

## Nuestras “guerreras pedagógicas democráticas”. Un encuentro en la escritura

## Our “democratic pedagogical warriors”. An encounter in writing

Marina Tutor \*  
Adriana Barrionevo\*\*

Recibido: 19/03/19  
Aceptado: 28/10/19

### Resumen

En el año 1996, ante el orden de cierre, por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, de las salas de niños de tres y cuatro años de escuelas públicas, las “señoritas del jardín” –como suele denominarse a las maestras del Nivel Inicial– decidieron organizarse y movilizarse para contrarrestar la resolución gubernamental. Tales acciones, inusuales en este tramo del sistema educativo, fueron bautizadas por un periódico local como “la rebelión de los pintorcitos”, un nombre que, sin dudas, recalca la insumisión de las otrora maestras. Hoy proponemos confirmar aquel bautismo con el título de “guerreras pedagógicas democráticas”, una frase conceptual que inventan Masschelein y Simons (2011, p. 140) para dar cuenta de una forma de hacer política en las escuelas. La nueva denominación se despliega en una escritura a cuatro manos que se confecciona con conceptos sometidos a la exigencia de ser territorializados y experienciados: el corpus (textual) se hace cuerpo (docente) en los dinamismos espacio-temporales que conforman las instituciones. Las voces se mantienen independientes en sus diferencias, aunque talladas en la conjunción del encuentro; la una deviene otra en la yuxtaposición de registros conceptuales y narrativos. El enlace pretende, deliberadamente, construir una trama en la pregunta, la conversación, la insistencia en el borrador que vuelve a marcarse cada vez que las voces se desencuentran y encuentran.

**Palabras claves:** indocilidad, democracia, Nivel Inicial, empoderamiento, experiencia.

### Abstract

In the year 1996, facing up the order of closure by the Ministry of Education of the kindergarten classrooms of children of three and four years old from public schools, the “misses of kindergarten”, as there are usually called the teachers of the initial level, decided to organize and mobilize to counteract the government resolution. Such actions, unusual in this period of the education system, were baptized by a local newspaper as the “the rebellion of the little smock”, a name that undoubtedly emphasizes the insubordination of the teachers. Today we propose to confirm that baptism with the title of “democratic pedagogical warriors”, a conceptual phrase invented by Masschelein & Simons (2011, p. 140) to give account of a new way of doing politics in schools. The new denomination was put together by four hands, made with concepts submitted to the requirement of being territorialized and experienced: the textual corpus becomes a teaching body in the spatio-temporal dynamisms that shape the institutions. The authors’ voices remain independent in their differences, although carved in search of the encounter; one voice becomes the other in the juxtaposition of conceptual and narrative registers. The bond tries deliberately to construct a plot in the question, the conversation, the insistence on the draft copy that is re-marked everytime the voices mismatch and after that, find each other.

**Keywords:** intractability, democracy, initial level, empowerment, experience

## Sobre cómo se escribe la escena

Allá por el año 1996, ante la orden de cierre, por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, de las salas de niños de tres y cuatro años de escuelas públicas, las “señoritas del jardín” –como suele denominarse a las maestras del Nivel Inicial– decidieron organizarse y movilizarse para contrarrestar la resolución gubernamental. Llevaron a cabo distintas acciones, tales como reuniones y asambleas en el jardín, que se amplificaron incluyendo a otros actores de la comunidad educativa y también a otras instituciones, como la universidad y el gremio docente. La adhesión de los jardines dispuestos a sostener la resistencia se intensificó y derivó en la toma de los mismos por parte de docentes y padres; sin embargo, las tensiones no flexibilizaron la postura gubernamental y la toma finalmente se levantó, pese a no obtener los resultados esperados con la medida de fuerza. El conflicto finalizó con el efectivo cierre de las salas para los más pequeños del nivel, salvo en dos escuelas. Es que algunas maestras –las menos, aunque tal vez las más obstinadas y audaces– tomaron la decisión de mantener las salas abiertas durante todo el año lectivo, desafiando, de este modo, la orden indeclinable.

Volvemos a aquel acontecimiento con el convencimiento de que aún resta algo por decir, reconocer, hacer... como lectoras escribas le otorgamos sobrevida en nuevas inscripciones que lo quieren repetir en la esperanza de que alguna diferencia tenga lugar. Nos moviliza trasladar aquel acontecimiento a nuestra actualidad para tenerlo a mano cada vez que se sostiene el deseo de promover y afianzar la democracia social y escolar, aun cuando implique el valor de la resistencia y la desobediencia. Se trata de leer y escribir para desmontar y otra vez armar las combinaciones y acoplamientos de las piezas que alguna vez montaron una singular artillería en defensa de la democracia y sostuvieron una prolongada disidencia que implicó poner el cuerpo docente y el cuerpo *del* docente abriendo paso a la propia biografía y al quehacer colectivo del día a día.

Entonces, este ejercicio de escritura cruza voces que vienen del pasado y que ambicionan estar a

la altura del presente; y es en esa intersección, ni antes ni después, cuerpo a cuerpo, mano a mano, que aparece el sentido que las palabras capturan en un formato *paper*. Un entredós que encuentra a dos profesoras, tal vez distantes en algún punto de sus formaciones y trayectos, que se intersecan en la formación docente de Nivel Inicial; una, enseñando Filosofía en el currículo general; otra, acompañando la práctica de estudiantes de Nivel Inicial. Una escritura a cuatro manos de conceptos sometidos a la exigencia de ser territorializados y experienciados: el corpus (textual) se hace cuerpo (docente) en los dinamismos espacio-temporales de la peculiaridad institucional. Por otra parte, las voces se mantienen independientes en sus diferencias, aunque talladas en la conjunción del encuentro: la una deviene otra en la yuxtaposición de registros conceptuales y narrativos. El enlace pretende, deliberadamente, construir una trama en la pregunta, la conversación, la insistencia en el borrador que vuelve a delinearse cada vez que las voces se desencuentran y encuentran.

Por otra parte y, a la vez, el escrito evade, sin confrontar, la relación sujeto/objeto que subyace en la distinción investigador/investigado, porque ambos binarismos no pocas veces se encuentran afiliados a dualismos jerarquizantes. Creemos que es imposible un sujeto intérprete que pueda dilucidar el sentido de las descripciones, no por la falta que aquel pueda presentar, sino porque los acontecimientos no retienen sentidos. Antes bien, las escribas se juntan achicando la distancia a tal punto que el roce de trayectos y formaciones aumenta la fricción que renueva lo que se supone que fue. Quien lea seguramente reparará en las dos variantes tipográficas elegidas: la itálica y la redonda, cada una de las cuales carga las tintas en el registro narrativo o conceptual respectivamente, rehuyendo a la aspiración de pureza genérica. Dos superficies de contacto que se provocan conjuntamente generando un movimiento que tensa concepto y situación, debilitando los límites entre saber académico y experiencia docente.

*Nos disponemos a volver sobre la experiencia que llevamos adelante en el jardín de infantes Arzobispo Castellano de la Ciudad de Córdoba, du-*

rante el año 1996, en la que resistimos, junto al jardín de infantes Bandera Argentina, el cierre de las salas de niños/as de 4 años. Resulta significativo pensar que todo esto sucedió en los años 1995 y 1996, etapa de políticas neoliberales que en el ámbito educativo implicaron el desfinanciamiento de la educación pública desde una concepción de la educación como mercancía que podía ser comprada y vendida.

La orden de cierre de las salas de 4 años en todos los jardines de la provincia, proveniente del Ministerio de Educación, fue transmitida de manera "oral" a través de las inspectoras de zona, sin mediar ningún instrumento legal escrito,<sup>1</sup> en febrero del año 1996, cuando retornamos a nuestros trabajos luego del receso de verano. Esto implicó que muchas docentes tuvieran que ser reubicadas en otros jardines para desempeñarse en las salas de 5 años, las únicas que permanecerían abiertas. Ese fue mi caso. La directora del jardín donde yo trabajaba obedeció "ciegamente" la orden, sin hacer caso a mis argumentos y críticas a la medida, en los que le planteaba que podíamos resistir junto a otros jardines que estaban iniciando procesos de lucha y de resistencia. Es así que, frente a las posibilidades que había, elegí reubicarme en uno de esos jardines, el Arzobispo Castellano (en el que había trabajado varios años antes).

Ya reubicada en el jardín Arzobispo Castellano, al calor del diálogo entre docentes y fundamentalmente con las madres de la comunidad, decidimos realizar una toma del jardín hasta tanto el Ministerio de Educación diera una respuesta a nuestra exigencia de que se dejara sin efecto la medida. En ese momento, hacer una toma era una decisión osada, y efectivizarla fue posible por la fortaleza que íbamos construyendo a partir de las deliberaciones y reflexiones de las docentes junto a la comunidad, sobre la importancia fundamental e irreemplazable de estas primeras experiencias educativas para las niñas y los niños. Luego de mucho caminar, de encontrarnos, de darnos coraje entre todos y todas, más jardines se sumaron a la toma: 18 jardines de la Ciudad de Córdo-

ba fueron tomados por sus comunidades.

Después de más de un mes de acciones, desde el Ministerio de Educación continuaban dándonos la misma respuesta: el cierre de las salas de 4 años era una decisión i-rre-ver-si-ble. Frente a esta negativa del gobierno de dar marcha atrás con el cierre de salas, tomamos la decisión de desafiar la orden y abrirlas, en nuestro jardín y en el Bandera Argentina. Es por eso que luego de reorganizarnos, acordar con la comunidad y dialogar con el gremio, decidimos levantar la toma y comenzar las clases. Lamentablemente, en esta decisión no nos acompañaron el resto de los jardines, los cuales terminaron levantando la toma y cerrando sus salas.

Esta etapa nos encontró a las maestras jardineiras cordobesas comprometidas con la lucha por sostener el Nivel Inicial reivindicando su función pedagógico-política dentro del sistema educativo; era fundamental para nosotras la defensa de su identidad. Ya un año antes de la orden de cierre de las salas, veíamos con preocupación la permanencia del Nivel Inicial en el sistema educativo, por las medidas que desde el gobierno provincial se estaban tomando: por ley sólo era obligatoria la sala de 5 años, se habían comenzado a realizar "experiencias piloto" de unificación de jardines con escuelas primarias dejando un solo directivo para los dos niveles, se había suprimido la inspección regional del nivel, y se intentaba la anulación de los cargos de inspectoras zonales. Muchas docentes de distintos jardines participábamos activamente en encuentros con las comunidades, en el gremio, escribiendo artículos para revistas educativas, organizando marchas y otras acciones que nos permitían dar a conocer a la sociedad lo que estaba sucediendo en el Nivel Inicial, con la intención de evitar lo que nosotras vislumbrábamos como su posible "eliminación". En el marco de estas luchas, una acción importante fue la denuncia, ante la Legislatura Provincial, de lo que estaba pasando desde hacía un tiempo y que culminaría con el cierre de las salas. A partir de esta denuncia, logramos que la Cámara de Diputados se expidiera y elevara una resolución en la que solicitaba que el poder ejecutivo "deje sin efecto la decisión del Ministerio de Educación de

1 - Recién en octubre de 1996 se elabora una resolución estableciendo que al año siguiente no podrían inscribirse niños y niñas en las salas de 4 años.

*cerrar todas las salas del Nivel Inicial para niños de tres y cuatro años” (Res. 3442/D/96). Sin embargo, tal solicitud no hizo mella en la orden de cierre por parte del poder ejecutivo.*

Tales acciones de resistencia, inusuales en este tramo del sistema educativo, en su momento, fueron bautizadas por un periódico local como “la rebelión de los pintorcitos”, un nombre que, sin dudas, recalca la insumisión de las otrora maestras. A más de veinte años de aquella gesta, celebramos que se le diera el nombre de “rebelión” y otorgamos nuestra confirmación rebautizándola con el título de “guerreras pedagógicas democráticas”, una frase conceptual que inventan Masschelein y Simons (2011, p.140) para dar cuenta de una forma de hacer política en las escuelas que se precian de ser democráticas. Dichos autores se inspiran en el calificativo de “guerrero” que le asignara un amigo a Michel Foucault por el particular modo en que éste entendía la relación entre teoría y práctica, y la exigencia de hacer funcionar la teoría para producir transformaciones en el orden político establecido. La dupla de autores belgas arma la frase que adoptamos incorporando también los sugerentes desarrollos de Jacques Rancière respecto, por un lado, a la afirmación de que la “democracia” se ejerce en el disenso o desacuerdo; y, por otro lado, la consideración de la “pedagogía” como un orden que obstaculiza la verificación de la igualdad que la democracia exige.

Masschelein y Simons (2011) arman un artículo en el que Foucault y Rancière se ensamblan en una trama que ofrece recientes conceptualizaciones para repensar la democracia en la escuela. Nos apropiamos del instrumental teórico que nos ofrecen, lo adaptamos y ponemos en situación arrasando las semantizaciones aledañas a las que dio lugar, pero haciendo foco en “nuestras guerreras”, las maestras de acá. Ampliamos la batería conceptual aportando, por un lado, investigaciones propias de la obra de Foucault y, por el otro, haciendo funcionar las claves de lectura en la contingencia socio-histórica, siempre trenzando la necesaria e impostergable investigación teórica con lo que pasa y nos pasa en el día a día escolar. En el desarrollo, se resaltan docentes “nuestras” que gestio-

naron el poder en los capilares minúsculos de una escuela para reconfigurar límites que no estaban dispuestas a aceptar porque interrumpían la participación, la inclusión y la igualdad, es decir, la democracia en la escuela.

### **Sobre cómo una maestra se vuelve guerrera**

Masschelein y Simons recuerdan que, cuando Paul Veyne llama a Foucault “guerrero” (2014, p. 132), se refiere a que con la escritura se lucha por una causa. En el mismo pasaje profundizan tal calificación aludiendo a una entrevista realizada a Foucault titulada “Cómo nace un libro experiencia” (2003), en la cual el francés considera que sus libros se homologan a la experiencia porque de alguna manera tienen efectos de transformación que exceden la teoría y convocan a visualizar y modificar el orden existente, filtrándose en sus vetas mínimas. Si revisamos aquella entrevista, podemos constatar que los libros-experiencia se diferencian de los libros-verdad (o libros-demonstración) porque estos últimos llevan la connotación de la validez argumentativa y la veracidad de los datos. La dicotomía entre estos modos de escritura, la de libros-experiencia y libros-demonstración, es convergente e imposible de anular; no obstante, la balanza se inclina hacia la prueba de la escritura en la práctica: esta especie de salida hacia fuera del texto que se dirige a intervenir en la práctica antes que a comprobar las hipótesis y se caracteriza más por la búsqueda y el ensayo que por la certeza que oficia de parámetro para juzgar éxitos o fracasos verificables en tanto programados de antemano. Desde el marco foucaultiano, la experiencia abre el camino para buscar y seguir interpelaciones que nos mueven del lugar donde estamos instalados, que nos arrancan de nosotros mismos, que no nos dejan como estábamos antes de la travesía. La experiencia, en este sentido, conlleva una actitud crítica y resquebraja algún aspecto de nuestra subjetividad para alojar la disidencia y la resistencia (en los modos de ser docente).

Los libros-experiencia no solamente provocan polémica o guerras entre posiciones teóricas enfrentadas; esto, porque no se reducen a una cuestión de fundamentación lógica, por más contingente que esta resulte. Al procedimiento de debate Foucault

lo llama “modelo de guerra” (2003, p. 49) y de él intenta dislocarse, entre otras razones, porque este modelo polémico solicita una congruencia interna del pensamiento de los implicados en el debate que quien está buscando, ensayando, probando, difícilmente alcance íntegramente. Cabe recordar entonces que el mote de “guerrero” de ninguna manera puede asimilarse a disputas teóricas que se redimen por la trabazón racional del discurso escrito (u oral), ni tampoco implica, por supuesto, hacer libros que hagan un llamado a las armas o alguna provocación de tipo profética o revolucionaria.

*Esos eran tiempos de mucha ebullición en mi cabeza, había entrado hacia unos años a la universidad, y eran épocas de muchas lecturas, debates, análisis de la educación que me aportaban otras miradas. Yo tenía experiencia de un trabajo comprometido en jardines situados en los contextos más empobrecidos de la ciudad, pero ahora empezaba a encontrar otras maneras de entender los malestares, las incomodidades, las búsquedas en la escuela...*

*Las lecturas que iba haciendo me ayudaban a resignificar mis experiencias, a encontrar otros sentidos a mis prácticas y a animarme a intentar otras. Conocer a Bourdieu, su análisis crítico del sistema educativo y el lugar que ocupa en la reproducción cultural y social, fue fundamental para repensar la escuela también con sus posibilidades y potencialidades. En este proceso también fueron importantes, entre otros, los aportes de la pedagogía crítica. Con Henry Giroux pude interpelar el lugar de “técnicos y técnicas” que se nos asignaba a los maestros y maestras, resignificando el lugar de las y los docentes como intelectuales transformativos que reconocen que la escuela no es un lugar neutral; por lo tanto, tampoco nosotras lo éramos, asumiendo así la dimensión política del acto educativo. Esta mirada crítica implicó también la necesidad de pensar y actuar para generar cambios, sostenidos en convicciones, creencias y utopías sobre las posibilidades emancipatorias de la educación.*

*Esta movilización interna y ebullición de ideas nuevas que se encontraban con las que tenía, se*

*entretejía en esta experiencia de vida, de resistencia, de sueños que se compartían, invitándonos a construir nuevas formas de enseñanza, en un proceso de trabajo colectivo y cotidiano en el que la incertidumbre, los intentos y ensayos eran motores que nos animaban a nuevas prácticas y a nuevas escrituras, sostenidas en la profunda convicción del lugar que ocupa la educación inicial en la construcción de otro mundo posible, más justo e inclusivo.*

La experimentación provoca una dislocación en la que puede surgir la pregunta de cómo queremos ser gobernados y de los modos que priman en las relaciones de poder instaladas en las instituciones donde trabajamos. Si el poder se extiende por los más imperceptibles capilares de la sociedad, es en esos micro-canales que también se puede resistir, enfrentar y recrear en la proposición de otros modos de ser y vivir y/o en la constatación y afirmación de relaciones existentes.

En la conferencia “¿Qué es la crítica?”, Foucault (1995) señala sucintamente que la actitud crítica reenvía a las luchas colectivas de rechazo a tal o cual gobierno y, al mismo tiempo, convoca también a una actitud de rechazo individual que nos moviliza a la transformación, valga decir, a entusiasmarlos con ensayar otros modos que conlleven la indocilidad. En esta exposición de Foucault se opera un desplazamiento desde la explicación de los funcionamientos de aparición y permanencia de sujetos, objetos y saberes en las redes de poder en que se presta obediencia, hacia la crítica que muestra una veta afirmativa y propositiva en el gobierno de la vida de los individuos. Y esta nueva veta estaría marcada por la actitud hacia la des-sujeción, fundamentalmente como interrogación o cuestionamiento que conlleva una “indocilidad reflexiva” (1995, p. 8). Se introduce ya en esta definición la distinción entre las artes de gobernar y el arte de no ser gobernados de determinada manera, es decir, cuando una persona o colectivo guerrea contra ciertas formas de gobierno porque no quiere ser encauzado o formado así o asá.

*El tiempo de la toma, que implicaba estar las 24 horas del día en la escuela, fue de mucho trabajo*

*para las familias del Jardín Arzobispo Castellano, quienes, al calor de los debates y discusiones, arreglaban, pintaban y reparaban el jardín, los muebles y todos los materiales que allí había. Mientras tanto, las docentes continuábamos con acciones colectivas, difundiendo en los medios de comunicación nuestros planteos y asistiendo a audiencias con las autoridades del Ministerio de Educación en las que cuestionábamos abiertamente aquello que pretendían imponernos, en una franca actitud de “indocilidad” colectiva. Ante la falta de una respuesta positiva a nuestros reclamos, decidimos levantar la toma y abrir las salas para dar comienzo al año lectivo. El acto de inicio y todo el trabajo durante ese año fue conmovedor porque unas y otros nos dábamos coraje para sostener la resistencia. Los primeros días, mientras nosotras dábamos clases, las madres se organizaban por turnos en la puerta del jardín; ellas hacían “guardia” porque temían que alguien irrumpiera y sacara a los niños y niñas de las salas de 4 años, para hacerles cumplir las órdenes a esos “pequeños y pequeñas desobedientes” que osaban seguir asistiendo a la escuela pública. Nos sostenía la absoluta convicción de que estábamos haciendo lo que le daba sentido profundo a nuestra tarea, hacer efectivo el derecho a la educación de niños y niñas en condiciones de más igualdad y justicia.*

### **Sobre cómo una maestra guerrera hace democracia**

Recordemos que, en términos de Foucault, a pesar de la homogeneización de los modos de vida, existen posibilidades acotadas para realizar manobras de libertad que permiten cierta desobediencia manifiesta. En este punto vale detenerse en las consideraciones de Rancière respecto a la relación que existe entre hablar al poder y el sostenimiento de la democracia. En principio, habría que señalar que lo político, para el argelino, es volver a poner en entredicho la fragilidad del consenso, y habría, entonces, una suerte de disenso o des-sujeción, para usar un término de Foucault. Este desacuerdo nos instala propiamente en la paradoja que connota la “sujetividad política”: siendo parte de

un orden ya configurado, se pone en cuestionamiento ese orden, aun sin dejar de pertenecer al mismo. Lejos está el proyecto utópico de un lugar fuera del sistema, ni siquiera como anticipación, pues la contienda democrática supone un mundo común al que se pertenece. Las adecuaciones de identificaciones y preferencias desbordan hacia la convicción de que a pesar de la homogeneización lograda para la conformación de lo común, a la vez, se está fuera o excluido cuando hay partes que no amalgaman. Las deudas no resueltas, las pujas de quienes no son parte, la frustración de los proyectos colectivos, lejos de amenazar la convivencia, recrean y potencian, cada vez que se habilitan las voces de esos otros que “sobran”. En el corazón del desacuerdo se afirma la capacidad o cualificación de cualquiera para intervenir en la toma de decisiones. La homologación entre no cualificados e ignorantes o aún aprendices se cae en pos de la aseveración que liga la capacidad al poder o empoderamiento, para ser más precisas. Efectivamente, para Rancière, la democracia implica la incorporación de los no cualificados: alguien que no era parte de un común pasa a tener lugar, y la participación queda amarrada a la capacidad en tanto empoderamiento, más que a las titulaciones, posiciones u otros capitales disponibles. La lógica de la democracia consiste en reconfigurar un orden agregando un plus antes no considerado, pero no implica una capacidad o empoderamiento a concretar a futuro, ni necesita demostrarse teóricamente *a priori*: la capacidad lo es en la medida en que se realiza, se hace, se actúa, se obra. Se demuestra que se es igual en el mismo acto de intervención, aunque no estuviera igualado por título o por un orden social o gubernamental o reconocimiento alguno.

Lo que iguala en la democracia no es que pensemos o hagamos lo mismo, sino que tengamos la capacidad o el empoderamiento básicamente para hablar. La emancipación, tal como la plantea Rancière, precisamente es “la confirmación de la igualdad de cualquier ser hablante a otro ser hablante” (Masschelein y Simons, 2011, p. 125). Aunque estemos estableciendo un desacuerdo, afirmamos al mismo tiempo la igualdad de capacidades en la medida en que se ejerce el poder para ver, hacer,

atender, decir. La gestión de lo común no es monopolio de nadie, y la descalificación de movilizaciones, de denuncia o protesta o el descrédito de las formas de revuelta y resistencia en el orden político obturan las “capacidades de cualquiera” para intervenir en su entorno.

*Estos fueron tiempos de mucho acompañamiento, de sostenernos entre todas porque sabíamos que estábamos desafiando a las autoridades. De vez en cuando recibíamos presiones ya que éstas, haciendo valer su poder, pretendían que acatáramos las órdenes. Lejos de lograrlo, nos conveníamos cada vez más de que nuestro accionar era el correcto, de que esta era una causa justa que bien merecía ser llevada adelante. Esto no estuvo exento de miedos, de inseguridades e incertidumbres frente a las represalias que temíamos podían tomar por nuestra desobediencia.*

*El diálogo, el encuentro y las deliberaciones con las compañeras y madres de la comunidad sobre la arbitrariedad de la medida llevaban a reflexionar sobre las implicancias que tenía para la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas de nuestros niños y niñas. Las ideas circulaban al calor de los mates, los chistes, el cariño, y se iba construyendo la convicción de que la educación inicial era fundamental para hacer una sociedad más justa para todos y todas. Estos tiempo fueron muy enriquecedores para todos los que participábamos. Y entre charlas, días de clase, canciones, cuentos, juegos, platos de comida y todo lo que se entretije en una escuela, sostuvimos obstinadamente esta experiencia de salas de niños y niñas de 4 años abiertas como “oportunidad” de enseñanzas y cobijo, con la convicción de que la distribución de los bienes simbólicos, a la vez que humaniza, incluye.*

### **Sobre cómo una maestra guerrera ejerce la pedagogía**

Una posible pregunta inquietante es quiénes activan el poder a los que no tienen competencia, vieja cuestión que la escuela como organismo de transmisión hace suya con el riesgo de reducir el planteo a problemáticas cognitivas. Una respuesta obvia a este problema es la afirmación de la nece-

sidad de capacitarnos para la realización efectiva de la democracia y, también una obviedad, afirmar que esta es una tarea pedagógica. Lo que no es tan fácil de afirmar es el modo en que se ha llevado a cabo este empoderamiento por parte de la pedagogía en términos de inscripción política. En este punto es indispensable un rodeo por el modo en que Rancière entiende la pedagogía, pues para el argelino ésta se funda en la lógica de la explicación. En *El maestro ignorante* (2003), el autor sostiene, a contramano de lo que pensamos a menudo, que la explicación no cualifica sino que embrutece, en tanto la capacitación escolar se sostiene en la idea de que quien aprende necesita de un explicador para entender, ver, decir, hacer... asimetría que supone partir de la descalificación al suponer una relación maestro/aprendiz basada en el déficit de quien necesita aprender. En el sistema escolar, la carencia se suple con la intervención de un maestro que explica lo que sabe porque, a su vez, otro maestro se lo explicó.

Masschelein y Simons tuercen la crítica de Rancière para postular a la escuela como un lugar para emancipar las inteligencias y no como sometimiento embrutecedor: la democracia, en tanto confirmación de la igualdad, encuentra condiciones para realizarse en la escuela, en y a pesar del orden explicador. La fuerza de este planteo está en la afirmación de “subjetividades pedagógicas”, es decir, en la vinculación que se puede generar entre maestro/estudiante, aun cuando existe la diferencia de títulos o posiciones. Es cierto que si al aprendiz, como dicen Masschelein y Simons, se le solicita que entienda la explicación, en ese mismo acto se lo está empoderando, ya que el orden explicador necesita de la capacidad de entender. Sin embargo, creemos que no es solamente esta solicitud afortunada la que empodera al aprendiz; básicamente, lo que iguala es la incertidumbre del maestro y del aprendiz ante lo que va a pasar, acerca de cómo se hacen las cosas y de los resultados que se pueden lograr o malograr. Al mismo tiempo, la sintonía en el disenso que resquebraja la seguridad de lo que vendrá porque se ha desviado de la normalización aúna los cuerpos y las palabras haciendo posible la democracia en la escuela. La coyuntura en toda su alteridad y materialidad re-

quiere de la reapropiación de los saberes y las posiciones para generar las expropiaciones buscadas en la afirmación de la capacidad de ver, pensar y hacer de cualquiera de quienes asisten a la escuela, desde el comienzo, cada vez.

*Mientras sosteníamos la apertura de las salas en los jardines Arzobispo Castellano y Bandera Argentina desafiando la orden del gobierno que insistía en el cierre, tomamos la decisión de elaborar un proyecto político pedagógico que fundamentara por qué eran necesarias –“imprescindibles”– estas salas en el Nivel Inicial. Nuestro lema era “Protesta con Propuesta”. Para ello, comenzamos a reunirnos (los equipos docentes de los dos jardines que habíamos resistido al cierre) fuera de los horarios de clases a intercambiar ideas y reflexiones, a buscar materiales, a estudiar, a compartir lecturas y a sistematizar nuestras prácticas con los niños y niñas. También buscamos los aportes de reconocidas especialistas a nivel nacional, de colegas, de otros profesionales y de docentes de la Universidad Nacional de Córdoba, ya que algunas docentes del jardín éramos estudiantes de esa institución. La respuesta fue muy fuerte, en general nos alentaron y nos acompañaron en un proceso muy interesante que implicó recuperar nuestros saberes y nuestras experiencias, para construir otros nuevos con los aportes que recibíamos, con las nuevas lecturas que hacíamos.*

*Podría decir que se constituyó una experiencia transformadora para todas nosotras porque el jardín se fue conformando como un espacio político de reflexión y de acción. Ese hacer y pensar nos permitía nombrar, comprender, simbolizar lo que estaba pasando, lo que estábamos haciendo, teniendo claro que en el horizonte estaba el convencimiento de que la educación inicial es una oportunidad, una posibilidad de contribuir a la igualdad de oportunidades, ya que puede ayudar a cambiar destinos, a torcer rumbos, a superar los obstáculos de un entorno social y cultural desfavorable, para la construcción de una sociedad más justa para todas y todos.*

*Una vez que terminamos el proyecto al que denominamos “Las salas de niños de cuatro años – Un*

*eslabón fundamental en la Educación Inicial”, lo presentamos en el Ministerio de Educación de la Provincia, junto a los avales de distintas organizaciones e instituciones: la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Asociación de Educadores de Nivel Inicial, entre otras. Obtuvimos una valoración altamente positiva por parte de personal del Ministerio de Educación (Memo N° 1823/96) que recibió y analizó dicho proyecto, resaltando también el compromiso e idoneidad de las docentes que participamos. Quedó así evidenciada nuestra igualdad, frente a las autoridades, para expresar con fundamentos la importancia de la educación en los primeros años. Esto resultaba realmente paradójico, ya que los mismos que cerraban las salas reconocían lo valiosas y necesarias que eran...*

*Esta experiencia dio origen a la conformación de un espacio al que hoy denominamos “Colectivo de Educación Inicial”, organización de la que participamos docentes, directoras, profesoras, que se va gestando de manera abierta y participativa, en diálogo con otros actores e instituciones. Se sostiene en una concepción de práctica docente que amplía la de práctica de la enseñanza –que generalmente se desarrolla entre los muros del aula–, inscribiéndose en la complejidad de los procesos institucionales y socio-histórico-políticos.*

*Lo que moviliza esta construcción colectiva es la defensa de la educación de los más pequeños como una cuestión de concreción de derechos y distribución igualitaria de los bienes de la cultura. En ella se entrecruzan el desarrollo de prácticas pedagógicas con reflexiones y procesos de lucha en los que la dimensión pedagógica no puede ser escindida de la dimensión política.*

*La experiencia de participación en el “Colectivo de Educación Inicial” nos lleva a otra manera de subjetivación en la que, a partir de la reflexión de las políticas públicas para la Educación Inicial, expresamos nuestros disensos, desarrollando así prácticas que confirman y afirman nuestra igualdad en la necesaria participación democrática.*



## Post scriptum

Más que indagar en el *qué es*, en sus definiciones de relaciones esenciales y autorías originales, usamos el concepto para mirar el accidente, mostrarlo y ampliarlo. La incorporación del *qué, quienes, dónde, cuándo*, para qué, componen, a través del registro narrativo, el entorno en el que los conceptos se mueven. Los fragmentos más teóricos son incorporados para provocar y escudriñar el montaje escénico, dejando de lado, esta vez, la solidez de la fundamentación. Desde esta perspectiva, cada palabra elegida, cada frase lograda porfía en extraer visibilidad, sensibilidad, resonancia, desborde, duración... La apelación autobiográfica deja asomar en primera persona las afecciones que impulsaron las acciones, pero se esfuerza en romper el perímetro del yo sabiéndose parte de una trama colectiva y aceptando el injerto de eslabones teóricos que emplazan la palabra a comparecer en público y ofrecer la herencia de aquellas maestras jardineras que se transformaron en guerreras democráticas pedagógicas.

## Referencias

- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Cámara de Diputados (1996). Resolución 3442.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon* Revista de Filosofía, (11), pp. 5-25. Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. (eds.) *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Ministerio de Educación y Cultura. Subsecretaría de Educación. Dirección de Programación Educativa. Memorandum N° 1823/96 Jardines de Infantes "Bandera Argentina" y "Arzobispo Castellano" - S/ Proyecto de permanencia salas 4 años.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Veyne, P. (2014). *Foucault: pensamiento y vida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

## \* Marina Tutor

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba), Profesora de Educación Preescolar (Instituto Católico del Profesorado). Directora Titular por concurso del Jardín Martín Miguel de Guemes - Córdoba). Integrante del Colectivo Educación Inicial de Córdoba. Profesora en el IES Dr. A. Garzón Agulla y Carlos A. Leguizamón.

## \* Adriana Barrionuevo

Doctora en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Docente en la cátedra de Pedagogía y en Seminario "Escuela y construcción de la subjetividad". Profesora de Ética y Construcción de la Ciudadanía en el IES Carlos A. Leguizamón.