulando lo político, incorporando escuelas y autoridad.

Así como en 2009 la escuela abrió a otro *paso*; ese *buen pasar* que enorgullecía, fundamentó el “proyecto de jornada extendida” aprobado en 2010, porque ya era, venía siendo, tenía en su ocurrencia, lo que el protocolo gubernamental pedía. La concreción de *más tiempo* para los chicos y las maestras de “la 800” en 2014, hacía de *su* proyecto pedagógico el invento de un nuevo *paso* para el *quizás* del espacio-tiempo, para mejores oportunidades, para la verificación de igualdad de aquellos que –seres deseantes–, aun viven “sujetados a la privación” (Redondo, 2004; pp. 127) que interpela la “vulnerabilidad”.

Los sujetos hicieron del deseo parte de una experiencia escolar en la que la autoridad ocurrió, también con la pasión discurriendo escenas de escritura para el “proyecto de la doble jornada”. Así respondieron a la demanda gubernamental en sus “lineamientos técnicos”, que no hubieran sido necesarios si se acercaban a ver, porque en la escuela “ya” tenían todo lo que pedían, convenía Eugenia hablando del “proyecto de la escuela” con las maestras. En la experiencia, el deseo se jugaba en vínculos, no eran sólo los niños y las niñas sus sujetos, sus padres que estuvieron *poniendo la firma* para su “elevación”, el colectivo docente que los convocó, la ocurrencia del proyecto como respuesta para su sentido del tiempo escolar como “beneficio” para enseñar, *con-firmaban* la urgencia de otro posible y *porvenir*,

indisciplinando el deseo de sus bordes hacían la reconfiguración, en los vínculos deseantes hacían sus posibles.

No necesariamente siguiendo el *paso*, tan trascendente de un nuevo inicio para la escuela, como la hechura de un proyecto deseando tiempo, leíamos la ocurrencia de autoridad. La experiencia se había abierto ya desde nuestros primeros –insignificantes, en principio– diálogos desde la sala de dirección. Frente a la escritura de Juanito, voces más y menos calificadas en estudios, se apasionaban frente al papel, y la pugna cerraba con las maestras acordando su habilitación para alfabetizarse. El “sentido” de la escuela en *su* proyecto era “aprender”, la ocurrencia de *su* autoridad hacía cara y contracara en su capacidad para enseñar y en la educabilidad de Juani. La experiencia se abría a emancipatoria en trama de deseo y axioma de igualdad.

“Ningún saber tiene en sí mismo la igualdad como efecto. La igualdad, en sí misma, no es un efecto producido o un fin a alcanzar, sino una presuposición que se opone a otra.”
(Rancière en Vermeren et al. 2003; pp.43)

Crédito para el niño circulando en relaciones pedagógicas, no contaba como número, sino como cuenta para contar a los que no contaban, autoridad para abrir(se) a ellos y por eso, al desafío de “salvar las papas”, también ante un protocolo para evaluar, en este caso el *porvenir* lector-escritor del niño. Allí donde matricular trascendería “tenerlos en clase”, con los posibles hacían una experiencia para dar crédito y garantías al aprendizaje en “el vínculo con los saberes”, para hospedar y cuidar, para reorganizar la actividad escolar y acreditar la escuela en sus protagonistas, para “remontarla”.

La ocurrencia de la autoridad de las maestras aparecía dialogando con los “niveles de conceptualización” de Juanito o de otros chicos; con los gustos y los disgustos de niñas y niños frente a sus aprendizajes, mientras los miraban haciéndose de sus historias de injusticia, desde el banco en el patio, mate en mano.

“No soy de aquellos que salvan la ternura pero sí soy de aquellos que tienen estrecha relación con lo imposible. Esos que nadie entiende, porque corren a salvar las papas que otros dejan quemar o que no saben cómo evitar quemar cuando cocinan cocidos para huérfanos.” Gavri Akhenazi (2017)

Para estas maestras, “remontar la escuela” era abrir y habilitar otros posibles para lxs chicos y las familias, para ellas, para la escuela. Muchas escenas que no están en los capítulos, registran caricias, lágrimas, alegría y dolor, sufrimiento en muchas notas; son las que nos permiten – *autorizan*–, a hacer *pasar* la autoridad por la ternura y la pasión que nombra la experiencia en subjetividades:

“No nos abandonará nunca esa sensación de que es precisamente cuando no somos nadie que la experiencia se nos da con especial intensidad al tiempo que se nos hace inapropiable en su insignificancia. Quisiera abogar aquí por esa ternura. Una ternura que no está desprovista de atención, de paciencia, de respeto, de sufrimiento a veces, de silencios” (Larrosa, 2009b; pp.68)

Experiencia del desacuerdo, fuimos haciéndonos de la autoridad como experiencia en la Escuela 800. Mientras ocurría, transcurría creciendo, enlazando escenas sin linealidades, sin jerarquías, sin categorías en pugna; y antes que árbol, rizoma y nudos.

La autoridad *pasaba* por planificar la cotidianeidad, con esquemas sólo entendibles en *sus* “muestras”. Planes para verificar la igualdad de maestras, y niños, y también la de sus familiares que se acercaban interesados a la nueva escuela presentable/mostrable.

En la experiencia de autoridad, la escuela “último orejón del tarro” había hecho de las “muestras” una ocurrencia política para *transmitir la transmisión* en otra estética. Visibilizarse haciendo igualdad del aprender escenificando el “sentido” del proyecto escolar que componía un posible para el niño que decía que “todo el país” había ido a ver *sus* “cosas”. Artesanos orgullosos, maestras inmodestas en *sus* “muestras”, abrían al desacuerdo con otras sin “criterio pedagógico”, sin cuidado de los chicos, con malos tratos. Frente al “desperdicio” de un espacio público para mostrar “producciones escolares”, se abochornaban en una carpa; mal tiempo para acondicionar una muestra.

Evaluando a la directora u organizando “muestras”, las inspectoras como figuras jerárquicas, eran interpeladas en su ofrecimiento y cuidado de “lo pedagógico”. Lo que *supervisaban* no podía prescindir de ese anclaje pero *pasaba*, obsesionadas por “papeles”, desatendían las “cosas de los chicos” en su alfabetización o la articulación de áreas de la que participaban; incluso para garantizar su traslado o viandas en la plaza.

Las docentes de la escuela exponían, en el desacuerdo, la autoridad esmerada en organizar y mostrar la escuela alrededor de los productos de una transmisión emancipatoria, nueva estética escolar, ajena a la “lógica de superiores explicadores sobre inferiores explicados” (Greco, 2012b; pp. 131). Inconmensurabilidad del diálogo.

El tiempo autorizaba, cuando sábados o feriados se reunían a tratar las “cosas de la escuela”, porque el tiempo en la escuela siempre es escaso. El tiempo ajeno al salario, hacía lugar fuera de la escuela para visitar su *paso*. El tiempo de las “jornadas institucionales”, las cuatro horas –que nunca sucedían según lo prescripto por el gobierno de las escuelas–, reponían charlas análogas a las rondas del patio, haciendo escuela con el mate, en las vinculaciones que ordenaban su cotidianeidad superponiendo voces, temas, problemas, nuevos planes.

“Actualizar” *su* “diagnóstico” era manera de repensar(se) en esa escena del tiempo vencido, incoherente, sin lazos con el orden de lo escolar propio de su propuesta pedagógica que inauguraba una nueva manera de mirar la escuela en sus sujetos, prácticas y vínculos; con el posesivo “nuestra” y su singularidad colectiva en un “nosotros”, con *sus* “productos” para mostrar, y un proyecto imposible de replicar en otras instituciones. Una experiencia de subjetivación desafiándose de una escuela vencida en ocurrencias, inscribía la condición de sus posibles. “Remontar la escuela” incluía el desacuerdo sobre el sentido de la escuela en sus escenas, reponía el diálogo sobre la mirada y el fundamento (Greco; *ibidem*).

La experiencia reconfiguraba el “sentido” de “aprender”, reorganizaba relaciones y habilitaba escenas irrumpiendo la tradición de aprendizajes y enseñanzas. Desdoblado tiempo-espacios para clases y juegos, para aprender a saber dónde ubicar el “contenido escolar” y sus vacíos; para hacer regímenes de una y otra disciplina, para una u otra producción de los cuerpos. Las escenas daban posibles, también en las maneras de significar la disposición de los sujetos y las cosas: re-montando la escuela.

El *paso* hacía a la reconfiguración estética, iba apropiando además de espacios y tiempos, cargos docentes; con “la misma Planta Orgánico Funcional” hacían a otras “tomas de posesión” y así “trabajaban por áreas desde primer grado”. Las articulaciones aptas para aprender, reorganizando normas, siguiéndolas para alterarlas, hablaban de sus apropiaciones, por caso del “uso de las herramientas” “POF y POFA” en “dimensión pedagógico

institucional” para, *quizá*, hablar de autoridad sin repetir palabras ajenas, vacías de humanidad, sin experiencia de igualdad.

Una autoridad capaz, *quizá*, de la ironía sobre mandatos gubernamentales para “proyectos de lectura”, cuando con *su* proyecto, las “prácticas del lenguaje” ya reunían a “todas las áreas”. O bien ante una maqueta como aglutinante de la reflexión de sus artesanos, oferta para, *quizá*, hacer de la mirada otra experiencia para –*supervisar*– “todos los contenidos” ofrecidos, desarrollados, mundo de relaciones pedagógicas, escena de una experiencia.

Experiencia presentable en “muestras” donde las historias, las palabras, los cuentos, y leyendas andaban clases de “educación física” para mostrar otra manera de ser del cuerpo: de las disciplinas, y del humano en la escuela. Manera de enfrentar dualismos, que hacen del pensamiento sin cuerpo, la razón de una distribución de lo sensible. Autoridad en la experiencia para –gesto vital–, hacerse de eso que –*si nos pasa*–, nos pasa por percepciones, sensaciones, “no podemos transmitir lo que no sentimos” decía una maestra. La experiencia de autoridad pasa por el cuerpo, no en disciplinamientos, sino en las nuevas maneras de ponerlo y componerlo evidencia del desacuerdo. Cuerpo existencia, “lugar y el tiempo indiscernibles de la identidad” (Le Breton 2002; pp. 33) irrumpiendo desdoblamientos.

Julia había dicho que el tiempo del proyecto, en su ocurrencia, parecía haber “encarnado” como parte de un haberse hecho de su devenir y los cambios: “los chicos son otros” aunque hablaba de los mismos.

La escena de los chicos aprendiendo unidades, decenas y centenas en un ábaco, poniendo sus cuerpos, hablaba de sus cuentas y nuevas cuentas. Nueva estética para desafiliar la fragmentación que ata la materialidad cuerpo y la educación física a una voz, y al patio. La voz de Pamela podía ser dicha y escuchada en el patio, pero también en el aula o en el auditorio, frente a otras docentes e inspectoras para advertir una experiencia pedagógica en igualdad, e *indisciplinas*.

“Cualquiera puede”, el proyecto escolar develaba las articulaciones disciplinares en los cuerpos y los disfraces, en las pinturas de niños y niñas que aunaban clases de geometría en las “horas de plástica”. En las obras propias, que –mirando la de Kandinski o Mondrian–, iban haciéndose de nuevos ángulos, nueva disposición en el espacio. Otra estética. Y el arte

salía de su régimen para hacer parte en el “área de matemáticas”, para luego exponerse en las “muestras” dando a mirar, dando a leer, a transmitir otro reparto, otros montajes.

Con las docentes discutiendo “marcos referenciales”, o las categorías totalizantes, la experiencia de autoridad reivindicaba la peculiaridad de *su* propuesta pedagógica que, orgullosa abría a “experiencias singulares del litigio sobre la palabra y la voz, sobre la partición de lo sensible.” (Rancière, 2007; pp.53).

La ocurrencia de autoridad habitaba las escenas interpelando universales y ficciones acerca de lo real y lo posible escolar. Otra estética para la transmisión, para la educabilidad, componían los accesos franqueados para un aprendizaje adverso a “una carga”, o pesada mochila para lxs chicxs.

El “cambio cultural” se produjo, venciendo ese pasado en que la vieja “orientadora educacional” instaba a las familias a sacar a lxs chicxs de aquella escuela; ella lo atestiguaba admirada en las “muestras de la escuela”, cuando finalmente “entendió” la escuela y sus posibles verificando igualdad en las inteligencias, no sólo la de “los pibes de la escuela”, sino de las maestras que negara capaces. Después de todo, como dice Rancière, siempre se trata de

“una demostración de capacidad. Sin embargo, esta ya no adopta la forma del espectáculo de la contradicción. Toma la forma de la reapropiación por parte de una comunidad de su historia y de su territorio.” (2005; pp. 61)

Sucesos y devenires se obstinaban en “lo pedagógico”, como valor de una nueva existencia escolar, y desacuerdo con la exclusión que nombraba el pasado del “desastre”, otras cuentas de la escuela. Tiempo pasado y vencido, tiempo anunciando muerte y despertar, como en la palabra de Pizarnik, abrían a un diagnóstico ya en la nueva ocurrencia, con las primeras evidencias de los resultados que *les* iba ofreciendo el nuevo proyecto escolar.

“Una destrucción, por más masiva que sea, ¿prohíbe que sean pensados los cambios, las modificaciones que deben intervenir en el seno de una cultura para salvar los pocos elementos susceptibles de ser transmitidos?” (Hassoun, 1996; pp.146)

La experiencia de transmisión y educabilidad deshacía una escuela abriendo el paso a un *porvenir* en un quizá, no cerrado a sus efectos.

La utopía anduvo reconfigurando un paisaje en un *pasaje*, con una propuesta pedagógica rayana en la locura. Para algunas docentes la renuncia hizo respuesta a tal sinrazón; para otras educadoras, la locura hizo parte al nuevo reparto. La experiencia de las “que se quedaron” interpelando formas y normas, lo hizo incluso sobre los estereotipos de la “maestra” cuyas razones disciplinaron deseo o pasión.

La autoridad abría al *pasaje* –de una, a otra escuela–, y obligaba un mirar de otro modo, con ese énfasis en la ocurrencia de *su* propuesta pedagógica, una manufactura viva llena de escenas para recordar; para tener presentes las heridas incluso, para entramar huellas de su compleja realidad en su presente. “El encuentro con *lo de antes* no cesa de pasar en cada presente, volviéndose en cada ocasión otra cosa”. (Frigerio, *ibídem*; pp.18). Pero su antes era una referencia propia y próxima, no el gran pasado, y era uno a vencer, a *sobrepasar* y co- sentir.

Valorar el presente en su paso, el llamado a mirar –de otro modo, sumando huellas recientes–, abría a configurar otro sensible, nueva estética escolar instaba a ver, a sentir, como incitan las obras del arte. Prosaica de lo presentable escolar, vanguardia estética en la subjetividad: “la única estesis está en los sujetos, no en las cosas” (Mandoki 2006a; pp.118¹⁴⁶).

“Entender” el proyecto escolar era enlazar su ocurrencia en sucesos de aprendizaje, advertirlo en la nueva organización y formato institucional para enseñar; ser capaz de verlo y apreciar sus “productos” en las “muestras”, ubicar los sentidos de lo propio escolar en una relación pedagógica entramada en el diálogo de transmisión y educabilidad en igualdad, también hacía sentido en las contradicciones que institucionalmente iban hallando.

Ofrecer esos sentidos y sus posibles en una práctica de alteridad, hacían “posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible, si hay un ‘Otro’ que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa, lo que irrumpe de la realidad” (Zelmanovich, 2003; pp.49).

¹⁴⁶ En palabras de la autora: “La función de la estética está en la elaboración de los juguetes sociales (utilería y vestuario), de los jugueteros o círculos mágicos (escenografía o *setting*, término de Goffman) y de los jugadores sociales (todos y cada uno de nosotros). También está en las reglas del juego, en los sonidos que acompañan al juego (porras, gritos, risas, chiflidos) y en la actividad corporal que requieren. Ello no quiere decir que la estética esté al servicio del juego, sino que no hay juego sin estética (...) como no hay estética sin juego”. (2006a; pp.134-5).

Autoridad para desordenar las naturalizaciones de la cultura con una “instrucción mínima, extraída de los principios de la razón, de la ciencia y del interés general”, capaz de introducir “nociones sanas en cabezas que de otro modo se formarían nociones equivocadas. (...), más provechosa en tanto que sustraiga a los hijos del campesino o del artesano del medio natural que produce esas ideas falsas” (Rancière, 2003; pp.22-23). Allí la vanguardia abriendo porvenires, quizás, nuevas disposiciones fundando relaciones, igualando capacidades para como dice Rancière, “reconfigurar material y simbólicamente el territorio de lo común” (2011a; pp.31) donde habitan escolares y maestras haciendo escuela. Nueva estética, para una trama que aloja “lo que irrumpe como una realidad”, cuando las circunstancias suman “vulnerados” (Zelmanovich, *ibídem*).

La autoridad, crecía y hacía crecer y creer, verificando igualdad en la escuela, el pasado servía al *paso* de un presente anunciando ser “generadoras” de “procesos educativos”. Mirando(se), reconociendo “camiseta” propia, identidad y membresía construida en una experiencia y sus vínculos, hacían su experiencia de autoridad y autorización para la escuela, en ocurrencias con autores encarnados en voces, disfraces, escenografías, ruedas de mate, palabras, imágenes, huellas y heridas. La autoridad hacía a la experiencia, con “todo más encarnado”.

Con *su* proyecto para una transmisión con nombre propio, autoría imposible de trasplantar, *con-firmaban* igualdad, reconocimiento subjetivo y emancipación autorizaban (Greco, 2007).

“Es en la firma, como señal de identidad, donde en la manualidad del trazo, en el ritmo personal con el que se desplaza la pluma, en el débito de la tinta que no se deposita por igual en todos los signos, el yo halla refugio y se aloja.” (Frigerio, 2004; pp.22)

Sujetos autores, subjetividad tejida con hilos del desacuerdo hacían *trans(misión)*, sobrepasando límites, irguiéndose desde fondos tocados, transgrediendo y habilitando fronteras de finitud. Relación de la escuela con su historia próxima y su escenario presente exhibían su experiencia como anclaje de legibilidad para lo que *les pasaba*: “esta es nuestra escuela, estos son nuestros chicos y estas somos nosotras”. La frase ostentaba autoridad como autoría habilitante desde/en *su* escenario.

El proyecto propio obró como acontecimiento de subjetivación política, novedoso en sus formas, lo que inauguró fue otro reparto. Antes que hacer corresponder, deshizo y recompuso –como dice Rancière–, las “relaciones entre los modos del *hacer*, los modos del *ser* y los modos del *decir*” propias de una organización, “relaciones entre los espacios” para uno u otro hacer, y “las capacidades vinculadas a ese *hacer* y las que son exigidas por otro” (2007; pp.58). Remontó para remontar.

El “proyecto de la escuela”, invitaba a mirar –sentir, apreciar– y pensar compartiendo la escuela en esas referencias, presente y contracara. Esas coordenadas autorizaban la manera de “estar ahí”, de investigar, y era una invitación a compartir la experiencia que llamaba a una desidentificación anunciando cierta autoridad que no leíamos. La nueva cuenta desde donde exhibir la estética de partes y ausencias hablaba de cómo hacer(nos) de aquella. “Entender” una propuesta pedagógica implicaba el sentido otorgado a “aprender” con mayúsculas, pero también de hacerse y hacer lazo con la “comunidad de la escuela”, así como de lidiar con las intervenciones de las jerarquías, con sus maneras de ordenar interfiriendo. Escenarios para inscribir lógicas, escenario de desacuerdo.

La autoridad remontaba la escuela–con sus “productos” expuestos, con su reconfiguración en clave pedagógica–, en el lazo con la comunidad y su reconocimiento. Así hacía espejo, dibujaba la contracara de la autoridad, incluso para dirimir sobre la habilitación para dirigirla.

Cuando el reparto ya hacía “otra cosa”, otra escuela, la continuidad de Eugenia, forzada por las “movidas” del acontecimiento del “MAD, contaba nueva disposición de cuerpos y voces para “hacer fuerza” desde el reconocimiento justificando una propuesta escolar que había cambiado la escuela y valoraban. Una comunidad litigiosa se reunía ante la nueva configuración escolar –“una experiencia más que satisfactoria” –, para interpelar los actos de la jerarquía, para ofrecer “justicia”, crédito, garantías, a la conducción de Eugenia, a un proyecto. La nota y las voces en la asamblea daban fuerza a la continuidad, el proyecto pedagógico que había armado Eugenia era de todos. Otras cuentas.

Las familias de “los chicos de la escuela”, sumaron voces para el reconocimiento de la autoridad, no como concesión, sino como identificación y vínculo de confianza en la nueva experiencia escolar que ofrecían a sus hijos. Las escenas con las madres fundamentalmente, antes, durante y luego de la asamblea, verificaban relaciones de igualdad en la “interlocución

política”, en el “lenguaje común” para gritar el desacuerdo. Para exponer un “nudo político”, escena en que política y policía dirimieron espacios, puestos, porvenir, con la autoridad haciendo parte.

La urgencia del lazo entre lo visible y el desacuerdo, alzaba las voces de las niñas que tomaban nota de una autoridad siempre necesaria para garantizar su tiempo en la escuela; así, que “echaran” a Eugenia, las llamaba a imaginar un corte de calle, juntar firmas, “llamar a los noticieros”, “hacer un piquete”, replicando voces de otros desacuerdos, re-actuando litigios, asumían voz política para un porvenir.

Las “movidas” del movimiento de directoras, urdían sentidos en una ética de transmisión engendrando subjetividades capaces de asumir voz en un litigio.

“Una ética se inscribe en lo más profundo de nuestro ser y nuestra subjetividad. Requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación con su historia, es decir una manera de concebir su propia vida” (Hassoun, 1996; pp.168)

Sólo a condición de autoridad, la enseñanza activa un proceso transmisión dice Diker (2004), atendiendo a que los escolares pueden hacerse de una demarcación, de una distancia de la norma que obture sus posibles. Política de autoridad para la transmisión, la escuela en artesanos de otra estética, habita y habilita un “horizonte de la filiación” (pp.230). El “aprender” abría a la transmisión en la distancia del enseñar, como mero enseñar pedagogizado. El “sentido” de la propuesta escolar andaba la experiencia de la escuela capaz de “atemperar el sinsentido” (Zelmanovich; ibídem), y dar vía de acceso a la cultura que la escuela co-configura.

Escuela en nudos políticos de un reparto y un régimen, sujetos desanudando injusticias, reconocían autoridad para dar continuidad a la experiencia del proyecto *con más tiempo para la escuela*. Un haber legible pedagógico, garantizaba *banca* a la directora, ya en la nueva disposición de cuerpos-vozes que asumieron palabras entre colegas, padres, madres, niños y niñas para litigar con la autoridad como objeto ante las jerarquías.

“La escuela como productora y transformadora de cambios culturales” nombraba la ocurrencia y transcurrir de un acontecimiento de autoridad pedagógica en escenas propias, inaugurando repartos hacia a una nueva estética para hacer testimonio de “la separación original” (Rancière; 2011b; pp. 138) y sus posibles.

Breve referencia para un lazo final

“(…) Permanece atontado el que opone la obra de la mano trabajadora y del pueblo que nos alimenta a las nubes de la retórica. La fabricación de nubes es una obra del arte humano que requiere –ni más, ni menos– tanto trabajo, tanta atención intelectual, como la fabricación de zapatos y de cerraduras”. (Rancière, 2003; pp.24)

Si la autoridad se dispuso como una experiencia de reconfiguración de la escuela, encarnada en los sujetos de una propuesta pedagógica –con más de una irrupción en su (des)orden, en la antiestética Escuela 800–, la autoridad se exhibe estética y política urdiendo la trama visible de un desacuerdo en la distribución de lo sensible, de lo común de la comunidad con partes y ausencias.

La experiencia política de autoridad hace pues vanguardia en tanto que la forma de su desacuerdo alteró la experiencia de lo sensible escolar, para volver a presentarla en la comunidad, para su reconocimiento presentable impregnando formas de visibilidad y legibilidad, pero a la vez, porque en ese movimiento propugnó la experiencia de la igualdad. Así, la autoridad fue la ocurrencia de una propuesta escolar, impugnando y escenificando su(s) desacuerdo(s), para hacer frente a una distribución haciendo de sus partes, las ausencias. El común que –no tan paradójicamente–, discrimina sujetos y partes en sus correspondencias, y que en su reparto implica los principios propios de la distribución y sus clasificaciones.

Poner la Escuela 800 entre las presentables transformó el desacuerdo entre la materialidad sensible y un régimen de reparto, en una habilitación de posibles. A la vez, las referencias de legibilidad fueron alteradas para que pudieran ser mirada/leída en esa clave que pedagógicamente redefinían en/para las nuevas cuentas.

Transformando las formas, las hizo efecto de una reapropiación contextual. Se deshizo de la investidura de autoridad pedagógica –otrora parte del orden sagrado escolar–, para interpelarlo también en su capacidad de fundación. La autoridad, como experiencia, lo que

ayuda a verificar es un reparto donde es posible invertir formas, irrumpir en regímenes, nombrar al innombrable, contarlo e inscribirlo donde no podía ser. Así desplazó las versiones de consenso que apañan las “crisis” leídas en términos de fallas respecto de algún orden puro y las violencias.

La experiencia democrática fluye en un reparto siempre interpelado, aunque no salga en los diarios.

La experiencia de autoridad invita a sorprender y sorprenderse, para como dice Rancière, “entablar una relación inesperada” y entonces, darse a una desidentificación, a una apertura, a dejarse tocar, impactar. La autoridad entonces encarna en un acontecimiento capaz. Abre la experiencia y la hace tal porque la sostiene, la acredita en tramas de confianzas y la hace crecer.

Consideremos la autoridad como una dimensión de exposición del ethos, y la experiencia como parte de una que ocurriendo –suceso, idea, invención propia y apropiada, respuesta y paso que nos lleva a los encuentros que la exponen–, rehacía, redefinía. Con algo que hacían que pasara y algo que hacían que *dejara de pasar*, la autoridad disponía, montaba y remontaba. Y entonces, nueva trama, expone y propone, se anuncia, se exhibe; vanguardia que presenta otros posibles. La autoridad autoriza-verifica la existencia de otro sensible. La experiencia, deseo y pasión, verificó que la igualdad no es sino un axioma a re-actuar, re- poner, remontando escuela.

Así, se nos ocurre quedarnos con *performances de autoridad pedagógica*, como un pendiente que han dejado las escenas y reflexiones desde aquí. Otro quizá. tal vez sea interesante procurar nuevas, otras prácticas, escenas, lazos, institucionalidades. Nuevas aventuras intelectuales retomarán estos pasos, paso y pasaje, para seguir mirando, ya con otros ojos, los repartos en los que andamos la autoridad.

Bibliografía

- Abélès M (2004) “La Antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos” Disponible en línea
- Achilli, E. (1990) “Antropología e Investigación Educativa, Aproximación a un Enfoque Constructivista Indiciario” III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Achilli E. (2000) “Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada”. En: Cuadernos de Antropología Social N° 12, Buenos Aires. FFyL UBA: 11-30
- Achilli, E. (2005) “Hacer escuela en la ciudad. Reflexiones sobre escolarización y desigualdad social” En: Achilli, E. y otros (Coords.) Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa. Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. (Editores) Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006) “Desigualdad y Diversidad Sociocultural en los 90. Escuelas y familias entre ‘conflictos culturales’ y ‘políticas identitarias’” en volumen colectivo Memorias y Experiencias Urbanas, 1° Parte: De algunas tendencias en la ciudad. Rosario: UNR Editora. Pp.: 83-96
- Alvarez Uria, F. y Varela, J. (1991) Arqueología de la escuela. Madrid. La Piqueta.
- Anderson, B. (2000) “El censo el mapa y el museo”. En Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de cultura económica.
- Antelo, E. (2005). “Variaciones sobre autoridad”, en Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (San Luis), Instituto de Formación Docente Continua. Mimeo
- Antelo, E. (2005b) “La falsa Antinomia entre Enseñanza y Asistencia”. En: El monitor de la educación, N° 4, Sept. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Antelo, E. (2014), “El desprecio en la noche de ignorancia”. En Correo del maestro, septiembre 2014, año 19, número 220, México.
- Antelo E. (2016).”Figuras para pensar la educación. A propósito del vocabulario docente”. En Posibilidad de alteridad (con) ciencia pedagógica
- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política. Madrid, Paidós.
- Arendt, H. (2009) La condición humana. Buenos Aires. Paidós
- Argumedo, A. (2000). Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires.
- Badiou, A (2000a) “Razonamiento altamente especulativo sobre el concepto de democracia”. En Revista Metapolítica No. 14, Volumen 4 abril - junio del 2000
- Badiou, A (2000b) La ética y la cuestión de los derechos humanos. Acontecimiento N° 19-20
- Balbi, F. (2009) “¿Explicar el peronismo?”, Desarrollo económico. Revista de Ciencias Sociales, 193 (49): 149-161.
- Baquero, R. (2003) “”Del Experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En Perfiles Educativos. UNAM, México.

- Baquero, R.(2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en Cuaderno de Pedagogía, Rosario, Año IV N° 9, pp. 71-85, Universidad Nacional de Quilmes
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996a) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. En Apuntes Pedagógicos, N°2. Buenos Aires UTE/CTERA
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996b) “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”. En Revista Enfoques pedagógicos.N°12 (Vol 4) Bogotá.
- Baquero, R., Fontagnol, M. Greco, M. B., Marano, C. (2002) “Fracaso escolar, educabilidad y diversidad” en "Fracaso escolar en cuestión", revista Ensayos y experiencias, n° 43, Novedades Educativas
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía, 40-1, 233-259
- Batallán G. (2007), Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria, Paidós, Buenos Aires.
- Batallan, G. (2003). “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, N° 19, septiembre-diciembre, pp. 679-704
- Batallan, G. y García, J.F. (1988) “Trabajo docente, democratización y conocimiento”. Cuadernos de Antropología Social. UI -.
- Batallán, G. y García, J.F. (1992) “Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico” En: PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales. Año I, Nro. I, Mayo 1992, pp. 79-89.
- Bianchi, M., Pomes A. y Velásquez A. (2008) “Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar” En Miguenz, D. Violencia y conflicto en las escuelas. Buenos Aires. Paidós.
- Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires. Editorial Troquel
- Birgin, A. (2011) “Entrevista a Philippe Meirieu” En Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.yL
- Birgin A. y Duschatzky S. (comp.) (2001) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires. Flacso-Manantial
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas, V. (2004) Constructores de otredad. Buenos Aires. Antropofagia.
- Bourdieu, P. (1990) “Qué quiere decir hablar”. En Bourdieu, P. Sociología y cultura. (pp. 95-108) México. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Respuestas por una Antropología Reflexiva. México, Grijalbo.
- Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Briones, C. (1998) "(Meta)cultura del estado-nación y estado de la (meta)cultura: Re- pensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de post-estatalidad". Serie antropología, 244. Brasilia: Universidad de Brasilia
- Briones, C. (2007). "Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías". *Tabula Rasa*, (6), 55-83.
- Butler J. (2001). *El género en disputa*. México, Paidós
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona, Paidós.
- Butler J. (2009). "Performatividad, precariedad y políticas sexuales". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. Volumen 4. Número 3. Septiembre-Diciembre, pp. 321-336.
- Caruso, M. (2001). "Autoridad, gramática del cristianismo y escuela: breves reflexiones en torno a 'lo absoluto-frágil' de Slavoj Zizek". En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Rosario.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (2007) (editores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Clifford, J. (2001). "Sobre la autoridad etnográfica". En *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona. Gedisa
- Comelles, J. (2000) "Tecnología, cultura y sociabilidad. Los límites culturales del hospital contemporáneo". En *Perdiguero, E. y Comelles, J.M. (Eds.) (2000) Medicina y cultura. Estudios entre la antropología y la medicina*. Barcelona, Bellaterra: 305-352
- Connell, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- Corea, C. y Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires. Paidós
- Corea, C. y Lewcowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En *Frigerio G., Poggi M. y Korinfeld, D. (Comps.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. CEM-Novedades Educativas.
- Cornu, L. (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza". En: *Frigerio, G.(comp.) Educar: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires. Santillana
- Cornu, L. (2004) "Transmisión e institución del sujeto". En *Frigerio G. y Diker G. (comps) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Noveduc- CEM.
- da Silva, T. T. (1995) *Escuela, conocimiento y currículum*. Bs. As. Miño y Dávila.
- da Silva, T. T (2000) "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales". En *Silva, T. T. da (Ed.). Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- de Certau, M (1996) *La invención de lo cotidiano I*. Méjico. Iteso.
- de Certau, M (1999) *La invención de lo cotidiano II*. Méjico. Iteso.
- Deleuze, G. (1996) *Conversaciones 1972-1990*. Valencia Pre-textos.

- Díaz de Rada, A. (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid. Trotta
- Diker, G. (2004) “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Noveduc- CEM
- Diker, G. (2007) “Es posible una educación sin autoridad? Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes”, *Reporte de Investigación* 12, N°11.
- Diker, G (2008) “.Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación” *Revista Educación y Humanismo*, No. 15 - pp. 58-69 - Noviembre, 2008 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121
- Douailler, S. (2002). “Autoridad, razón, contrato”. En: Frigerio, G. (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2003). “Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela” en Benedicto, J. y Morán, M. (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dubet, F. (2004) *El declive de las instituciones*, Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, E. (1966) *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y el derecho*. Buenos Aires Schapire. Lecciones: cuarta y quinta.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000) “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” En: Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Perspectivas sobre Programas Sociales, Políticas Públicas y Subjetividad*. Buenos Aires. Paidós
- Dussel, I.(2000) “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE, “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”. Granada. España.
- Dussel, I. (2001)“La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”. En: Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaliter (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, Ginebra, pp. 10-23
- Dussel I. (2005) “Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas” en I Foro latinoamericano de educación: pactos y participación. Retos de la educación actual. Buenos Aires. Santillana
- Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Dussel, I. (2006). “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”, en Terigi, F. (comp.) “Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires. Siglo XXI

- Dussel, I. (2009) "Qué es la autoridad en la escuela". En *Le Monde Diplomatique*, Edición Cono Sur, suplemento N° 5, julio, La Educación en Debate. UNIPE – Universidad Pedagógica Nacional
- Dussel, I y Carusso, M. (1999) *La invención del aula*. Santillana. Buenos Aires.
- Dussel, I y Southwell, M. (2006) "La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo", *El monitor de la educación*, 5° Época, N° 8
- Dussel, I y Southwell, M. (2009). "La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate". *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, v. 20, 5° época, p. 26-28, mar.
- Elias, N. (1989) *Sobre el tiempo*. México, FCE
- Escobar, A. y Restrepo, E. (2005) "Antropologías en el Mundo" *Journal of the World Anthropology Network*, (1): 109-134
- Escolano, A. (1992). "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar". *Revista de Educación*, N° 298, pp. 55-79
- Escolano, A. (1993). "Tiempo y educación: formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931)". En *Revista de Educación*, N°301, pp.127-163
- Ezpeleta, J. (1986) "La escuela y sus maestros: entre el suspenso y la deducción". En *Cuadernos de Investigaciones Educativas* N° 20,.
- Ezpeleta, J y Rockwell, E. (1983). "La escuela: relato de un proceso de construcción teórico" En *Revista Colombiana de Educación*: 12, pp. 33-50
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1983) *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos Políticos, 37: 70- 80
- Fabian, J. (1983) *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press
- Fabian, J. (1990) "Presence and Representation: The Other in Anthropological Writing", en *Critical Inquiry*, núm. 16, pp. 753-772
- Fabian, J. (2005) "Etnografía y memoria". *Anuario de Estudios en Antropología Social*. Centro de Antropología Social - Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Fabian, J. (2006). "The other revisited. Critical afterthoughts". En *Anthropological Theory*. Vol. 6 (2). 139-152. London. Sage
- Fascioli, A. (2011) "Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento" en *Areté*. *Revista de Filosofía*, vol. 23, núm. 1, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, enero- junio, pp. 53-77.
- Feldfeber, M. (2007): "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda ducativa' en América Latina" En *Educação & Sociedade* (Campinas), vol. 28, n. 99.
- Feldfeber M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo" en *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356

- Fernández-Savater, A. Garcés, M. y Sánchez Cedillo, R. (2006) “Universalizar las capacidades de cualquiera. Entrevista a Jacques Rancière”. Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura, n.72: p.87-92
- Filmus, D. (comp), (1993) ¿Para qué sirve la escuela? Buenos Aires. Tesis.
- Foucault, M. (1981) Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid. Alianza editorial
- Foucault, M. (1991) “La gubernamentalidad”. En Castel Robert y otros Espacios de poder Genealogía del Poder N° 6. Madrid. La Piqueta.
- Foucault, M. (1996) Arqueología del saber. México. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999), “Qué es un autor”. Traducción de Gertrudis Gavidia y Jorge Dávila En Literatura y Conocimiento.
- Foucault, M. (2003) “Cómo nace un libro experiencia”. En El yo minimalista y otras conversaciones. Buenos Aires, La Marca
- Frazer, N. (1997) “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en tomo a la justicia en una época “postsocialista” En: Fraser, Nancy. Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”, Capítulo I, Siglo de Hombres Editores, Santa Fe de Bogotá. pp. 17-54.
- Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2001), “Los bordes de lo escolar”. En Duchatsky, S. y Birgin, A. (comp.). ¿Dónde está la escuela? Buenos Aires, FLACSO/ Manantial
- Frigerio, G. (2001b) “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. En Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO-SANTIAGO
- Frigerio, G. (2003a) “Hacer del borde el comienzo de un espacio”. En: Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación desde la noción de destino. Buenos Aires: Novedades Educativas-CEM
- Frigerio, G., (2003b) “Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias”. En: Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares, Ediciones Novedades Educativas, N° 48, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2003c) “A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial”. En Educação & Sociedades, vol. 24, n° 82, CEDES (Brasil).
- Frigerio, G. (2010). “Curioseando (saberes e ignorancias)”. En Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) Educar Saberes alterados. Buenos Aires, Argentina. Colección del Estante Editorial.
- Frigerio, G, Diker, G. (Comp.). (2003) Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires: Novedades Educativas – fundación CEM, (Colección ensayos y experiencias, n° 48).
- Frigerio, G., Diker G. (Comps.), (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gallo, P. (2012). “De cómo se construye la autoridad. Políticas, representaciones, prácticas y discursos en escuela primarias de Tandil (1945-1983)”. Cuadernos de Educación

- Geertz, C. (1987) “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La Interpretación de las Culturas*. México. Gedisa.
- Geertz, C. (1994) “El modo en que pensamos ahora: Hacia una etnografía del pensamiento Moderno”. En *Conocimiento local*. Madrid. Paidós.
- Geertz, C. (1991) “Desde el punto de vista de los nativos: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico”. En *Antropología y Epistemología*. Año 1- N° 1. Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Dpto. de Antropología, México.
- Gentili, P. (1997), “Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”. En: *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires. Losada
- Gentili, P. (2011) “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos).” *Revista iberoamericana de Educación*. N° 49 (2009), pp. 19-57
- Giard, L. (1993) “Abrir los posibles”. En de Certeau, M. *La cultura en plural*. Buenos Aires. Nueva Visión
- Giroux, H.(1995) "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo" en: de Alba, Alicia, *Posmodernidad y educación*, CESU/Porrúa, México.
- Gluz, N. (2015) “Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales”. En: Arzate Salgado, J. (ed.). *La pobreza como construcción científica, ideológica y política. Cuatro ensayos desde América Latina* Toluca, México: Ediciones Eón/Red Mexicana para el Estudio de Políticas Sociales-Universidade Federal do Espírito Santo. ISBN978-607-9426-39-2, pp.75-91
- Goffman, E. (2001) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Grassi, E.(2003). *Políticas y Problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Grimson A, Semán P. (2005) “La cuestión ‘cultura’”, en *Etnografías Contemporáneas I*, Buenos Aires, pp. 11-20
- Greco, M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Homo Sapiens
- Greco, M. B. (2007b) “Cuestión de palabras...Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias”. En Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Ed. Del Estante
- Greco, M. Beatriz, (2009a) “Versiones sobre la autoridad. Ejercicios en tiempos de transformación”. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Greco, M. B. (2011a). “Ficciones y Versiones sobre la Autoridad. Pensar la Educación en Tiempos de Transformación”. En D. Doval, y C. Rattero, *Autoridad y Transmisión: Niños y Jóvenes en la Mira* (págs. 39-64). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Greco, M. B. (2011b) “Acerca de una ley estructurante y el 'vivir juntos' en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación”

- Greco, M.B. (2011c) “Los gestos de lo político: pasiones, interrupciones, el hacer lugar a lo ‘lo nuevo’ y la creación de ‘lo común’”. En *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires. Editorial Prometeo
- Greco M. B. (2012a) *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires. Prometeo
- Greco, M.B. (2012b) “La autoridad nuevamente pensada” en *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires. Noveduc.
- Greco, M.B. (2012b). “Emancipación, educación y autoridad. Paradojas en el trabajo de formar”. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX. Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Greco, M.B. (2014). “Estudio preliminar”. En Rancière, J. *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires. Prometeo
- Greco, M. B. (2015a) “Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del “vivir juntos” en la escuela secundaria” En *Ministerio de Educación de la Nación Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, Disponible en línea.*
- Greco M.B. (2015b). “La reinención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia”. En *Reflexionando las disciplinas*. (pp.237-244) Colombia: Unimar.
- Greco, M. B. (2017) “Políticas de democratización en las escuelas argentinas. Su dimensión institucional (2006-2015)” *Revista Estado y Políticas Públicas*, 5 (8): 139-149. Buenos Aires. FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Greco, M.B., Pérez, A. y Toscano A. (2008) “Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares” en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario. Homo Sapiens
- Greco, M.B., Toscano, A., Alegre, S., Benedetti, E. Lofeudo, S., Villegas, A., Taich, S., Giusto, L., Hofele, P., Moyano, J. y Pserga, C. (2009b). “Estética de las relaciones pedagógicas. escenas o ficciones de la autoridad”. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Grupo Doce (2001) “¿Instituciones sin Estado?” y “Nuevas estrategias de subjetivación” En *Grupo Doce Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires.
- Grupo Taller de Trabajo de Campo Etnográfico IDES (GTTCE) (2001) “De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de ‘nahual’ en los registros chiapanecos de Esther Hermitte”. En *Alteridades*, 11 (21), 65-79.
- Guber, R. (1994) *La relación oculta. Realismo y reflexividad en dos etnografías*. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XIX*: 37-66.
- Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá Norma

- Guber, R. (2003) “‘Antropología Social’: una categoría nativa de la diáspora antropológica argentina”. Anuario Antropológico 2000/2001:169-189
- Guber, R. (2016). “Conocimiento antropológico, trabajo de campo y patetismo editorial. Cuestión de escala y de tiempo”. World Council of Anthropological Associations (WCAA). Disponible en línea.
- Guber, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo. Buenos Aires, Paidós.
- Hall, S. (2003) “Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?” En Cuestiones de identidad cultural. S. Hall y P. Du Gay (comps.) pp.: 13-39. Buenos Aires. Amorrortu
- Hall, S. (2010) Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán-Lima-Quito: Envió Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) Etnografía. Métodos de Investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Hassoun, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires. Ediciones de la Flor
- Heller, A. (1972). Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista. Madrid. Grijalbo
- Hernández F. y Herzog, B. (2011) “Axel Honneth: Estaciones hacia una Teoría Crítica de la sociedad del desprecio”. En Honneth, A. La sociedad del desprecio. Madrid. Trotta: 9-38
- Herzfeld, M. (1992). The social production of indifference. Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy, Chicago, University of Chicago Press.
- Hillert, F., Paso, L., Cucuzza, R., Nascimento, R., Zimmerman, L. (1985) El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis. Buenos Aires. Editorial Cartago
- Hirschfeld, L. (2002) “Why don't anthropologists like children?” American Anthropologist, n. 2, v. 104, p. 611-627
- Honneth, A. (1997) La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona. Editorial Crítica.
- Hunter, I. (1998) Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Ediciones Pomares Corredor, Barcelona
- Husti, A. (1992) “Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo”. Revista de Educación, n. 298, p. 271-305
- Imbernón, F. (2007) La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó
- Imen, P. (2001) “En torno a la ‘profesionalización docente’ y las instituciones educativas: apuntes para el debate”. UBA, Argentina.
- Jauretche, A. (2010). Los profetas del odio y la yapa. Buenos Aires. Corredor.
- Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, Buenos Aires, IIEP-UNESCO/Sede Regional Buenos Aires.
- Kojève, A. (2006) La noción de autoridad. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987) Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid. SXXI.
- Larrosa J. (Ed) (1995), Escuela, Poder y Subjetivación, Madrid. Ed. La Piqueta.

- Larrosa, J. (1999) "Dar a leer... quizá. Notas para una dialógica de la transmisión", en Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, N°. 9. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Caracas
- Larrosa, Jorge (2000). "Dar a leer, dar a pensar..., quizá: entre literatura y filosofía". En Filosofía para niños: discusiones y propuestas Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Larrosa, J. (2000a) Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2000b) "Dar a leer, dar a pensar... quizá... Entre literatura y filosofía" En Kohan W. y Vera Waksman. Filosofía para niños. Discusiones y propuestas. Bs. As. Noveduc
- Larrosa, J. (2003a) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, Fondo de Cultura Económica, México
- Larrosa, J. (2003b) La experiencia y sus lenguajes (Conferencia). Disponible en línea
- Larrosa, J. (2003c) "Experiencia y pasión". En Entre las lenguas, lenguaje y educación Barcelona. Laertes
- Larrosa, J. (2003d). El Ensayo y la Escritura Académica. En Revista Propuesta Educativa, Año 12, N° 26, Buenos Aires, FLACSO.
- Larrosa, J (2005) "Una lengua para la conversación", en Larrosa, J y Skliar, C (Comps), Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". Aloma, Filosofía de l'educació, N° 19, Barcelona, pp.87-112
- Larrosa, J. (2009) "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar C. y Larrosa J. (Comps.), Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44). Rosario (Santa Fe-Argentina). Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2009b) "Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész". En Revista Actualidades Pedagógicas, 54(2), 55-68.
- Larrosa, J (2010). "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia". En José Contreras D. y Nuria Pérez (Coord.), Investigar la experiencia educativa (pp. 87-116). España: Morata
- Larrosa, J. (2011) "En nombre de Larrosa" En Desde abajo. Disponible en línea
- Lassiter, L. (2001) "From 'Reading over the Shoulders of Natives' to 'Reading Alongside Natives,' Literally: Toward a Collaborative and Reciprocal Ethnography" in Journal of Anthropological Research, Vol. 57, No. 2, pp. 137-149
- Le Breton, D.(2002). La sociología del cuerpo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lewkowicz, I. (2004). Pensar sin estado. Subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires. Paidós
- Lewkowicz, I. y Cantarelli, M. (2003) Del fragmento a la situación, Buenos Aires, Ediciones Altamira.
- Lins Ribeiro, G. (2004) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas, V. Constructores de otredad. Buenos Aires. Editorial Antropofagia

- Lomnitz, C. (1999) “Los trapos sucios del nacionalismo: hacia una geografía de las zonas de contacto”. En Lechner N, Millán R, Valdés-Ugalde F. (Coordinadores) Reforma del Estado y coordinación social. México, D.F. Plaza y Valdés S.A
- Lvovich D. y Suriano J. (eds.) (2006) Las políticas sociales en perspectiva histórica: Argentina 1870-1952. Buenos Aires. Prometeo Libros
- Mandoki, K (2007) La construcción estética del Estado y de la identidad nacional. PROSAICA III. México, Siglo XXI
- Mandoki, K. (2006) Estética cotidiana y juegos de la cultura: PROSAICA I. México, Siglo XXI
- Martín Barbero, J. (1987): “Afirmación y negación del pueblo como sujeto”, en De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía, Gustavo Gili, Barcelona.
- Melich, J. (2003) “La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario” En Educar N°31 (pp. 33-45). Barcelona.
- Meirieu P. (2005) “Quelle autorité pour quelle éducation ? Disponible en línea.
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona. Alertes
- Meirieu, P. (2004) En la escuela hoy. Barcelona. Octaedro
- Meirieu, P. (2008), “Nos amedrentamos delante de esos jóvenes que se colocan en peligro con comportamientos que nosotros mismos engendramos”. Entrevista a Philippe Meirieu por Jacques-Alain Miller (París) Versión -resumida- extraída de CIENDIGITAL.
- Meirieu, P.(2012) La opción de educar Barcelona Octaedro,
- Milstein, D. (2003) Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado Buenos Aires: Miño y Dávila
- Milstein, D. (2009) La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas Buenos Aires: Miño y Dávila
- Narodowski, M. (1999). “La educación pública. El fin(al) de otra ilusión”, en C. Altamirano (ed.): La Argentina en el siglo XXI, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Narodowski, M. (2007) “Apuntes sobre la autoridad y la escuela”. En Revista 12(ntes) N°11.
- Narodowski, M. y Andrada, M. (2000) “Privatización y segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino”, II Congreso Internacional de Educación: "Debates y utopías". Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.
- Nassif, Ricardo (1984). Teoría de la educación (Madrid, Cincel-Kapelusz).
- Nespor, Jan (1997) Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Neufeld, María R. y Thisted, J. (1997) “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento” En: Antropología Social Tomo IV. Rosario: Editora de la Universidad Nacional de Rosario.
- Neufeld, M R. y Thisted, J. (comps) (1999). “De eso no se habla”. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires. EUDEBA
- Neufeld, M.R Petrelli, L., Sinisi, L, Thisted, J.(2013) “‘Nuevos usos de la diversidad’ en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social”. En XIII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y

migraciones en perspectiva comparada. Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), 18 al 20 de septiembre de 2013

Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido, Rosario, Homo Sapiens

Nicastro, S. y Greco M. B. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens. Ediciones.

Nicholas, R.(1966), “Segmentary factional political system”, en Swartz, M., Turner, V. y Tuden, A. (eds.), Political Anthropology, EUA, Aldine Publishing Company

Noel, G. (2006) “Tragedia de enredos: La cotidianeidad escolar en escuelas de barrios populares urbanos”, ponencia presentada en el XIº Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación; Buenos Aires: Marzo de 2006.

Noel, G. (2007) “La Autoridad en Crisis: conflicto y Autoridad en Escuelas de Barrios Populares Urbanos”. Disponible en línea Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente

Noel, G. (2008). "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares", en Míguez, D. (comp.), Violencias y conflictos en las escuelas, Buenos Aires: Paidós

Núñez, V. (1999) Pedagogía social. Cartas para navegar el nuevo milenio, Bs.As. Santillana.

Otaso, A. (2011) “Tiempo y destiempo de escuela” En I Jornadas sobre etnografía y procesos educativos en Argentina-Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación, Programa de Antropología Social (IDES). Buenos Aires, 16 y 17 de junio, 2011.

Otaso, A. (2012) “La democracia es cosa de chic@s: La política de l@schic@s en la escuela”. En X Congreso Nacional y III Internacional sobre Democracia “La democracia como proyecto abierto: nuevo orden mundial y desafíos del siglo XXI”. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario Rosario, 3 al 6 de septiembre de 2012.

Otaso, A. y Sburlatti, S. (2018) “Los chicos entre el adentro y el afuera escolar”. En Guerrero, A.L., Clemente, A, Dantas Whitney, M y Milstein, D. (Eds). Bordes, límites y fronteras: Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.

Peirano, M.(1992) A favor da etnografía. Série Antropologia, PPAS-UNB, Brasilia.

Pérez de Lara, N. (2009) “Escuchar al Otro dentro de sí”. En Skliar C. y Larrosa J. (Comps.), Experiencia y alteridad en educación (pp. 45-77). Rosario (Santa Fe-Argentina). Homo Sapiens.

Peris Blanes, J. (2011) “El perseguidor', de Cortázar. Entre la figuración de la vanguardia y la emergencia de una nueva subjetividad” en Revista de Crítica literaria latinoamericana. Año XXXVII, N° 74.

Pierella, M. L. (2006): “Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial”. En Carli, S. La cuestión de la infancia (págs. 83-107). Buenos Aires. Paidós.

- Pineau, P. (1996) "La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización" en Cucuzza, Rubén (comp.) Historia de la Educación en Debate. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Pineau, P. (2001) "Historia de la educación popular; De sueños y pesadillas", En Revista La educación en nuestras manos, N° 64, Julio-agosto Bs. As. SUTEBA
- Pineau, P. (2006): "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar", incluido en Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Del Estante.
- Pineau, P. (2007). "A cien años de la Ley Láinez" Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la república Argentina
- Pineau, P. (2014) "Guerra a la escuela bárbara. El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del sistema educativo argentino. En Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós. Buenos Aires
- Público (2010b) "La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada. Entrevista a Jacques Rancière" <http://blogs.publico.es/fueradelugar/140/el-espectador-emancipado>
- Puiggrós, A. (1989) Historia de la educación argentina tomos 1 y 2 Buenos Aires Galerna
- Puiggrós, A. (1991) Sujetos disciplinas y curriculum En los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires. Galerna
- Puiggrós, A. (1996) Qué pasó en la educación en la Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo. Buenos Aires, Kapelusz.
- Rancière, J. (1996) El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires. Nueva Visión
- Rancière, J. (2002) "La revolución estética y sus resultados". En New Left Review, 14,118-134.
- Rancière, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Barcelona. Laertes.
- Rancière, J. (2004) "El uso de las distinciones". Conferencia en el Colegio Internacional de Filosofía. Disponible en [http:// www.dooos.org/articulos/otros/J_Ranciere.htm](http://www.dooos.org/articulos/otros/J_Ranciere.htm)
- Rancière, J. (2005) Sobre políticas estéticas. Barcelona, Museo d'Art Contemporani de Barcelona y Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Rancière, J. (2006), "Política, identificación y subjetivación". En *Política, policía, democracia*, Santiago de Chile. Ediciones LOM, pp. 17-26.
- Rancière, J. (2007) En los bordes de lo político. Buenos Aires. La Cebra.
- Rancière, J (2010) El espectador emancipado. Buenos Aires. Manantial
- Rancière, J (2010a) La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero. 1a ed. Buenos Aires. Tinta Limón
- Rancière, J (2010b) Momentos políticos. Buenos Aires. Capital Intelectual
- Rancière, J. (2011a) El malestar en la estética. Buenos Aires. Capital Intelectual
- Rancière, J. (2011b) El destino de las imágenes Buenos Aires. Prometeo

- Rancière, J. (2011c) "Xenofobia y política". En *El tiempo de la igualdad*. Barcelona. Herder.
- Rancière, J. (2013) "La modernidad estética: una noción por repensar". Conferencia de Jacques Rancière impartida en la Universidad Jorge Tadeo Lozano Traducción: Andrés Castro (profesor de la Universidad de Rennes, Francia). En *Coloquio internacional (Universidad Nacional de Colombia, Universidad Jorge Tadeo Lozano Disponible en línea*.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires. Prometeo
- Rappaport, J. (2007) "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, Colombia, pp. 197- 229.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, P. (2015). "Infancia (s) Latinoamericana (s), entre lo social y lo educativo. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 25(1), 153-172
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999) "Las escuelas `en los márgenes`. Realidades y futuros" en Puiggrós, A. (comp.) *Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Revault d' Allonnes M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Revault d'Allonnes. M. (2009). "L' autorité des modernes". *Les Sciences de l' éducation - Pour l' Ère nouvelle, L' autorité à l' heure de la démocratie*, vol. 42, pp. 13-31. ISSN 0755- 9593. ISBN 978-2-918337-01-0 Disponible en línea
- Ricoeur, P. (1999) "La paradoja de la autoridad". En *tópicos. Rev. de Filosofía de Santa Fe* Número 6
- Ricoeur, P. (2003) "La Lucha por el reconocimiento y la economía del don". En: *Hermenéutica y Responsabilidad. Homenaje a Paul Ricoeur. Actas VII Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago: 20-22 de noviembre*. p. 29-38.
- Ricoeur, P. (2004). "Volverse capaz, ser reconocido". *Discurso recepción del premio Kluge*. Washington. Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. Disponible en línea
- Robbes, B. (2006). "Les trois conceptions actuelles de l' autorité". *Cahiers Pagogiques*: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>
- Rockwell, E. (1980) "Etnografía y teoría de la Investigación Educativa". En *material para el diálogo*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Dpto. de Investigaciones Educativas, México.
- Rockwell, E. (coord.) (1982) *La escuela cotidiana*. Fondo Cultura Económica. México.
- Rockwell E. (1985) "Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En *memorias III del seminario de Investigación Educativa*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá.
- Rockwell, E. (1986) *Cómo observar la reproducción*. *Revista Colombiana de Educación* 17: 109-125
- Rockwell, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

- Rockwell, E. (1994) "La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE". En M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coords.) *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas* Pp. 55-72. México. Universidad Autónoma Nacional de México y Universidad de New México.
- Rockwell, E. (1995) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Rockwell E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 198-222
- Rockwell E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- Rosales Garro, G. (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina (Tesis doctoral)*. Disponible en línea
- Rousseau, J. (2014) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres / Edición de Eduardo Maura y Clara Navarro*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Sahlins, M. (2003) "Antropologías, de la leviatanología a la sujetología y viceversa", en García, J. L. y Barañano, A. (eds.), *Culturas en contacto. Encuentros y desencuentros*. Madrid. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 47-64.
- Sarlo, B. (1994) "Política cultural e institución escolar". En *Propuesta Educativa*, Año 6, No. 11, Diciembre de 1994, pp. 43-50
- Sennett, R. (1983) *La autoridad*. Madrid. Alianza.
- Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- Shumway, N. (1993) "Preludio a la nacionalidad". En *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. Emecé
- Skliar, C. (1999) "A Invenção e a Exclusão da Alteridade Deficiente a partir dos significados da normalidade". *Educação & Realidade*, vol. 23, pp.12-2
- Skliar, C. (2002) "Alteridades y Pedagogías. O ¿Si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79
- Skliar, C. (2005). "Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)". En Frigerio, G. *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados* (págs. 11-31). Buenos Aires. Del Estante.
- Skliar, C. (2010). "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación". *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 101-111
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NovEduc
- Southwell, M. (2003) "Perplejidades, casos y aprendizaje: elaborando un saber sobre las instituciones". En *Cuadernos de Investigación Educativa*, Uruguay, v. 1, n. 11, p. 15-23, dic. 2003.

- Southwell, M. (2008) “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades”. Propuesta Educativa Número 30 – Año 15 – Nov. 2008 – Vol 2 – 23 -35
- Southwell, M. (2009). “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”. En J. Yuni (Comp.), La formación docente. Complejidad y ausencias (pp. 169-199). Córdoba. Encuentro Grupo Editor.
- Stoppino, M. (1983). "Autoridad". En: Bobbio y otros. Diccionario de Política. Siglo XXI. México.
- Straehle, E. (2017) “Acción, performatividad y autoridad: reflexiones desde Arendt y Butler” En ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política N.º 56, enero-junio, 2017, 223-240 ISSN: 1130-2097 doi: 10.3989/isegoria.2017.056.11
- Tallone, A. (2011). “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”. Revista Iberoamericana de Educación, número extraordinario
- Tassin, E. (2002). "Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)". En: Frigerio, G. (comp.). Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Santillana. Buenos Aires.
- Taussig, M. (2004) “Maleficium. El fetichismo del estado” y “El terror como lugar común: la teoría de Walter Benjamin de la historia como estado de sitio”. En Un gigante en Convulsiones. Barcelona Gedisa
- Taylor, Ch. (1993). “La política del reconocimiento”, En Taylor, Ch. (ed.): El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”, México. FCE
- Tedesco, J.C. (1986). Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires, Solar.
- Télez, M. (2001) “Reinventar la comunidad, interrumpir su mito”, en Foro Interno, 1.pp. 13-37
- Tenti Fanfani E. (2004) “Viejas y nuevas formas de autoridad docente” Disponible en línea.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires, DF. Siglo XXI
- Terrén, E. (1996) “Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación”. En Política y Sociedad, 21. Madrid.
- Thomas, N. (1996) “Culture and rule: theories of colonial discourse”. En: Colonialism’s Culture, Polity Press, Cambridge.
- Tiramonti G. (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”, en Propuesta Educativa. Año 8 n° 17. FLACSO
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires. Manantial
- Torres, J. C. y Pastoriza, E. (2002) “La Democratización del bienestar” en Torre, J. C. Los Años Peronistas (1943-1955), Nueva Historia Argentina. Buenos Aires. Sudamericana
- Valera Villegas, Gregorio Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 25-29 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) Arqueología de la escuela. Madrid. Ed. La Piqueta.

- Vermeren, P.; Cornu, L. y Benvenuto, A. (2003b). "La actualidad de El Maestro Ignorante. Entrevista a Jacques Rancière" en Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año IV, Nro.11. Rosario: Libros del Zorzal
- Walford, G. (2008) "The nature of educational ethnography" en G. Walford (ed.) How to do educational ethnography London: the Tufnell press Pp 1-15.
- Walzer, Michael, 1993 Las esferas de la justicia, FCE. México DF.
- Vassiliades, Alejandro. (2011) "Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar" en Revista del IICE, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: pp. 77-92.
- Weber, M. (1996) Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México FCE.
- Weinberg, F (1995) Modelos educativos en la historia de América Latina, Buenos Aires AZ.
- White, B. y Strohm K. (2014). "Preface: Ethnographic Knowledge and the Aporias of Intersubjectivity". HAU: Journal of Ethnographic Theory 4 (1): 189-197.
- Willis, Paul (1988) Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera. Madrid: Editorial Akal.
- Woods, P. (1998). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós.
- Wright, Pablo (1995) "Experiencia, intersubjetividad y existencia. Hacia una teoría-práctica de la etnografía" en RUNA. Archivo para las Ciencias del Hombre, vol. XXI, año 1993-1994. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 347-380.
- Zelmanovich, P. (2003) "Contra el desamparo", en Dussel, I. y Finocchio S. (comp.) Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires. FCE.