Revista Portuguesa de Educação

# Apuestas a la igualdad, imperativos de la inclusión: Posiciones docentes en el trabajo con sobreedad en escuelas primarias públicas de Argentina

Alejandro Vassiliades[i]
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata - CONICET); Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Argentina.

**RESUMEN**

Este artículo presenta resultados de una investigación acerca de los modos en que el trabajo docente ha venido procesando un conjunto de sentidos en torno de la inclusión puestos a circular por las políticas públicas en educación en Argentina implementadas entre 2003 y 2015. El trabajo de campo se desarrolló en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires, a las que asistían poblaciones de estudiantes que vivían en condiciones de pobreza. Desde una perspectiva interpretativa, la investigación se orientó a describir, comprender y analizar los sentidos que los sujetos docentes otorgan a sus prácticas frente a situaciones de sobreedad, reconstruyendo una pluralidad de estrategias pedagógicas. El artículo da cuenta de diversas posiciones en cuanto al abordaje de la sobreedad que ponen en tensión la construcción de lo común y la atención diferenciada a las particularidades de los alumnos, identificando estrategias denominadas con las categorías "sobreedad temporaria", "sobreedad disputada" y "gueto de sobreedad".

**Palabras clave:** Docencia; Desigualdad social; Docente de escuela primaria; Escolaridad obligatoria; Política educacional

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta resultados de una investigación acerca de los modos en que el trabajo docente ha venido procesando un conjunto de sentidos en torno de la inclusión puestos a circular por las políticas públicas en educación en Argentina implementadas entre 2003 y 2015[1]. En este contexto, se produjeron una serie de definiciones político-pedagógicas en torno de la tarea de enseñar y de la desigualdad que articularon nuevos significados al tiempo que discutieron sentidos producidos en etapas previas. A partir de algunas herramientas teórico-metodológicas aportadas por perspectivas posestruc-

turales del campo de las ciencias sociales, la intención será examinar los modos en que los discursos en torno de los vínculos entre el trabajo docente, la inclusión y el problema de la desigualdad articulan posiciones docentes en el trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad.

Las medidas político-educativas implementadas en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015) fortalecieron la construcción de una noción de inclusión asociada a la de igualdad que estructuró el discurso pedagógico oficial en Argentina. En ese lapso de tiempo, las reformas educativas se abocaron a la extensión de la obligatoriedad escolar, que en 2006 alcanzó desde el último año del Nivel Inicial (niños y niñas de cinco años) hasta la finalización de la escolarización secundaria. En ese marco, la idea de inclusión se asoció con la de la garantía del acceso a la educación obligatoria, y con las condiciones a construir para la permanencia y egreso de los estudiantes. Esa noción se articuló con la de otorgar centralidad prioritaria a la enseñanza como rasgo central del trabajo docente, aspecto sobre el que varias políticas implementadas a nivel nacional desde 2004 pusieron énfasis. Desde esta concepción, la enseñanza debía ser restituida a su lugar de aspecto central del trabajo docente y, desde allí, debía ser la tarea que promoviera cotidianamente la vigencia de las nociones de igualdad e inclusión que estructuraban las políticas educativas.

Estas definiciones político-educativas fueron coordenadas centrales de los modos en que el trabajo docente fue asumido como tal. Resultaron producciones de sentido que atravesaron las posiciones de las que fue posible dar cuenta en la investigación. En especial, tuvieron efectos en los modos en que la docencia fue comprendida e interpretada en el trabajo con situaciones que, como la sobreedad, eran situadas en el plano de aquellas instancias con las que resultaba imperativo trabajar para construir horizontes más igualitarios. Estos son los procesos que han sido abordados por la investigación de la que este artículo dará cuenta.

## 2. COORDENADAS TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este texto explorará las posiciones docentes que se construyen frente a la sobreedad escolar en territorios surcados por la desigualdad social. Para hacerlo, indagará acerca de los discursos que se construyen en torno de la docencia, asumiéndolos como un conjunto de procesos vinculados la producción y circulación de sentidos para establecer significaciones provisorias acerca de una porción de lo Social (Laclau, 1996) referida, en este caso, al trabajo de enseñar. Estas producciones de sentido poseen efectos en la construcción de regulaciones sobre el trabajo docente, es decir, en las reglas, sentidos y formas de conocimiento acerca del desarrollo de esta tarea. En este marco, la construcción de discursos acerca del trabajo de enseñar no constituye un proceso alejado de la cotidianeidad de las prácticas, sino que se articula con los modos en que los docentes piensan e interpretan su trabajo, se interrogan sobre él, formulan problemas y ensayan iniciativas pedagógicas tendientes a su resolución (Popkewitz, 2000; Southwell, 2009).

**1.** Este artículo presenta algunos resultados de la investigación realizada para mi tesis de doctorado "Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa", dirigida por la Dra. Myriam Southwell y realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, se enmarca en el proyecto "Regulaciones del trabajo de enseñar en las políticas educativas contemporáneas: disputas de sentido en torno de la construcción de posiciones docentes", que actualmente llevo adelante como Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

Para dar cuenta de ese proceso, una de las categorías teóricas centrales en la investigación realizada ha sido la de posición docente. Construido en el marco de una línea de trabajo desarrollada por Myriam Southwell (2009, 2012), en la que se situó la producción de una tesis de doctorado bajo su dirección (Vassiliades, 2012), el concepto de posición docente se refiere a los modos múltiples en que los maestros y profesores asumen, viven y desarrollan el trabajo de enseñar (inasibles desde las ideas de rol o función, ligadas al desempeño de un papel preestablecido), y los problemas y resoluciones que se plantean en torno de ella, que se reformulan y actualizan dinámicamente en la cotidianeidad del desempeño de la tarea en las instituciones escolares (Southwell & Vassiliades, 2014). La categoría posición docente deviene de la noción de posiciones de sujeto (Laclau, 1996) en tanto subjetividades que no puede reducirse a una localización específica en el seno de una totalidad, en tanto las conciencias no son absolutas y las identidades devienen de algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado. En este sentido, es el discurso el que constituye las posiciones de sujeto y no es el individuo el que origina el discurso (Buenfil Burgos, 2007). Toda posición de sujeto es entonces una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. La fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos y prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser "dichos" o "nombrados".

En este sentido, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso (Hall, 2003). La posición docente, como parte de los procesos de circulación de discursos, involucra diversos sentidos acerca de cómo desarrollar el trabajo de transmisión cultural y qué relación establecer con el saber (Southwell, 2009), qué vínculos de autoridad establecer con las nuevas generaciones, el desarrollo de formas de sensibilidad respecto de lo que les sucede, las consideraciones ético-políticas acerca del desempeño del oficio, y los modos en que los sentidos históricos y contemporáneos sobre el trabajo docente se articulan en las prácticas de maestros y profesores (Southwell & Vassiliades, 2014). Desde estas dimensiones, resulta posible aproximarse a los modos en que los docentes procesan los sentidos en torno de la inclusión que son puestos a circular por el discurso pedagógico oficial, como parte del proceso relativo a la construcción de una posición docente.

Estos procesos de circulación de sentido pueden ser abordados desde la consideración de las políticas docentes como procesos sociales de significación, en los que se intenta fijar de modos diversos a la docencia como posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Southwell, 2007), y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación y el trabajo de maestros y profesores. En tanto intervenciones discursivas, dichas políticas tienen un carácter eminentemente político, conflictivo y asociado a las luchas por lograr una fijación – siempre precaria – de significados ligados

a la docencia. En este marco, este trabajo se propone ofrecer un análisis de los modos en que sujetos docentes construyen sentidos acerca su trabajo en la producción de iniciativas institucionales ligadas a la tarea cotidiana con alumnos con sobreedad escolar.

En relación a la categoría desigualdad, un conjunto de investigaciones del campo educativo han contribuido a desplazar una perspectiva planteada en términos casi estrictamente económicos hacia una mirada de las desigualdades en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder (Achilli, 2010; Dussel, 2005; Redondo, 2016; Southwell, 2008). En esa misma línea, Fitoussi y Rosanvallon (1997) han planteado la existencia de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas y la necesidad de considerar las diversas desigualdades que prefiguran trayectorias diferentes para individuos con ingresos similares. Así, es posible sostener que las nociones de igualdad y desigualdad suponen una relación, descartando la posibilidad de considerarlas como esencias fijas e inmutables. La igualdad no sería entonces un estado estático o definido de una vez y para siempre, sino un conjunto de relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades laborales, el género, la etnia, la región geográfica, entre otros. En este sentido, la "desigualdad persistente" requiere de vínculos de mutua conexión y del reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes (Tilly, 2000). El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos, en tanto se trata de un problema político y social que está en el núcleo de las instituciones y de las subjetividades (Dussel, 2005). En este contexto, se ha enfatizado la necesidad de mirar hacia adentro del sistema escolar a la hora de pensar la relación entre éste y la desigualdad, poniendo el foco en las condiciones organizativas, organizacionales y de funcionamiento de las instituciones educativas, profundizando algunas de las líneas de investigación antes reseñadas.

En el marco de esta perspectiva, debe considerarse un riesgo: el hecho de que el reconocimiento de la diferencia en términos étnicos, de género y culturales devenga en el consiguiente borramiento de la desigualdad como contenido de los mecanismos de diferenciación social, subsumiéndola en diferencias culturales (Grassi, 1996). Ese peligro se suma al de asociar la diferencia cultural a la desigualdad, congelando a la alteridad como inferioridad o amenaza (Dussel, 2004; Southwell, 2006).

Además, un número de estudios han enfatizado que la calidad de la experiencia educativa que ciertas escuelas proponen no tiene necesariamente que ver con el origen social de los alumnos que asisten a ellas (Dussel, 2005; Puiggrós, 1990; Redondo, 2004; Redondo & Thisted, 1999), cuestionando algunas hipótesis construidas por el campo de la educación años atrás. Estas investigaciones han avanzado en abordar la construcción propiamente escolar y pedagógica de la desigualdad, mostrando cómo las instituciones educativas pueden habilitar otros horizontes o producir sus propias marcas exclusoras. De este modo, el campo de la investigación educativa avanzó en mostrar la heterogeneidad de situaciones y posiciones que se despliegan en los procesos de escolarización.

## 3. DECISIONES METODOLÓGICAS ADOPTADAS EN LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo se desarrolló en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, a las que asistían poblaciones de estudiantes que vivían en condiciones de pobreza. El criterio para la selección de las instituciones fue que tuvieran como característica el trabajar con estudiantes que presentaran Necesidades Básicas Insatisfechas – en situaciones de hacinamiento, en viviendas precarias y sin servicios básicos –, y que hubieran desarrollado alguna iniciativa pedagógica específica para encarar su tarea. Se trata de instituciones cuyos alumnos provienen de asentamientos cercanos y que son hijos/as de padres desocupados o changarines y cartoneros, en su mayoría migrantes del Noroeste y Norte de la Argentina y de países limítrofes como Paraguay y Perú. Asimismo, las tres instituciones seleccionadas tenían un importante porcentaje de estudiantes (cercano a la mitad de la población estudiantil total de la institución) en situación de sobreedad respecto del grado o curso al que asisten, y con experiencia de haber pasado por situaciones de repitencia escolar.

La construcción de datos empíricos se llevó a cabo a través de entrevistas abiertas y en profundidad a docentes, directivos y equipos de orientación escolar, y de observaciones de inspiración etnográfica del transcurrir cotidiano en las tres escuelas mencionadas. En el marco de esta investigación, se realizaron 40 entrevistas y se desarrollaron observaciones de espacios y actividades a lo largo de alrededor de 60 jornadas en las tres instituciones. Tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos (Laclau, 1996), entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos "son hablados" y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas (Arfuch, 2002; Buenfil Burgos, 2007; Cherryholmes, 1999; Southwell, 2007). El objetivo fue reconstruir las ideas y concepciones de los entrevistados, en este caso sobre los sentidos que los docentes atribuyen a su trabajo, y las posiciones docentes que construyen frente situaciones de desigualdad social y educativa por ellos identificadas.

Por su parte, la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas dio lugar a registros densos que permitieron indagar los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados construyen y asignan a su mundo (Piovani, 2007; Rockwell, 2009; Sautu, 2003). Desde una perspectiva interpretativa, la investigación se orientó a conocer, describir, comprender y analizar los sentidos que otorgan a sus vidas y a lo que hacen (Erickson, 1989; Hunter, 1998; Popkewitz, 2000). Desde este encuadre, el objetivo de la investigación fue dar cuenta de los procesos más que de las situaciones estáticas, construir recurrencias como así también singularidades, y considerar a los sujetos en sus prácticas y significaciones inscribiéndolas en sus diversas condiciones de vida y contextos sociohistóricos.

Tanto en el caso de las entrevistas en profundidad como en el de las observaciones institucionales se realizó un análisis de contenido que permitió considerar interpretativamente los aspectos manifiestos de las descripciones

densas y registros de entrevistas, como así también los latentes y pertenecientes al contexto en que dichos textos se inscriben (Piovani, 2007; Sautu, 2003), utilizando como procedimiento de generación de categorías el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). En ambos casos la investigación procuró seguir un proceso de producción de aproximaciones conceptuales a partir de los datos empíricos construidos (Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1986). Asimismo, el análisis de fragmentos de entrevistas se realizó en el marco de la trama de relaciones y significados que se van reconstruyendo a partir de las observaciones (y de las propias entrevistas) en la institución.

Las tres escuelas primarias que fueron parte de la investigación se caracterizaron por el desarrollo de proyectos institucionales ligados a fortalecer la asistencia y permanencia de los estudiantes. Estas iniciativas involucraron modificaciones en la organización del tiempo y el espacio escolares. Las grillas horarias escolares fueron modificadas para disminuir el número de recreos (que eran cuatro en una jornada escolar), concentrar el momento de descanso y aumentar las horas destinadas al trabajo en los salones de clase. Asimismo, se redefinieron los espacios institucionales, impulsando que hubiera un maestro o maestra a cargo de un área de enseñanza durante un ciclo de tres años (primero, segundo, tercer grado; o cuarto, quinto y sexto grado) que desempeñaría su trabajo en un aula determinada. En función de su grilla horaria, serían los grupos de alumnos de los diferentes grados los que circularían por las aulas correspondientes a las materias que deben cursar, alterándose así la tradicional organización de un grupo de clase a cargo de un único maestro. La organización del trabajo docente por ciclos y concentrado en un área tiene, para los docentes, la ventaja de que cada uno se "responsabilizaría" por su área a lo largo de tres grados, conociendo pormenorizadamente si el año anterior quedaron temas no dados o no suficientemente trabajados y pudiendo construir un perfil del grupo de alumnos relativo a la labor en dicha área. Sobre estas definiciones, se añadieron otras específicas ligadas al trabajo con estudiantes con sobreedad, que serán analizadas a en este artículo.

## 4. POSICIONES DOCENTES EN RELACIÓN A LA SOBREEDAD ESCOLAR: INVENCIONES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

La noción de la igualdad ha sido una de las estructurantes del modo en que se pensó la escolarización en Argentina y ha estado íntimamente ligada a la manera en que se procesó la cuestión de lo común. Ésta no tiene un contenido fijo e inmutable, sino que está compuesto de significaciones precarias y provisorias por las que se libran disputas. Ellas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar. En este sentido, lo universal como movimiento de constitución de una totalidad y la definición de lo común constituyen dos asuntos inescindibles (Diker, 2008).

En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en Argentina, "lo común" estuvo asociado al presunto carácter "universal" de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquélla y la idea de igualdad (Dus-

sel, 2004; Southwell, 2006). La escuela era "igual para todos" porque supuestamente trataba a todos de la misma manera y a ella debían acceder todos por igual. Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008), situación que se consolidó cuando, descubriéndose que el mero acceso no resuelve la cuestión de la igualdad, se planteó la necesidad de que todos alcanzaran los mismos resultados de aprendizaje. Esa misma definición implicó la fijación provisoria de un "afuera de lo común", donde quedaban excluidos aquellos elementos y pautas culturales consideradas de menor valor, peligrosas o amenazantes, y que no entraban en el recorte cultural que la escuela transmitía y que era significado como común.

Es importante destacar que lo común no es únicamente "lo mismo", sino una construcción que intenta llenar una vacuidad de significados de maneras diversas. Resulta importante señalar que, metodológicamente, no es posible partir de un significado fijo de lo común para el análisis, como tampoco es viable hacerlo con la noción de igualdad o desigualdad educativa, para luego ver qué hacen los maestros con ello. Los docentes desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de lo común en la educación escolar, la cual se enmarca de forma más amplia en discusiones respecto de las relaciones entre escuela y desigualdad social (Achilli, 2010; Birgin, 2006).

La investigación desarrollada se centró en el modo en que la cuestión de la sobreedad fue abordada por los docentes de las tres instituciones indagadas. El supuesto de partida fue que la construcción de lo igualitario en el ámbito escolar supone siempre un lugar de llegada de múltiples significaciones (Southwell, 2009). Como veremos, las posiciones identificadas aparecen tensionadas entre la prioridad a la transmisión común del conocimiento "escolar" y el planteo de estrategias diversas de enseñanza y evaluación frente a las situaciones de sobreedad.

## 5. POSICIONES DOCENTES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA SOBREEDAD: DESPLAZAMIENTOS EN EL FORMATO ESCOLAR

Las apuestas a la construcción de un trabajo pedagógico que dispute las situaciones de desigualdad no sólo alcanzan redefiniciones en los tiempos y los espacios escolares en las instituciones, sino también implican el desarrollo de estrategias específicas para encarar la tarea de enseñanza con los alumnos que poseen sobreedad. El trabajo con esta situación, un indicador que es consecuencia de la existencia de la gradualidad escolar (Padawer, 2008; Pineau, 2001), dio cuenta de la posibilidad de establecer modificaciones de algunas pautas espacio-temporales de los procesos de escolarización frente a dificultades en la enseñanza. En una de las escuelas que integraron la investigación, se comenzó a habilitar la posibilidad de que un alumno estuviera con sus compañeros de grado/edad en determinadas aulas de trabajo y cambiara de grupo para el caso de aquella área en la que encuentre dificultades. Un estudiante podía estar con un grupo en prácticas del lenguaje o ciencias, y luego cambiar a otro grupo, menor en edad, para trabajar ciertos contenidos de matemática. Así, las coordenadas temporales de trabajo no determinaron el éxito

o el fracaso en el aprendizaje. Por el contrario, se volvió posible imaginar diferentes tiempos para los alumnos, habilitando que ellos se trasladasen a otro grado menor si necesitan reforzar o revisar ciertos contenidos escolares. Esta movilidad entre grados fue vivida con naturalidad por docentes y estudiantes, y el clima al interior del aula no se ve modificado cuando ella aconteció.

Para dar cuenta de estas situaciones, en la investigación se ha construido la categoría "sobreedad temporaria", con el objetivo de dar cuenta de estas instancias provisorias e inducidas en las que se habilitó a algunos alumnos a compartir determinadas clases con compañeros que son menores en edad. Ellas implicaron un modo de transitar los tiempos y espacios escolares distintos a los previstos tradicionalmente y con una atención puesta en darle un lugar central a la enseñanza de contenidos escolares legitimados en el diseño curricular. Refiriéndose a cómo se vivían estos cambios, la directora señalaba:

> No, no llama para nada la atención porque trabajan por ciclo y muchas veces se dan clases compartidas. Dos o tres maestras juntas, dos o tres grupos para dar una clase en conjunto, ellos ya están habituados, a que comparten experiencias con primero, segundo y tercer grados. Entonces no les llama la atención que en algunos momentos la maestra de ciencias y de lengua lleven a los dos grupos juntos y trabajen de determinada manera y que para algunas circunstancias la maestra llame a menganito y fulanito para reforzar la tarea que quedó incompleta. O sea, ya no les extraña a ellos eso. Por ahí les extraña a las mamás. Entonces a las mamás les tenés que explicar que es una tarea de apoyo porque el nene está flojo en esto. (entrevista a la directora, Escuela 1)

Estas estrategias diseñadas por las docentes suponían una alternativa al procesamiento tradicional que hacen las instituciones de los casos en que los estudiantes no alcanzaban los aprendizajes o los niveles de asistencia mínimos:

> Este chico el año pasado vino el 50% de las veces. O sea, no alcanzaba a ser calificado. Entonces en diciembre hay un período de compensación de una semana y, en febrero, dos semanas. Ese periodo de compensación a vos te tiene que permitir que el chico recupere contenidos que no fueron aprendidos durante el año. En una semana o en dos semanas, en febrero, vos no tenés tiempo y el chico tiene una inasistencia del 50%, no le podés dar el 50% del contenido, es obvio. ¿Entonces qué pasa? Tomás lo mínimo. Y el chico lo sabe, el chico lee, escribe, suma, resta. Y si vos le tomas una evaluación, esos contenidos mínimos los aprueba. Salvo que vos fuerces la situación para tomarle mucho más y sabes que los chicos fracasan. Entonces tomándole el mínimo, lo que necesariamente tiene que saber para pasar a 4to, el chico lo hace. Resulta que después en 4to va a estar en problemas, porque no está a nivel, porque hay cosas que no sabe, y empieza la frustración. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 1)

Las situaciones de "sobreedad temporaria" construidas por las docentes preveían la posibilidad de que un alumno asistiera a un taller – por ejemplo, el de matemática – en un grado, y a los otros dos talleres en el grupo correspondiente a su edad. Las docentes intentaban evitar situaciones de adecuación curricular o de meras promociones automáticas a fin de año a través de la definición de qué alumnos estarían en condiciones de asistir a un taller diferente al que les corresponde por edad. La permanencia en ellos podía durar semanas o meses, y era manejada por la docente de la materia, que tenía el panorama del trabajo en el área del conjunto de los tres grados que componían el ciclo. De este modo, las temporalidades aparecían subordinadas a los tiempos de los alumnos y a los diversos ritmos de aprendizaje. Sin embargo, ello no implicó un *laissez faire* pedagógico según el cual los docentes sólo esperaban que esos tiempos se den, sino que intervenían activamente desde una posición de enseñantes para que los aprendizajes se produzcan.

## 6. POSICIONES DOCENTES QUE DISPUTAN LA SOBREEDAD: LA PUESTA EN CUESTIÓN DE LOS EFECTOS DE LA ESCOLARIZACIÓN

Las posiciones docentes respecto del trabajo con los alumnos con sobreedad no fueron homogéneas. En otra de las escuelas, algunos docentes sostenían que era importante que el alumno estuviera en el grado correspondiente a su edad, independientemente de si estaba alfabetizado o no. Estas afirmaciones se acompañaban, en ciertos casos, de sugerencias o estrategias tales como el tipo de trabajo extra-escolar que los estudiantes con sobreedad podrían hacer para tratar de ir de una forma más acompasada respecto de sus compañeros. En otros casos, los docentes simplemente justificaron esta posición señalando que lo fundamental era que los estudiantes "no sufran", situación que supuestamente se daría si estuvieran en un grado inferior. Otro conjunto de posiciones, por su parte, sostenían la necesidad de mantener al alumno con sobreedad en su grupo de edad porque, pese a no haber adquirido una serie de conocimientos escolares, tiene una experiencia de vida que, en algunos casos, excedía la de los propios docentes:

> Mi idea es que el alumno, así no esté alfabetizado, esté en el grado que le corresponde. Y desde ahí, trabajar todo lo que necesite afuera. Pero que los chicos no sufran. Porque un chico de nueve años con un chico de seis años, por más que quiera, no puede estar. Algunas maestras de la escuela con las que lo conversé opinan lo mismo. Porque, con esto, los chicos se ponen mal. O sea, ¿cómo le vas a hacer eso, que tenga 14 años y esté en 4.º grado? Aparte la experiencia de vida que ellos tienen es superior a la nuestra. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

En algunos casos, las propuestas para el trabajo con la sobreedad se afirmaron en la necesidad de cuestionar los motivos de la repitencia de los alumnos, aunque desplegaron estrategias limitadas para la enseñanza del conocimiento escolar, que quedaron restringidas a áreas y contenidos específicos, y pueden terminar cercenando lo que ellos podían hacer:

> A Lucas lo han hecho repetir más de una vez por mala conducta. En cuarto y en quinto por ser insoportable. La verdad eso no tiene ningún sentido. Y por ahí con una propuesta interesante para el chico… Es así, con una propuesta de trabajo con el alumno la cosa cambia. Nosotros el año pasado con él lo terminamos de trabajar. El chico ya es más alto que yo, estaba en quinto, no le interesaba nada de lo que tenía que ver con la escuela. Él quería trabajar con el padre de albañil, era un grandote… Entonces al chico lo promocionamos, hicimos un trabajo con él, sabía mucho de matemática porque iba al hipódromo con el padre, sabía hacer cuentas mentales mejor que yo, entonces hicimos el eje en matemática y trabajamos con él para resolver situaciones problemáticas. Lo que sabía naturalmente de su práctica por haberlo ayudado al padre en albañilería, trabajar el problema y que pueda leer consignas y resolver consignas. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

Estas posturas parecían ser críticas respecto de ciertos modos de proceder de la escuela e intentaron alterar algo de esos "guiones" para incluir a aquellos en situación de sobreedad. Sin embargo, redujeron la resolución al trabajo sobre un contenido o área específica (hacer cuentas, leer consignas) sin que necesariamente ello abarcase la incorporación de otros conocimientos escolares o saberes que los estudiantes portan. Asimismo, los cuestionamientos a la repitencia alcanzaron también a las situaciones de ausentismo:

> Pero ahora, acá en esta zona, con chicos, con discontinuidad, con ausentismo esporádico o con ausentismo prolongado, enfermedades, situaciones de separación de padres, te puedo nombrar millones de causas por las cuales el chico no está en la escuela presente. ¿Y vos le vas a poner sin calificar por ausencia? No, eso fue cambiando en concepto, nosotros lo fuimos cambiando. Entonces decir, bueno, de los días que estuvo en la escuela, qué pudo aprender. Está bien, no es lo ideal, porque en realidad queremos que este 100% de los días en la escuela, porque eso mejora la calidad, elevas la calidad, pero entonces eso lo fuimos trabajando. Entonces en 2.º ciclo, si vos tenés una maestra que conoce al de 4.º, al de 5.º y al de 6.º, cuando vos haces este pasaje, promocionas un chico de 4.º. Yo recién lo veía, cada vez que lo veo más alto, este año promocionamos a un nene de tercero a cuarto, a dos, a un nene y a una nena, no sabes, como han avanzado esos nenes. Y lo bien que les hizo pasar con chicos de su edad. (entrevista a la directora, Escuela 2)

En esta escuela, las posiciones respecto de qué hacer con la sobreedad eran heterogéneas. Hubo maestras que sostenían la necesidad de que los y las estudiantes repitan de grado argumentando respecto de la falta de "madurez" (biológica) y alegando que sólo así podrían alcanzar los contenidos mínimos. Por otra parte, un conjunto de docentes señaló que las inasistencias prolongadas tenían que ver con dificultades en las familias de los y las estudiantes, o bien con su carácter de migrantes. En este caso, se oponían a que sus alumnos

permanezcan en un grado inferior al que les corresponde por edad, afirmando que ello sumaba dificultades en las condiciones pedagógicas de trabajo: frente a intereses diferentes entre quienes estaban en situación de sobreedad y quienes no lo están, la tarea áulica se tornaba aún más compleja. En la investigación se ha intentado dar cuenta de esta situación a través de la categoría "sobreedad disputada", procurando cuenta de la posición que sostenía que los estudiantes debían estar en el grado que les corresponde por edad, en lugar de trasladarlos a otro grupo de menor edad por no alcanzar ciertos aprendizajes. Debatían, así, con los guiones tradicionales respecto de qué hacer con los estudiantes que atraviesan por situaciones de sobreedad. En el caso de esta escuela, han intentado desarrollar esta iniciativa construyendo parejas pedagógicas entre los/as maestros/as de la escuela y los residentes de un Instituto de Formación Docente cercano, que aceptó la propuesta de trabajo.

## 7. POSICIONES DOCENTES ENTRE LOS "GUETOS" DE SOBREEDAD Y LAS APUESTAS PEDAGÓGICAS EN LOS ESPACIOS ESCOLARES ESPECÍFICOS

Una última posición respecto de qué hacer con la sobreedad que supuso una resolución muy distinta a las anteriores fue la construcción de un grado aparte para los alumnos que están en esta condición. Éste se formó, en la tercera de las escuelas, con estudiantes que no estaban alfabetizados y, según una maestra, "un docente que pudiera contenerlos y tenerlos a todos". Para ella, el hecho de que estuvieran con sobreedad en diferentes grados "dando vueltas" dificultaba la tarea, por lo cual se los reunió en un mismo grupo y se los puso a trabajar en actividades "que no los frustren y para que puedan avanzar". Algunas docentes resaltaron la mejora que trajo esta iniciativa, en términos de que los/as estudiantes que la integraron desarrollaron modos de trabajo más escolar, pudiendo permanecer en un salón y desarrollando las actividades que se les asignaban. Sin embargo, la constitución de un grado aparte a modo de "gueto de sobreedad" implicó una vía de interrupción del carácter común e igualitario de la escolarización pública como espacio donde públicos diversos pueden encontrarse. Se instaló un particularismo que, a modo de fragmento separado, rompe con la posibilidad de incluirse en un lugar más universal.

Las iniciativas de las docentes también se extendieron a la configuración de espacios específicos para el abordaje de temas o cuestiones que algunos alumnos necesitaban revisar. En una de las escuelas se armó un taller *ad hoc* para trabajar con tres alumnos de segundo grado con dificultades para la escritura. Se configuró un grupo de trabajo que integraba a la bibliotecaria de la escuela en donde ella trabajaba con los alumnos a modo de apoyo en algunos contenidos fundamentales de las cuatro áreas, con especial énfasis en la escritura. Al igual que en el caso de la redefinición de las coordenadas espacio-temporales, estas iniciativas dieron cuenta de que el proyecto buscaba alternativas y ensayaba respuestas en la propia institución escolar, sin culpabilizar a los alumnos por los problemas en la enseñanza. Ellas expresaron que la no adaptación al formato escolar tradicional no era vista como una anormalidad o una deficiencia de los estudiantes que no participaban de él en las formas previstas

por los docentes. Las maestras y la directora responsabilizaron a dicho formato por la situación de desborde que la institución estaba atravesando y promovieron una innovación que alteró algunas de sus coordenadas más importantes. Estos talleres sostienen la enseñanza del conocimiento legitimado en el currículum como sinónimo de "lo escolar" y como tarea principal para las docentes. De modo similar, en el segundo ciclo de otra de las instituciones, la maestra de prácticas del lenguaje implementó una "biblioteca del aula", con el objetivo de propiciar hábitos de lectura en sus estudiantes – y a partir de un diagnóstico inicial según el cual no tenían dichos hábitos:

> A principio de año al no tener el hábito era muy difícil. Entonces armé la biblioteca del aula. Me sorprendieron los chicos, porque esta es una escuela que nunca compra libros. Cuando comenzamos el año yo traje un libro de literatura de mitos, uno distinto para cada grado. Entonces se los empecé a leer, a traer a cada uno un juego de fotocopias. Y de un día para el otro empezaron a llegar los alumnos con libros. Y no lo podía creer, no lo podía creer… (…) Los fueron comprando, los iban pidiendo, no sé de dónde. Entonces como veían que sus compañeros traían, se los compraban. No me compre solo los míos, si no los que están usando los chicos de 6.º también. A un nene le digo: "no, pero este no es el tuyo", "no, no importa, están buenísimos estos libros", y yo casi me muero, casi me infarto. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

Entre la "sorpresa" y el "infarto", la apertura de espacios que dieron cuenta de que otras posibilidades pueden acontecer, como el taller de escritura o la biblioteca del aula, supusieron una apuesta por parte de los docentes que colocó a los niños en una posición de alumnos en tanto sujetos que aprenden a leer. Esto se asentó en la idea de que ellos podían, pero que también ellas, como maestras, podían habilitar y generar otros horizontes posibles. Es evidente, aquí, que se sintieron interpelados como estudiantes, y que las docentes se sintieron interpeladas como tales al ver que sus alumnos traían y llevaban los libros, y que además los leían con entusiasmo. La docente de Prácticas del Lenguaje relató el modo en que sus estudiantes se engancharon con "el placer de leer" justamente cuando ella comenzó a leerles más, en ocasión de la realización de algún proyecto específico. Allí, no sólo sus alumnos comenzaron a traer sus libros, sino que además le pedían algún otro de la biblioteca para poder llevarlo a sus hogares:

> Cuando se entusiasman con la lectura, bueno, con lo que te comentaba de los libros, vienen y "yo ya me lo leí todo", ah yo, me dan ganas de llorar. "Y este no sabes qué bueno que está", y hacemos esa complicidad y los demás "ay ¿Cuál, cuál?", cosa que, acá, yo nunca los había visto. Siempre una estuvo pidiendo por favor que lo lean. Y bueno, que lo hagan naturalmente es un momento espectacular. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 3)

Entre esa emoción y lo "espectacular" de que lean tuvo lugar la implementación de iniciativas que lograron convocar a los estudiantes desde otro lugar. En segundo ciclo la misma docente implementó un taller de trabajo sobre las dificultades en la escritura, que coordinan con la bibliotecaria de la escuela, y que sigue pautas de trabajo similares al taller de primer ciclo. Allí iban alumnos que encuentran dificultades para conectarse con el trabajo en el aula o quieren abandonar el salón. Sin embargo, de acuerdo con las docentes, al "tallercito" iban entusiasmados y siempre estaban preguntando cuándo les toca asistir. Los alumnos asistían con la bibliotecaria y una integrante del Equipo de Orientación Escolar, mientras que la docente del área se quedaba con el resto del grupo. El hecho de que cuatro alumnos asistieran al taller no implicó una distinción respecto del resto. Ello era explicado al conjunto del grupo de la clase y eran "muy comprensivos" entre ellos. La maestra sentía que sus alumnos le habían encontrado el gusto a la lectura, que podían leer, interpretar aquello que leen y disfrutarlo, cosa que antes no había sucedido. Este espacio, que tenía lugar en la biblioteca de la escuela, se constituyó en un modo alternativo de incluirlos en el trabajo escolar en torno de los contenidos previstos por el currículum:

> Ellos van dos veces por semana a la biblioteca o al equipo y trabajan puntualmente sobre las dificultades de la escritura que tienen. Y claro, están más cómodos trabajando. Si no en la clase se ven observados por los compañeros que están haciendo una actividad distinta, o no pueden alcanzar la actividad que están haciendo los chicos. Actualmente van cuatro chicos de segundo ciclo. Y están muy a gusto. Justamente hoy, porque es después de las vacaciones y dicen "yo ya me tengo que ir, porque yo ya hice la tarea". En otro momento, si les pedías la tarea se escapan del salón. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

Aunque no cuestionó el canon del conocimiento escolar, estas iniciativas pusieron sobre la mesa una discusión respecto de los modos de enseñarlo. Expresaron una preocupación por que hubiera algo de lo expresivo, tanto en los proyectos como en los talleres, de modo tal que los alumnos se sintieran convocados desde otro lugar y se entusiasmen con la tarea. Ello trajo implicados elementos que tenían que ver con vencer sus posibles resistencias y lograr comportamientos deseados, pero también supone una serie de coordenadas ético-políticas respecto de modos específicos de asumir la responsabilidad docente.

Por otra parte, la construcción de tiempos y espacios escolares alternativos a los tradicionales supuso una consideración de las trayectorias escolares que no anuló el horizonte de lo común, sino que se integró de modo complejo a la configuración de las posiciones docentes. Éstas articularon, así, elementos paradójicos que parecían organizarse en torno de la enseñanza del conocimiento escolar: lo común, como aquello que es "lo mismo" y "para todos", y la búsqueda de alternativas que garantizaran mejores condiciones para que esa enseñanza tuviera lugar.

Estos espacios y aspiraciones tuvieron que ver con la idea de que todos pueden aprender. Se plasmaron en la existencia de las aulas-taller y los diferentes modos de pensar los espacios y los tiempos en las tres escuelas, donde el trabajo colectivo en torno de las muestras y la producción ocuparon un lugar central, habilitando que cada uno/a pudiera traer al salón de clase lo que tenía para aportar. Las maestras mantuvieron un trabajo que siguió las coordenadas del diseño curricular y que valoró y priorizó a la enseñanza del conocimiento escolar como elemento democratizador e igualador. De este modo, en la construcción de lo común se habilitó un "nosotros" que implicó incluir a todos y albergar los aportes que desde cada lugar cada uno podía realizar, pero también supuso un "nosotros" que incluyó a todos en el aprendizaje de contenidos escolares, valorados por sobre otros saberes, como elemento de inclusión. El tratamiento de la sobreedad se inscribe, así, en una posición de "obstinación" y de apuesta a la posibilidad, de la que otras investigaciones han dado cuenta (Fontana, 2014; Martinis, 2006; Redondo, 2004, 2016). Las posiciones docentes construidas supusieron también discusiones respecto del modo en que sus propias prácticas pueden habilitar otros horizontes posibles en sus estudiantes.

## 8. CONCLUSIONES

Este artículo ha intentado dar cuenta de un conjunto de resultados de una investigación que tuvo por objeto aproximarse a los sentidos que surcan al trabajo docente frente a situaciones de sobreedad escolar. El trabajo de campo desarrollado en tres escuelas primarias públicas permitió reconstruir e interpretar los modos en que sus equipos docentes diseñaron estrategias pedagógicas para aquello que consideraban que era del orden de la responsabilidad propia de su tarea y de la institución escolar.

En ese universo se inscribió la premisa de fortalecer los procesos de inclusión escolar de sus grupos de estudiantes, explícitamente presente en documentos, programas, circulares y diversos materiales de lectura que habían sido puestos en circulación por parte del Ministerio de Educación de la Nación y por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Este "imperativo de la inclusión" configuró un modo de interpelar a los docentes, de convocarlos a pensar de un modo específico su trabajo, tornándose un componente importante en la construcción de posiciones docentes.

En estas configuraciones, el diseño de estrategias frente a la sobreedad formó parte de los modos de asumir y desempeñar el trabajo docente que esas posiciones articularon. Sin romper con la organización graduada ni con el grupo amplio, se habilitaron distintos modos de resolución de tareas y diferentes temporalidades para los estudiantes. Las docentes desplegaron estrategias que concebían como de "atención personalizada" de los alumnos, que fueron vistos como heterogéneos sólo en términos de trayectorias escolares y contenidos aprendidos. En estas estrategias se destacaron las construcciones en torno de lo que en la investigación se ha denominado "sobreedad temporaria", "sobreedad disputada" y "gueto de sobreedad". Estas construcciones que los docentes desarrollaron fueron un modo de incluir a los alumnos en ese ho-

rizonte "común" en torno del conocimiento escolar y de lo que los colectivos de maestras definieron como lo que la escuela tenía para ofrecer.

En estas posiciones docentes, el discurso de la política educativa parece haber tenido un lugar insoslayable. Habiéndose desplegado en esos años en Argentina un conjunto de programas ligados a la universalización escolar como sinónimo de la inclusión, esa articulación pareció haberse establecido como un horizonte ineludible del trabajo docente. Del mismo modo, la idea de que las escuelas debían construir condiciones para lograrla parece haberse inscripto en los modos de comprender, interpretar y valorar la docencia. Las iniciativas y apuestas pedagógicas analizadas en este artículo constituyen una expresión de esos movimientos.

## REFERENCIAS

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.

Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.

Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. In F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Siglo XXI Editores.

Buenfil Burgos, R. (2007). Introducción. In P. Padierna Jiménez & R. Mariñez (Coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso* (pp. 15-35). Casa Juan Pablos.

Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación.* Pomares-Corredor.

Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? In G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educar: Posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Del Estante Editorial.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa, 34*(122), 305-335. https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003

Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. In J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-116). IIPE – UNESCO.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Paidós.

Fitoussi, P., & Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial.

Fontana, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. http://hdl.handle.net/10469/6123

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Aldine.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Grassi, E. (1996). *Las cosas del poder. Acerca del Estado, la política y la vida cotidiana*. Espacio Editorial.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿ Quién necesita identidad?. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad* (pp. 13-39). Amorrortu.

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Teseo.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. In P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-51). Paidós.

Piovani, J. (2007). La observación. In J. Piovani, A. Marradi & N. Archenti. *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 191-202). Emecé.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [Tesis de Doctorado]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf

Redondo, P., & Thisted, S. (1999). Las escuelas "en los márgenes". Realidades y futuros. In A. Puiggrós, I. Dussel, P. Redondo, M. Mariño, M. Orellano, S. Thisted & J. Otero. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 143-189). Homo Sapiens.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. In P. Martinis & P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 47-79). Del Estante Editorial.

Southwell, M. (2007). Profesionalización docente al término del siglo XX: Políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. *Anuario de Historia de la Educación, 7*, 261-285.

Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: Directores de escuela media frente a la desigualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación, 2*(2), 25-46.

Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. In J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Encuentro Grupo Editor.

Southwell, M. (Comp.). (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens.

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 11*(11), 163-187.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. In G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educar: Posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Del Estante Editorial.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

**i** Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata - CONICET); Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Argentina. https://orcid.org/0000-0002-0969-3742

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Alejandro Vassiliades
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación: José Bonifacio 1339 6º piso.
(1406) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina
avassiliades@conicet.gov.ar

Recebido em 18 de outubro de 2019
Aceite para publicação em 12 de novembro de 2021

## Betting on equality, imperatives of inclusion: Teaching positions at work with over-age in public elementary schools in Argentina


### ABSTRACT

This article presents the results of an investigation about the ways in which the teaching work has been processing a set of meanings around inclusion that were circulated by public policies in education in Argentina implemented between 2003 and 2015. The field work was developed in three public primary schools in the province of Buenos Aires, which were attended by student populations living in poverty. From an interpretative perspective, the research was oriented to describe, understand and analyze the meanings that teachers give to their practices in over-age situations, reconstructing a plurality of pedagogical strategies. The article gives an account of various positions regarding the approach to over-age that put in tension the construction of the common and the differentiated attention to the particularities of the students, identifying strategies called with the categories "temporary over-age", "disputed over-age" and "ghetto of over-age".


**Keywords:** Teaching; Social inequality; Primary school teacher; Compulsory schooling; Educational policy

## Aposta na igualdade, imperativos da inclusão: Posições docentes no trabalho com sobre-idade em escolas públicas de ensino básico na Argentina


### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as formas como o trabalho docente vem processando um conjunto de sentidos em torno da inclusão que circularam pelas políticas públicas em educação na Argentina implementadas entre 2003 e 2015. O trabalho de campo foi desenvolvido em três escolas primárias públicas da província de Buenos Aires, frequentadas por populações estudantis em situação de pobreza. Numa perspectiva interpretativa, a pesquisa orientou-se a descrever, compreender e analisar os sentidos que os professores do 1º ciclo do ensino básico atribuem às suas práticas em situações de sobre-idade, reconstruindo uma pluralidade de estratégias pedagógicas. O artigo dá conta de vários posicionamentos quanto à abordagem da sobreidade que põem em tensão a construção do comum e a atenção diferenciada às particularidades dos alunos, identificando estratégias denominadas com as categorias "sobre-idade temporária", "sobre-idade disputada" e "gueto de sobre-idade".


**Palavras-chave:** Ensino; Desigualdade social; Professor de escola primária; Escolaridade obrigatória; Política educacional