

Políticas educativas para el nivel secundario un análisis antropológico centrado en las perspectivas de los docentes

Lic. Silvia Alucin*

Resumen

En el presente artículo nos proponemos analizar las percepciones que tienen los docentes de escuelas secundarias respecto de las políticas educativas implementadas en los últimos años. Tomando los resultados del trabajo de campo realizado en cuatro escuelas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina, dos ubicadas en la periferia y dos en el centro, exploramos los procesos de significación y aplicación que tienen estas políticas en escenarios sociales desiguales. De esta manera, siguiendo la perspectiva de los profesores problematizamos las continuidades y transformaciones que marcan respecto de las políticas anteriores y de las propias experiencias institucionales. Optamos por un enfoque antropológico, que concebimos de forma teórica y metodológica, donde combinamos trabajo empírico y teórico para abordar estos procesos de apropiación local de las políticas estatales, que redundan en diferentes estilos de gestión en los que son delimitados tipos de relaciones, prácticas y representaciones, procesos en los cuales la subjetividad profesional de los docentes es interpelada y reinventada, de acuerdo a cada contexto.

Palabras clave: antropología, políticas educativas, escuela secundaria, docentes

* Lic. En antropología por la Universidad Nacional de Rosario, becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), doctoranda en Cs. Antropológicas en la Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: alucinsilvia@gmail.com.

Educational policies for secondary level An anthropological analysis focused on the perspectives of teachers

Abstract

In this article we propose analyze the perceptions of secondary school teachers regarding educational policies implemented in recent years. Taking the results of fieldwork conducted in four schools in the city of Rosario, Santa Fe province, Argentina, two located on the periphery and two in the center, we explore the processes of meaning and application of these policies in unequal social scenarios. Thus, following the perspective of teachers we problematize the continuities and transformations that mark in respect of earlier policies and institutional own experiences. We opted for an anthropological approach conceive theoretical and methodological, where we combine empirical and theoretical work addressing these processes of local appropriation of state policies, which result in different management styles were are defined types of relationships, practices and representations, processes in which the professional subjectivity of teachers is challenged and reinvented, according to each context.

Keywords: anthropology, educational policies, high school, teachers

Introducción

En las siguientes líneas intentaremos dar cuenta del estado de situación de las políticas educativas de la última década, que tienen como foco a la educación secundaria. Éstas se plasman en cada cotidianidad escolar, donde son reelaboradas, criticadas y reproducidas. Por esta razón consideramos importante recoger y problematizar las percepciones que tienen los docentes sobre las mismas, ya que los procesos de recepción y significación condicionan su implementación.

Retomando la propuesta de análisis antropológico de las políticas públicas planteado por Shore y Wright (1997) pensamos a las mismas como símbolos (Turner, 1980), por lo tanto reconocemos que son polisémicas y ambiguas. Por lo tanto, desde esta perspectiva se vuelve imperativo explorar las distintas representaciones y prácticas que las políticas propician, tener en cuenta el impacto que producen, ya que éstas proveen planes de acción y narrativas de justificación, así como las relaciones que crean, puesto que contribuyen a delimitar distintas subjetividades. Este acercamiento nos permite apelar a una perspectiva socio-céntrica por sobre una perspectiva estado-céntrica para el estudio de lo político (Frederic y Soprano, 2009). Distintas investigaciones antropológicas se inscriben en esta línea, como los trabajos de Achilli (2000); Cravino, Neufeld, Fournier, y Soldano (2002); Montesinos y Sinisi (2009); Montesinos y Schoo (2014); por nombrar algunos de los más destacados. En ellos la implementación de políticas es abordada como una instancia en la cual se construyen y reproducen prácticas, representaciones y relaciones. Siguiendo estos aportes procuraremos analizar las distintas interpretaciones que hacen los docentes respecto de las políticas educativas y las experiencias institucionales que se van delineando durante su implementación.

El trabajo de campo fue realizado en cuatro escuelas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, entre 2010 y 2014. Dos se encuentran ubicadas en la “periferia” y otras dos en el “centro”. Apelamos a estas acepciones como delimitaciones que no responden solamente a una lógica espacial, sino a definiciones sociológicas que articulan formas de percibir y actuar.

Las escuelas “periféricas” se han abierto hace unos 7 años, en establecimientos de nivel primario que tenían 8vo y 9no, allí se agregaron los demás cursos y se sumó personal a la planta docente que venía dictando clases en estos últimos grados. Llamaremos a la primera institución *Escuela Provincial*, ya que depende de dicha jurisdicción. Está ubicada en la zona sur de la ciudad, en un barrio donde el crecimiento del narcotráfico ha profundizado la violencia, aquí el enfrentamiento entre bandas que se disputan el territorio ha dejado como saldo la muerte de muchos jóvenes; de cara a este contexto el proyecto educativo retoma lineamientos de la educación popular, si bien no se ha llegado a elaborar el PEI (Proyecto Educativo Institucional), se han redactado una serie de objetivos institucionales, que circulan más en forma oral que escrita, en los que se apuesta a lograr una “*educación dialógica, participativa, solidaria y emancipatoria*”. En tanto, denominaremos al segundo establecimiento *Escuela Salesiana*, porque depende de esta congregación, la misma se emplaza en un barrio del distrito noroeste. Aquí el proyecto pedagógico sigue los lineamientos de Don Bosco¹ que han sido aplicados de manera particular por dos referentes barriales que han trabajado para construir una “*escuela para los que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera*” (Escuela Salesiana, Simón, profesor de Filosofía). Por otra parte, las escuelas “céntricas” son instituciones centenarias de gran prestigio en la ciudad, llamaremos a la primera Escuela Normalista, ya que se trata de un Normal que pasó a la órbita de la provincia en los '90. Esta tradición, si bien es criticada, circula de manera subterránea en el respeto estricto por las normativas, en el

¹Don Bosco desarrolló el sistema preventivo, durante su experiencia de trabajo realizado con jóvenes marginales en la ciudad de Turín. En esta pedagogía se ofrece una educación integral: moral, intelectual y civil, que se sustenta en la prevención y no en la represión, razón por la cual debe trabajarse para que los estudiantes conozcan e incorporen las normas. Además no se admiten los castigos violentos –físicos o psicológicos– que eran muy comunes en esa época, el vínculo entre el educador y sus alumnos se construye desde el respeto, no desde el temor, y se basa en el acompañamiento contante, en este sentido la asistencia salesiana no es vigilancia sino una presencia formativa (Cian, 2001).

seguimiento preciso de los protocolos, en la formalidad del funcionamiento institucional, en la apelación reivindicativa de la educación pública, y en ciertas actitudes normalizadoras que sustentan la búsqueda de cierto perfil de alumno y de docente. Asimismo, nombraremos a la segunda Escuela Universitaria, debido a que es una institución secundaria que depende de la Universidad Nacional de Rosario, originalmente se creó como escuela industrial y a partir de 2005 pasó a ser una escuela técnica, la misma goza de mucho prestigio académico, por lo cual es vista por la sociedad rosarina como una buena opción de preparación para los estudios superiores.

Para realizar este trabajo hemos apelado a una perspectiva antropológica, concebida como enfoque teórico-metodológico que nos permite recuperar significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos, para entramarlas con aspectos socio-estructurales (Achilli, 2002). Así, realizamos entrevistas no estructuradas con profesores de diferentes disciplinas y con directivos, también efectuamos observaciones con participación en clases, recreos, reuniones, talleres y encuentros, actos escolares, almuerzos en los comedores, donde registramos la interacción entre los diferentes sujetos involucrados, sus discursos, acciones y prácticas.

Instantáneas del panorama político-educativo en Argentina

En sus orígenes la secundaria fue concebida como parte de la educación de las élites, estaba dirigida a formar cuadros para la burocracia política y era el antecedente de la educación superior. La estructura curricular era humanista y enciclopedista (Tedesco, 1986). El secundario recién integró la educación básica en la década del '90, la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, modificó el nivel medio en diferentes dimensiones. Por un lado, cambió su régimen organizativo, la estructura tradicional de primaria (7 años) y secundaria (5 años), fue reemplazada por una nueva, compuesta por la Educación General Básica (EGB), de 9 años, la cual incluía los antiguos dos primeros años del secundario y los

restantes tres pasaron a formar parte del Polimodal, ampliando así los años de escolarización obligatoria. Esta reforma también permitió la descentralización del presupuesto, de la política salarial, de las instancias de definición curricular. Así se redefinió el rol del Estado, que descentralizaba la gestión y centralizaba la evaluación y el desarrollo de programas sociales de asistencia (Sabato y Tiramonti, 1995). La ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, dejó atrás esta transformación, ahora el sistema educativo argentino tiene 14 años de escolarización obligatoria, estos se organizan con algunas variaciones en cada provincia, ya que se mantiene la estructura descentralizada. En Santa Fe comprende cuatro niveles, educación inicial de 2 años, educación primaria de 7 años y educación secundaria, que dura 5 ó 6 años en el caso de las escuelas técnicas. Además funcionan ocho modalidades²: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural y Educación Intercultural Bilingüe.

En los últimos años se han sancionado, a nivel nacional, seis leyes con la intención de reformar el sistema educativo: la Ley N° 25.864 de los 180 días de clase, en el año 2003; la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, en el año 2005, que otorgó a la educación técnica el protagonismo que había perdido a causa de la Ley Federal de Educación que la subsumió dentro del nivel polimodal, despojándola de su especificidad formativa; la Ley n° 26.075 de Financiamiento Educativo, también del año 2005; la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, en el año 2006 y, en este mismo año, la Ley N° 26.150, mediante la cual se estableció un Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En este nuevo

²Las modalidades son opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que buscan dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Véase <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>).

escenario normativo la escuela media fue objeto de distintos planes, el Consejo Federal de Educación aprobó en 2009 el “Plan Nacional de Educación Obligatoria” y en 2010 el “Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria”, el cual representó una inversión de 2.132,7 millones de pesos para reformas edilicias, inversión en tecnología y materiales pedagógicos.

La masificación del secundario impone nuevos desafíos a una institución caracterizada por tradiciones pedagógicas y organizacionales vinculadas a su conformación histórica como institución de elite, lo que dificulta la integración de los sectores que hasta el momento permanecían fuera de la educación media (Tiramonti, 2011). Las escuelas donde realizamos nuestro trabajo de campo muestran de manera particular este fenómeno, en los establecimientos ubicados en la “periferia” hay dos comisiones para primer y segundo año, pero una sola para tercero, cuarto y quinto; mientras que en las escuelas emplazadas en el “centro” hay seis comisiones para cada año, más allá de tratarse de instituciones de mayor tamaño en ellas no se verifican casos de deserción. Debemos aclarar que de acuerdo a los números del INDEC, provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares del tercer trimestre de 2010, mientras en el quintil más pobre el 30% de los jóvenes está desescolarizado, este problema afecta sólo al 3% del quintil más rico. Además, entre los sectores pobres escolarizados se encuentran los porcentajes de repitencia más altos, y como consecuencia también de sobreedad. El total de la tasa es de 10,7 %, con una marcada brecha entre la educación pública (13,1 %) y la educación privada (4,4%) (DINIECE, 2007).

Con el fin de transformar este panorama se han elaborado, desde las políticas educativas nacionales, mecanismos que controlan y aseguran la permanencia escolar de los sectores más vulnerables, las cuales han tenido buenos resultados, aunque todavía parciales, en la mantención de la matrícula. En el plano económico podemos mencionar la “Asignación Universal por Hijo”³, que tiene

³La asignación Universal por hijo puede ser cobrada por padres desocupados o trabajadores no registrados, servicio doméstico y monotributistas sociales. La suma percibida en 2015 por hijo es de \$837 mensuales.

como condición para sus beneficiarios la escolarización, en esta dirección se orientan también la repartición de becas, a lo que se ha sumado en el último 2013 subsidios para madres y padres adolescentes, y en 2014 el plan PROGRESAR⁴ que consiste en una prestación económica universal de \$600 mensuales para los jóvenes que deseen iniciar, continuar o terminar sus estudios primarios, secundarios, terciarios, oficios o universitarios. En el plano pedagógico, se impulsan las reformas curriculares que cada jurisdicción fue realizando, como la nueva currícula de Santa Fe que comenzó a implementarse en el 2013; también se han desarrollado programas de tutorías, hay tutores de convivencia –función que ya existía en la provincia desde la década del '90 – y tutores académicos, figura que se implementó a nivel nacional para acompañar a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. Con el fin de reducir la desigualdad en el acceso al conocimiento digital, desde el Ministerio Nacional se diseñó el plan “Conectar Igualdad”, que contempla la entrega de computadoras portátiles para los estudiantes y docentes, así como la adecuación de los establecimientos para que puedan tener Internet. Lo mencionado se condice con la decisión ministerial de anular la posibilidad de expulsar a ningún alumno, dejando así a las amonestaciones sin el carácter sancionatorio que tuvieron antiguamente. Además, se ha facilitado a los estudiantes que han abandonado la escuela programas como el “Plan FinEs”, para que puedan terminar sus estudios.

Por otra parte, a nivel provincial la política educativa está sustentada, según el discurso institucional sobre los ejes “calidad educativa” y “construcción socioeducativa”.

⁴Programa está apuntado a los jóvenes entre los 18 y 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen un salario menor al mínimo vital y móvil y su grupo familiar posee iguales condiciones. El mismo también prevé la solicitud de intervención por parte del Ministerio de Desarrollo Social para ayudar a encontrar una guardería infantil para quienes tienen hijos. Además, se puede coordinar con el Ministerio de Trabajo asistencia para la formación en algún oficio, así como para la orientación e intermediación laboral en la búsqueda de empleo.

Silvia Alucin

El eje Calidad Educativa busca rescatar la historia de las instituciones educativas, potenciar sus dimensiones en lo social, ético y humanístico, posibilitar la construcción de ciudadanía en todos los jóvenes, fortalecer la participación en distintas instancias de la vida social, política y cultural para transformar positivamente la realidad. La inclusión socioeducativa implica que todos los niños y jóvenes de nuestra provincia puedan acceder, avanzar y concluir cada uno de los niveles del sistema educativo, garantizando de este modo la igualdad de oportunidades y otorgando herramientas para que todos los niños y jóvenes puedan crear y desarrollar un proyecto de vida individual y colectivo (Santa Fe [provincia]. Ministerio de Educación, s.f.).

De esta forma, en Santa Fe, siguiendo como objetivo de gestión la inclusión al nivel secundario se ha construido el plan “Vuelvo a Estudiar”, llevado a cabo a través de la coordinación del Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe. El mismo comenzó a funcionar en 2013 y está apuntado a jóvenes en situación de vulnerabilidad que han abandonado la escuela. A partir de lo desarrollado podemos vislumbrar que desde el Estado, tanto a nivel Nacional como Provincial, se espera lograr que ningún joven quede afuera de la educación secundaria, considerada como la base para desempeñarse en la vida social.

La escuela inclusiva y de calidad aparece como objetivo, aunque todavía no se traduce en los hechos, todavía existen escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos (Kessler, 2002). Explorando instituciones que funcionan en distintos contextos socio-económicos hemos confirmado esta desigualdad.

Una década de gestión educativa desde la mirada docente

La percepción y los modos de implementación de las políticas educativas están atravesados por las respectivas tradiciones institucionales, por las huellas que dejaron anteriores intervenciones, características y representaciones que se construyen en torno a la población escolar, por las trayectorias profesionales, políticas y personales, por las expectativas y demandas de cada comunidad educativa. De esta manera, las políticas públicas adquieren “sentidos locales” y diversas características de implementación (Montesinos

y Sinisi, 2009). A riesgo de generalizar, podríamos decir que dentro del mismo marco normativo en las escuelas del “centro” el prestigio académico es una marca que se pretende conservar, mientras que en la “periferia” la inclusión es el mandato que gobierna los proyectos pedagógicos.

Las reformas educativas pueden generar cambios, encontrar resistencias en su implementación o también legitimar prácticas que ya se venían desarrollando. En este sentido los docentes destacan los aportes que pueden hacer desde la experiencia:

“Y es algo que a mí me parece que las políticas siempre van atrás de los hechos... lo que proponen como cambio ya de hecho se está dando, hay escuelas que lo fueron construyendo y lo que proponen como innovación son difíciles de plantearse, porque la identidad de la escuela por más reforma que haya no la cambia y cuando la logra cambiar la realidad es otra y uno trabaja en función de la realidad” (Escuela Provincial, Nicolás, profesor de Geografía).

El espacio de agencia que encuentran los profesores en los intersticios institucionales ha servido tanto para conservar antiguos mecanismos de la escuela, así como para transformarlos, dentro del marco de las políticas institucionales y a veces más allá de él. Así, el verdadero resultado de las reformas educativas depende tanto de la macro-política, donde se definen los lineamientos educativos a nivel estatal, como de la micro-política, espacio de definición institucional.

De esta forma, en la concatenación de macro y micro política los docentes señalan tanto continuidades como rupturas con la gestión anterior. Así como la cartera ministerial recurre a un tono comparativo, en el discurso de los profesores la política educativa de la última década es también pensada en tensión con su antecesora, por ello abundan las comparaciones entre la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación, la década del '90 y la actualidad.

Quienes son políticamente afines con la gestión de Cristina Fernández de Kirchner elogian la política educativa, lo mismo sucede a nivel provincial con quienes encuentran alguna filiación con el Partido Socialista que gobierna en Santa Fe. Las identificaciones

y oposiciones generan en las escuelas diferentes dinámicas de recepción de los lineamientos estatales. Por ejemplo, el 24 de mayo de 2013, se realizaron simultáneamente en todas las escuelas las “Jornadas Escuela, Familia y Comunidad”, en la escuela Provincial y en la escuela Salesiana las mismas fueron bien recibidas, sobre todo por quienes encuentran afinidad con la gestión nacional, pero también por otros profesores que más allá de esto sostienen un vínculo cercano con las familias y la comunidad en general, ya que para ellos *“la escuela no es solamente un lugar para venir a estudiar sino que es en el barrio una referencia social”* (Escuela Salesiana, Roberto, Director), a la que los vecinos recurren con problemas educativos y problemas sociales. Como relataba una profesora de la escuela Provincial: *“no pueden recurrir a la policía, recurrir a los tribunales, entonces recurren a la escuela, que es la institución que les queda”* (Patricia, profesora de Matemática). En cambio, en la escuela Normalista la relación con las familias o diversos actores de la comunidad no es tan estrecha, pero la razón por la que algunos profesores decidieron no asistir a las mencionadas jornadas se asocia con sus identificaciones políticas, este es el análisis que hacía una profesora:

“A las jornadas algunos docentes no vinieron porque decían que eran unas jornadas K, porque eso bajó del Ministerio Nacional. Yo digo eran más que K, eran V de vago. Porque si no establecían los contenidos, entonces vení y llénalo vos de contenido” (Nora, profesora de Psicología, comentario durante recreo, 2013).

El antagonismo político que atraviesa a la sociedad actualmente se hace evidente en las escuelas. Retomando la teoría de Laclau y Mouffe (1987)⁵ podríamos decir que a través de la *lógica de*

⁵El concepto de antagonismo está estrechamente vinculado con el de hegemonía, ya que ella no sería posible sin antagonismo, porque si no la sociedad estaría suturada, sería una unidad sin fisuras constituida por identidades plenas. Laclau y Mouffe (1987) elaboran una reconfiguración de la categoría hegemonía, que, aunque es tributaria de la noción gramsciana, se diferencia de ésta al incorporar aportes del post-estructuralismo. Según plantean los autores, la hegemonía se construye en las prácticas articuladoras, muchas veces dichas prácticas se enfrentan porque son antagónicas, por lo cual sus fronteras son inestables. Desde el enfoque de tal configuración teórica, la hegemonía opera a través de la lógica de la equivalencia *

la equivalencia y la lógica de la diferencia se clasifican ideas, opiniones, gestos, saludos, objetos, políticas y programas educativos que funcionan como *índices*, que nos permiten inferir ideas y sacar conclusiones (Pierce, 1974), éstos se homologan a ideologías, partidos o adscripciones políticas. Entre los estudiantes también se generan resistencias ante ciertas políticas nacionales. Durante la última etapa de nuestro trabajo de campo en la escuela Normalista se estaba esperando la entrega de los netbooks del programa Conectar Igualdad, una estudiante fue a plantear a la directora que ella no iba a recibirla porque no era kirchnerista. La llegada de un programa como este ha generado distintas lecturas y especulaciones, así lo relataba la directora:

“y acá se esperaban, se esperaron dos años y medio, entonces eso creo que le jugó en contra a la construcción de autoridad anterior, o sea la cantidad de historias que armaban los chicos con respecto a eso, decían que estaban escondidas acá abajo (señala un mueble detrás de su escritorio). El día que vieron la entrega que era un camión, yo pensaba que venga el que decía que estaban escondidas, porque el camión fue algo impresionante. El chico lo vivió como algo que esperaba y si sentían como que habían sido como estafados, como una promesa falsa, que la escuela no respondía al gobierno nacional entonces era un castigo, circularon muchas cosas (Escuela Normalista, Graciela, Directora).

Estas lecturas pueden ser re-trabajadas en clase, donde algunos docentes se han puesto a reflexionar junto a los estudiantes el propósito de un programa como este:

“El mensaje ideológico está presente en todos lados, en los stickers que tiene la máquina, o sea si vos ves la máquina y querés analizar aparato ideológico del Estado es... en bandeja, hay de todo. Y en el chico, que el chico pueda hacer una lectura. Ellos hacían el chiste “es la máquina de Cristina” y nosotros tomábamos el discurso y decíamos la máquina de “todos y todas”, porque tiene que ver con impuestos que pagamos y que el gobierno actual decide cómo redistribuye los impuestos” (Escuela Normalista, Sara, profesora de historia)

*⁵ y la lógica de la diferencia, es condición de lo hegemónico que a través de la construcción de cadenas equivalenciales un contenido particular pase a encarnar uno universal. Mediante dichas equivalencias se articulan posiciones diferenciales en directo antagonismo con un elemento excluyente. La inestabilidad característica de toda forma discursiva también acecha a la hegemonía, puesto que posee una ambigüedad constitutiva.

Este registro nos deja ver que las políticas públicas pueden ser asociadas por los docentes a la función reproductiva de la escuela, conceptualizada por Althusser (2005) como uno de los aparatos ideológicos del Estado. Pero también que los objetos, normativas y programas que vienen del Estado pueden tener diferentes interpretaciones y usos. Desde nuestra perspectiva consideramos que la escuela y el sistema educativo deberían ser pensados como campos, en el sentido establecido por Bourdieu (1995) y no como *aparatos*⁶, ya que esta acepción nos permite reconocer que siempre hay disputas, y prácticas disímiles que pueden operar bajo el radar del Estado, pero escapando a su control.

Algunas iniciativas del gobierno provincial también propiciaron resistencias y debates entre los profesores. El Ministerio de Educación de Santa Fe organizó en dos oportunidades simulacros electorales en todas las escuelas, con motivo de implementar la boleta única y más tarde por la incorporación al padrón electoral de los jóvenes a partir de los 16 años. Los candidatos eran personajes históricos, alumnos y profesores debían diseñar las campañas de cada uno, elaborar afiches y armar discursos. Cristián, preceptor de la escuela Salesiana y militante del partido Socialista, festejó la actividad como una instancia para hablar de política en la escuela, mientras otros se resistían expresando su desacuerdo, el cual se ligaba a una concepción educación separada de la política. Ante lo cual este docente expresaba: *“Toda acción que hacemos es política, hay una falta de formación política de los docentes. Sigue circulando la idea de que la política es mala y eso se transmite*

⁶Bourdieu y Althusser son considerados representantes de la teoría reproductivista, aunque tienen sus diferencias, el primero ha criticado el concepto de aparato ideológico del Estado, fundamentando que el sistema escolar no puede ser homologado a una máquina que logra mecánicamente su voluntad y que es responsable de lo que sucede en el mundo social, por el contrario, en el sistema escolar conviven agentes e instituciones con diversos grados de fuerza que entran en disputa, por eso para Bourdieu (1995) es más pertinente el concepto campo. Aunque aclara que en determinadas condiciones históricas de dominación un campo podría convertirse en un aparato, para que esto suceda deberían apagarse todas las resistencias y reacciones posibles del dominado.

de generación en generación” (Cristián, Preceptor). Algo similar sucedió en la escuela Provincial, en la cual algunos profesores entusiasmados con la actividad propusieron hacer una homologación entre los próceres y figuras políticas actuales, otros se resistieron, cada docente fue trabajando en sus cursos de la manera que le pareció más apropiada.

Ahora bien, tanto opositores como oficialistas, a la hora de reflexionar sobre las políticas nacionales o provinciales coinciden en reconocer un cambio, aunque ambos sectores hacen salvedades, marcan críticas y continuidades. La preocupación que emerge de manera persistente en el discurso de los educadores está asociada a la desigualdad educativa, sobre todo en la “periferia”, donde se pretende que la escuela *“no sea sólo un espacio de contención, que no sea una guardería”* (Escuela Salesiana, Roberto, Director). Mientras, en las instituciones “céntricas” se reconoce que *“en las escuelas marginales está el tema de la contención y hacerlos pasar, le das un certificado de 5to año y no lo habilitas para nada. Entonces... es un privilegio el que tienen los chicos de esta escuela”* (Escuela Universitaria, Norma, Departamento de Pedagogía).

En los malestares expresados por directivos y profesores aparece, de manera muy visible, la existencia tanto de viejas como de nuevas dificultades. Sin embargo, la mayoría nota en la gestión un desplazamiento de sentidos respecto de las políticas educativas anteriores. Para graficar lo mencionado citamos las siguientes palabras de docentes de la escuela Provincial que se identifican como kirchneristas y docentes de la escuela Salesiana, que se identifican con el socialismo:

“Estamos con lo del proyecto de mejora⁷, yo la verdad es que es la primera vez en todos los años de docente que tengo que me dan plata para gastar, eso hay que reconocerlo” (Escuela Provincial, Miriam, Directora).

“Hay una especie de nuevos aires, lo veo más abierto en Nación que en Provincia” (Escuela Provincial, Gabriel, Profesor de Historia).

⁷Se refiere al mencionado “Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria” (Véase <http://portal.educacion.gov.ar/>).

Silvia Alucin

“Ahora se habla mucho de inclusión, eso nos ayuda a nosotros. Hay otro discurso en el gobierno, pero todavía eso no se traduce en acciones, todavía falta” (Escuela Salesiana, Simón, profesor de Filosofía).

“En los '90 había una política muy marcada en contra de la docencia, entonces creo que hay un cambio a nivel nacional y provincial, hay que darnos un tiempo y no pretender todo ya, todo ya” (Escuela Salesiana, Roberto, Director).

A pesar de reconocer cambios, los docentes reclaman transformaciones concretas que transformen las realidades educativas desiguales:

“Si esto de la educación inclusiva termina siendo... Es un discurso porque termina siendo retórico, porque los funcionarios lo sostienen en el discurso, pero los que lo tienen que sostener en el día a día y ponerle el cuerpo son los docentes, los tutores, los directores ¿pero cómo haces? es muy difícil y no te dan las herramientas”(Escuela Salesiana, Laura, Tutora,).

“Como se está implementando, en realidad hay toda una parafernalia, **es todo digamos una... “messe en scène”, una misa en escena, pero hasta ahora no hay nada concreto ¿esto es innovador? no. Inclusive la inclusión social me parece una retórica, los chicos siguen abandonando.** Lo único innovador que entró en estos sectores fue la informática, acá la primera computadora llegó en el año 2006, era novedoso para los chicos, inclusive eso hizo que nosotros tengamos que adaptar ciertos contenidos a eso que a ellos les interesaba” (Escuela Provincial, Carlos, profesor de Historia).

Podemos observar que los profesores reconocen un cambio, sobre todo en el discurso, en la normativa, pero éste genera nuevas promesas que terminan convirtiéndose en deudas dentro de los escenarios particulares. El problema es que sin resolver las condiciones laborales, sociales, culturales y económicas que afectan a las realidades escolares, el proyecto de una educación igualitaria pierde posibilidades de concreción.

En este vaivén que oscila entre la percepción tanto de continuidades como de cambios, de logros como de fracasos, debemos reconocer que una de las cuestiones claves que se transformó

es el papel asignado al Estado. Con la Ley 26.206, la educación comienza a reivindicarse más en términos de derechos (que debe garantizar el Estado) para abandonar su proyección como servicio (que regula el mercado). Según la redacción de la Ley Federal N° 24.195, título I (Argentina, Ministerio Nacional de Educación, 1993), la educación era definida como un “bien social y responsabilidad común” y el sistema educativo como un “servicio”. Por su parte, la nueva ley (Argentina, Ministerio Nacional de Educación, 2006), en su artículo 2, entiende que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”. Sin embargo se ha mantenido la descentralización de la gestión educativa, así como la subsidiaridad de la educación privada y el reconocimiento de las instituciones de gestión no estatal como parte del sistema educativo, aspectos que pueden debilitar las responsabilidades público-estatales (Carli, 2006). Desde la perspectiva de algunos docentes *“ahora hay una vuelta del Estado, las cosas son distintas”* (Escuela Provincial, Directora); *“hay mucho por hacer, pero el Estado está más presente, en la provincia y en la nación”* (Escuela Salesiana, Micaela, profesora de Sociología). Aunque, simultáneamente, muchos reclaman la falta de respaldo estatal para llevar a cabo los lineamientos que emanan del mismo Ministerio de Educación, ya sea provincial o nacional:

“El Ministerio nos baja a través de los directivos que tenemos que contener, hay que contener, pero cómo hacemos. El Ministerio te pide contener pero no te da un respaldo” (Escuela Normalista, Liliana, profesora de Geografía).

“El cambio curricular, te dicen hay que hacer esto pero arréglatelas, no te dan los materiales o estos son los objetivos...” (Escuela Provincial, Graciela, profesora de Biología,).

“Y ahora nos piden que los formemos para que sean autónomos, participativos, críticos, pero que seamos flexibles, que bajemos el nivel para igualar, entonces cómo hacemos” (Escuela Normalista, Verónica, profesora de Historia).

Justamente una de las directivas ha sido flexibilizar el formato escolar del nivel medio, lo que se ha concretado de diversas formas, de acuerdo con la matrícula que se recibe, con cada estilo de gestión y cada tradición; este proceso es más notorio en las escuelas “periféricas” que en las escuelas “céntricas”. En líneas generales el ingreso a la secundaria ya no es selectivo, la escuela Normalista, que tenía un examen de ingreso dejó de practicarlo, aunque subsisten criterios selectivos de ingreso, ya que algunos docentes y auxiliares otorgan prioridad a los jóvenes que mejor responden al perfil de la escuela. Así lo explicaba una profesora:

“El criterio para entrar es horroroso cómo se maneja, la verdad es que tenés que asegurar un cupo a los que vienen de la primaria, después, dicen que es legal, tienen prioridad los hermanos de alumnos y los hijos de docentes y empleados de las escuela, el resto del cupo va por sorteo. Pero yo vi una empleada de alumnado decir no hay lugar a una familia y después comentar, este me gusta para que entre, los padres son abogados. **Termina siendo a dedo, entonces hay que repensar lo público. Antes se rendía, después se sacó, porque era discriminatorio, pero elegir a dedo es peor**” (Escuela Normalista, Sara, profesora de Historia).

En cambio en la escuela Universitaria se continúa realizando un riguroso examen de ingreso, para rendir los jóvenes suelen pagar por una preparación especial, en institutos que se han armado para este fin. Sin embargo, como la institución pasó a ser parte de la educación técnica algunos docentes comenzaron a repensar los criterios de ingreso:

“La escuela o la universidad que es pública, sobre todo ahora que es una escuela técnica debería hacer un esfuerzo por tratar de abrir la escuela a pibes que naturalmente no la van a elegir, chicos a los que sí les sirva el oficio, porque estos alumnos van a ir todos a la universidad. Yo desearía que eso cambie, a mí me gustaría que la escuela pueda estar abierta a otros, pero para eso creo que la universidad debería implementar algún sistema” (Gisela, profesora de Historia).

La aplicación de la Ley de Educación Técnica se dio de una forma muy particular en esta escuela, así lo explica una docente:

“Digamos, en la definición del cambio curricular, influyeron los tres factores que influyen en todo cambio curricular, el Estado, representado por la universidad y el gobierno nacional, porque ¿Por qué la escuela decide ser técnica? Porque la Ley de Educación Técnica prevé la inversión de muchísimo dinero, en este momento la escuela dispone de mucho dinero, si vos sos una escuela técnica y adecuas tu plan de estudio, el gobierno pone plata y mucha, eso es el Estado, la universidad y el gobierno. La tradición y el mercado, representado por estos ex alumnos que venían a buscar mano de obra. Pero se ve clarito, es como de libro... eso fue muy contundente, vinieron, se plantaron acá, además lo hicieron públicamente, no es que lo hicieron por atrás. Se hizo una reunión donde vinieron ellos e hicieron este planteo, así como una demanda muy fuerte: nosotros necesitamos estos técnicos y los departamentos técnicos estuvieron de acuerdo” (Elvira, profesora de Historia).

A pesar de ser actualmente una escuela técnica, se la sigue concibiendo como una institución preparatoria para la universidad. Sin embargo, este cambio hizo que el trayecto formativo pase a ser de 6 años, en vez de 5, que es la duración de las demás orientaciones del nivel medio. Razón por la cual, varios estudiantes matriculados en este nuevo plan han optado por cambiarse de escuela en 5to año, para no retrasar su ingreso a la universidad. La persistencia de la reputación de la cual goza la institución, por la calidad de su preparación propedéutica, hace que muchos la sigan eligiendo, no obstante el cambio de plan de estudio comienza a develar conflictos de expectativas. En tanto, las escuelas Salesiana y Provincial nunca han tenido un ingreso selectivo, debido a que han nacido al calor de la Ley de Educación Nacional, incluso en la escuela Provincial se ha recibido a jóvenes mayores de edad que debían ingresar a un EEMPA, atendiendo a su pedido de “*sentirse mejor en esta escuela*”, y en la escuela Salesiana se reciben frecuentemente ingresos fuera de término.

Ahora bien, en cuanto a las normativas escolares, en la provincia de Santa Fe se ha propuesto construir acuerdos entre docentes y estudiantes, que dejen atrás el paradigma basado en la disciplina y abracen otro basado en la convivencia, orientado a la

construcción de un formato escolar más democrático e inclusivo⁸. En la escuela Universitaria, el acuerdo fue realizado sólo por los docentes, aquí son estrictos con las asistencias y faltas disciplinarias, todavía existe la posibilidad de expulsión y no se puede repetir. Esta institución depende de la universidad y por lo tanto no sigue estos lineamientos, sin embargo aquí también se han incorporado el diálogo y las acciones reparadoras como forma de resolver los conflictos. En escuela Normalista, la propuesta del ministerio provincial implicó un gran cambio para una escuela de semejante tradición, donde la norma iba de arriba para abajo, y ahora se construye de forma colectiva, aquí el acuerdo tiene la impronta de la mediación, se prioriza el diálogo como vía de resolución de conflictos; de hecho la rectora, que se formó como mediadora, ha organizado un sistema de residentes de la carrera de psicología que van a la escuela a realizar mediaciones. En tanto, el acuerdo de la escuela Salesiana se inscribe en el trabajo de la congregación en el barrio, el mismo se elaboró entre docentes retomando los lineamientos que se trabajan en la primaria. No se dio participación a los estudiantes porque varios profesores y tutores argumentaron que era necesario que las normas las recibieran de los adultos. En dicho acuerdo se intenta romper con la lógica del castigo, que impera en el barrio (encarcelamientos, abuso policial,

⁸Según el régimen de evaluación, asistencia y convivencia aprobado en 2009, a través del decreto N° 181/09, "... la regulación de la convivencia se ha llevado a cabo desde una concepción de disciplina, donde la escuela tiende a: desarrollar una cultura autocrática, centralizar el ejercicio del poder, ignorar la diversidad, organizar la disciplina en base a castigos, aplicar sanciones sólo de carácter punitivo, no busca soluciones educativas, relegar el trabajo en equipo, negar los conflictos, otorgar mayor significación a la violencia física que a la simbólica, analizar la disciplina sin buscar las causas. Sintetizando, el concepto de disciplina refiere a un conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación y al ser alterado dicho orden surge el castigo. A diferencia de este modelo, la concepción de la convivencia tiende a: desarrollar una cultura colegiada, más democrática, descentralizar el ejercicio del poder, reconocer la diversidad, organizar la convivencia en base a la confianza, fortalecer el trabajo en equipo, reconocer el conflicto como inherente a las relaciones interpersonales, otorgar igual significación a la violencia física y simbólica, buscar en forma conjunta acciones reparadoras, con carácter educativo, reconocer el error y trabajar a partir de él" (Santa Fe [provincia], Ministerio de Educación, 2009, p. 2).

abuso familiar) y se apuesta a una convivencia institucional que reconozca la diversidad, privilegiando la comunicación, el diálogo y la participación. Por otra parte, la escuela Provincial comparte edificio con una escuela primaria, pero cada una tiene una construcción institucional diferente, el acuerdo se realizó a partir de una consulta escolar en la cual participaron docentes y estudiantes, en el mismo se garantiza el respeto de los derechos de los alumnos, a ser escuchado, a aprender, al trato igualitario, sin discriminación ni violencia, y se propone que el acuerdo de convivencia *“sirva para construir legalidad en un contexto donde prepondera lo ilegal”* (Escuela Provincial, Marta, Vice directora). Cabe destacar que en este proceso de transformación de las normativas de convivencia subsisten pedidos de disciplinamiento en todas las escuelas, hay profesores que se quejan porque no pueden poner amonestaciones, otros que elaboran sus propios mecanismos de sanción (por ejemplo se los hace firmar en un cuaderno) y algunos que gritan o sermonean a sus alumnos.

Como desarrollamos, la implementación de las políticas genera distintas prácticas que han llevado a replantear el formato escolar en cada experiencia institucional en cuanto a las formas de ingreso y a la normativa de convivencia. También se han ensayado distintas estrategias pedagógicas, los docentes que trabajan en la “periferia” ajustan los diseños curriculares para incorporar intereses de los estudiantes, conceptos y problemáticas desconocidos por ellos, trabajan con el arte y el humor como herramientas pedagógicas e incorporan dinámicas lúdicas, *“estrategias que antes eran usadas sólo en la primaria”* (Escuela Provincial, Carlos, profesor de Historia). Además en la escuela Provincial se proponen autoevaluaciones, en la escuela Salesiana se les dan tareas domiciliarias para recuperar el trabajo no realizado durante el año, incluso esta medida se profundizó ante el caso de un adolescente que terminó siendo institucionalizado por delitos penales. En el Instituto para la Recuperación del Adolescente de Rosario (IRAR) hay sistemas de educación para contextos de encierro para el nivel primario, la posibilidad de cursar la secundaria queda truncada para los jóvenes que son institucionalizados en estos lugares.

Pudimos observar que los padres del joven iban todas las semanas a buscar las tareas y temas trabajados en clase que los docentes con colaboración de algunos compañeros preparaban, para que él pudiera avanzar por su cuenta y poder rendir libre. Este hecho fue el puntapié para que, en 2011, se abriera el nivel secundario en esta institución, el mismo demuestra que las iniciativas y reclamos de los docentes pueden ser tomadas para mejorar las políticas públicas. Mientras, en las escuelas “céntricas” las estrategias pedagógicas son diferentes, en la escuela Universitaria se hacen rigurosos exámenes cuatrimestrales y en la escuela Normalista exámenes trimestrales, orales y escritos. En ambas instituciones los docentes señalan que este tipo de evaluaciones acercan a los alumnos a las formas de evaluación que tendrán en la universidad. En cuanto a las dinámicas de clases debemos remarcar que, en la escuela Universitaria, las mismas sólo se atañen a los contenidos conceptuales, mientras en la escuela Normalista, los docentes se muestran más abiertos a tratar inquietudes de los alumnos o a involucrarse en sus problemas personales.

El análisis de la práctica docente muestra la construcción de distintos mecanismos para mejorar el tránsito de los estudiantes por estas escuelas, atendiendo a los saberes que ya poseen, sus problemas y sus necesidades, sobre todo en escuelas que funcionan en contextos de exclusión, donde los profesores deben lidiar con el dilema de construir itinerarios diferenciados para lograr inclusión sin que ello redunde en una mayor desigualdad educativa, *“para lograr entenderle la cultura, pero que ellos se acerquen a la otra cultura y aportarles algo” (Escuela Provincial, Patricia, profesora de Matemática).*

A pesar de la rica experiencia que pueden aportar los docentes, de acuerdo con sus dichos, en la política educativa se puede trazar una línea de continuidad con la hegemonía de la retórica experta:

“Y los del ministerio no les importa nada, todos universitarios son, **no hay ningún docente trabajando ahí, no entienden nada**” (Escuela Salesiana, Marcos, Preceptor).

“Para mí **las reformas se tienen que hacer in situ, tenés que llamar a los docentes y que sean los docentes los que colaboren en las reformas.**”

Todas las reformas se siguen haciendo desde el escritorio de un individuo, con la diferencia de que no está el burócrata sólo tiene un montón de gente" (Escuela Provincial, Javier, profesor de Historia).

El enmascaramiento de las políticas públicas bajo un lenguaje técnico que se muestra neutral y racional, es un rasgo central del poder moderno. Esta estrategia desplaza el debate por fuera de lo político, imposibilitando la competencia con la opinión experta, anulando de esta forma el desacuerdo (Shore, 2010). En nuestro país, durante la década neoliberal, se apeló a la intervención de técnicos para legitimar las políticas públicas en nombre de un conocimiento neutral (Grassi, 2001). A pesar de la vigencia de este tipo de retórica, el discurso educativo no aparece despolitizado como en la década del '90. Incluso, el cambio realizado en la cartera ministerial, en 2009, donde Tedesco cedió el lugar de ministro de educación a Sileoni, está relacionado con la búsqueda de referentes políticos en la gestión pública⁹, lo que deja vislumbrar una revalorización del trabajo político en la elaboración de las políticas educativas y una repolitización de los problemas educativos. No obstante, la participación de los docentes continúa siendo una "ficción", las consultas realizadas en la provincia de Santa Fe para el cambio curricular no fueron "reales", como dicen ellos mismos. Un fenómeno que muchos profesores han experimentado durante la reforma de los '90, por lo cual se mantienen escépticos:

"El nuevo panorama me parece que es mucho más abierto, más amplio y lo bueno es que en Santa Fe, siempre con mis recelos y mis dudas, porque la verdad que no me caso con nadie, pero medianamente se nos ha permitido participar, se nos ha preguntado. En algunas oportunidades no sé si lo hacen a propósito, pero lo hacen en momentos en que nosotros

⁹A continuación citamos el fragmento de una nota del Diario Página/12 que anunciaba este cambio en el ministerio dando cuenta de esta nueva orientación: "El enroque de ministros parece no haber terminado: el relevo de Juan Carlos Tedesco en Educación es comentado en círculos kirchneristas como una decisión tomada. Más allá de la valoración del pedagogo, el cambio apostaría a darle a esa cartera un mayor protagonismo en la exposición pública (...) El sucesor, Sileoni, a diferencia de Tedesco, que se reivindica como independiente, es un militante peronista que ha cumplido cargos ejecutivos en distintas gestiones de la Nación y la ciudad y la provincia de Buenos Aires" (Veiras, 19 de Julio 2009, p. 1)

no podemos, porque está cerrando el trimestre. Entonces lea este documento, pero para hacerlo seriamente yo lo tengo que leer pero no tengo tiempo... Te lo dan sobre final de año y lea el documento que tiene unas 500 páginas, en un contexto que yo tengo 44 hs. cátedras. Eso me parece que no es serio, me parece que **la gente que los ponen a trabajar en este tipo de cosas en el ministerio deberían haber trabajado en la escuela, saber cuál es la realidad de la escuela**" (Escuela Normalista, Claudia, profesora de historia).

"- ¿Y están viendo lo de la currícula nueva, porque supuestamente tenían que hacer consultas a los docentes?

-No, no se consultó nada, **a mí me suena que va a pasar lo mismo que con la Ley Federal, que cada escuela hace lo que pueda para adaptarse, sin cambiar demasiado las cosas** (Escuela Salesiana, Laura, Tutora).

"Yo te voy a explicar una cosa, **nosotras que somos las que nos ensuciamos las manos con tiza y somos las que caminamos la escuela tenemos la autoridad para decir las cosas. Obviamente que no voy a ser una rebelde que voy a escapar a los lineamientos de la política educativa, pero yo sé que es lo que el chico necesita**, entonces lo trabajo en clase, yo le doy al alumno la herramienta que ellos no quieren darle, yo trabajo para ellos, no para el ministerio de educación, yo privilegio esas cosas" (Escuela Normalista, Ana, profesora de Formación ética y ciudadana).

Entonces, en la cotidianidad escolar cada profesor hace lo que puede y considera la mejor opción para sus alumnos, así aparecen los efectos similares y disímiles, esperados e inesperados de los que habla Shore (2010). Las políticas públicas, inscribiéndose en el marco que propone el Estado, adquieren particularidades en torno a los parámetros de "justicia local" que reflejan elementos de cada historia institucional (Fassin, 2013), de forma que cada escuela va construyendo estrategias de inclusión como las que hemos descrito o se permite dar continuidad a mecanismos de enseñanza y evaluación más meritocráticos.

Siguiendo las continuidades y rupturas que marcan los docentes dentro de las políticas educativas, podemos decir que la nueva Ley de Educación Nacional se encuentra atravesada por un discurso que apunta hacia políticas universales para la promoción de la igualdad, diferenciándose de las políticas de "asistencialidad",

tal como eran establecidas en la Ley Federal¹⁰. En aquel momento la gestión educativa se basó en un esquema de discriminación positiva que definía a sus destinatarios tomando como parámetro el déficit, generando subjetividades tuteladas y asistidas. Dicha política de intervención expresaba una modalidad de relación entre el Estado y la sociedad civil que se basaba en la concepción de la pobreza como un problema individual y de distribución (Duschatzky y Redondo, 2008). En tal contexto, la promesa de la igualdad abrió paso a la promesa de la equidad, que condujo a una redefinición del principio de gratuidad de la educación e hizo desembarcar en la agenda administrativa políticas focalizadas de corte asistencialista, que garantizaran las condiciones de educabilidad, pero sin reducir las brechas de desigualdad. Así se fue dando el pasaje de un modelo de justicia social basado en la igualdad de posiciones a uno orientado por la igualdad de oportunidades¹¹(Dubet, 2011).

A pesar de apostar a la igualdad y a las políticas universales, en la actualidad hay programas de inclusión que se dirigen a sectores puntuales de la población, sin distar mucho de las intervenciones focalizadas que se aplicaron durante la década del '90. Recogiendo las representaciones que tienen los docentes podemos observar que los mismos marcan una continuidad de políticas "*asistencialistas*", en relación a sus concepciones de asistencialismo:

"-Igual los Kirchner han mantenido esas políticas de asistencialismo, con las becas, las asignaciones. La escuela aparece con una de las instituciones más importantes desde las que el Estado controla, hace asistencialismo

¹⁰Ver Título VI "Gratuidad y asistencialidad" de la Ley Federal de Educación.

¹¹Dubet (2011) conceptualiza dos modelos de justicia social, uno que apunta a la "igualdad de posiciones" y el otro a la "igualdad de oportunidades". En el primero el objetivo es achicar la brecha social entre las distintas posiciones sociales, buscando igualar los ingresos, las condiciones de vida y el acceso a los derechos. Mientras que en el segundo se busca garantizar las mismas oportunidades de ocupar mejores posiciones sociales, en función de un principio meritocrático. Dentro de este modelo no se aspira a cuestionar las desigualdades existentes sino a ofrecer oportunidades a todos para ascender socialmente. En consecuencia, la intervención del Estado ya no es clave, la misma se limita a la implementación de políticas de discriminación positiva. Podríamos decir que cada uno se asocia con la búsqueda de igualdad y con la búsqueda de equidad respectivamente.

Silvia Alucin

- Sí, Los docentes tenemos que educar, que contener y que controlar, hacerle el trabajo al Estado, todo por el mismo precio (Escuela Salesiana, conversación en secretaría con Simón, profesor de Filosofía y Cristian, preceptor).

Y además destacan el rol que deben ejercer como agentes del Estado para controlar dichas políticas:

"Con el tema de la asignación universal se armó lío, porque yo no le voy a poner las inasistencias y hacer que no cobre más, es perverso que yo tenga que hacer eso, la verdad que muchos docentes pasamos por alto eso, pero otros no y se está armando lío" (Escuela Provincial, Griselda, profesora de Historia).

Como explicamos con anterioridad, la Asignación Universal por Hijo está sujeta a condicionalidades sanitarias y educativas, cada destinatario debe presentar en una libreta los certificados de vacunación y de asistencia escolar. Estos mecanismos de control son realizados por las escuelas, donde los docentes desarrollan intersticios de resistencia ante la tarea de control que se les impone, en las que dejan vislumbrar que no consideran justo que un joven deje de ser merecedor de la asignación por faltar a clase. Como plantean Feldfeber y Gluz (2011):

... a diferencia del salario familiar que perciben los trabajadores formales, esta forma de seguimiento entra en contradicción con los principios de corte más universal que se pretenden establecer y corre el riesgo de instalar en los beneficiarios una relación de tutela y estigmatización más afín al asistencialismo neoliberal que a los derechos ciudadanos. (p. 352)

Las políticas públicas construyen categorías de subjetividad y tipos de sujetos políticos (Shore, 2010). El asistencialismo es fuertemente criticado por los docentes, sobre todo en la escuela Salesiana, ya que desde su perspectiva esta vinculación con el Estado "*obtura la construcción de ciudadanía*" (Roberto, Director). Por ello en esta institución el director y un grupo de profesores invitaron a los estudiantes a formar una cooperativa, con el fin de recaudar dinero para el desayuno escolar, invitando a los estudiantes a elegir las tareas de autogestión por encima de las tareas de reclamo. Sin embargo, consideramos que la asistencia estatal también puede

garantizar derechos, permitiendo así la consolidación de un sujeto de derecho (Arroyo y Poliak, 2011).

Cabe destacar que esta función de control no es ejercida en las escuelas “céntricas”, en ellas los estudiantes no reciben la Asignación Universal por Hijo, ya que la mayoría de sus padres tienen trabajo formal. En relación a las condiciones de los estudiantes que acuden a cada escuela parecería que en éstas el objetivo es formar a los jóvenes para que puedan incorporarse al mundo laboral y sobre todo para que puedan acceder a los estudios superiores, mientras en las escuelas “periféricas” el objetivo es pelear contra la deserción, aspirando a que la escolarización transforme de manera positiva la biografía de los alumnos.

Conforme a lo que hemos desarrollado, podemos decir que durante la implementación de las políticas educativas, en la particularidad de cada institución, se da un proceso de subjetivación de los docentes, a través del cual se clasifican a sí mismos y a sus colegas. De esta forma, los educadores se describen como comprometidos o descomprometidos, como agentes que estigmatizan a los alumnos o que trabajan para desarmar los estereotipos, que trabajan para paliar la desigualdad social o trabajan para reforzarla. Así en virtud del compromiso con los alumnos y del rol que se atribuyen como agentes estatales, problematizan su contribución al objetivo de lograr una sociedad más democrática donde sea posible mayor igualdad. En las escuelas “periféricas” el compromiso es pensado desde una retórica militante, varias veces hemos escuchado: “*acá el compromiso es político*” (Escuela Salesiana, Simón, profesor de Filosofía), “*la docencia es una forma de militancia*” (Escuela Provincial, Gabriel, profesor de Formación Ética y Ciudadana). Así el compromiso se asocia a la tarea de incluir a los jóvenes de estos barrios en el sistema educativo y brindarles herramientas de concientización que les provean mejores horizontes. En tanto, en las escuelas “céntricas” el compromiso se asocia con la responsabilidad de enseñar “*lecturas críticas de la sociedad*” (Escuela Normalista, Claudia, profesora Historia), “*mostrarles otras miradas*” (Escuela Normalista, Lisandro, Vice-director), para formar “*con valores de solidaridad*” (Escuela Universitaria, Norma,

departamento de pedagogía) a jóvenes que ven como privilegiados. Justamente, en relación a estos cometidos los docentes problematizan si contribuyen o no a reproducir la desigualdad, no obstante, las distintas versiones de lo que constituye ser un docente comprometido dan testimonio de los itinerarios educativos diferenciados a través de los cuales se está produciendo la universalización del nivel medio.

Conclusiones

El Estado, lejos de ser una entidad abstracta y neutral, se constituye como instrumento de poder a través de discursos, prácticas y relaciones que forman parte del trabajo de agentes concretos (Fassin, 2013). Desde una perspectiva antropológica hemos intentado explorar el punto de vista de los docentes, ya que para comprender cómo funcionan las políticas, necesitamos saber cómo son recibidas y experimentadas. Podemos decir que sus opiniones son heterogéneas, dependen de sus trayectorias y de sus posicionamientos políticos, pero en general aparece un reconocimiento simultáneo de cambios y continuidades respecto de las políticas anteriores. Asimismo, sus propias prácticas también generan efectos de continuidad o transformación respecto de las políticas estatales previas y de las tradiciones institucionales.

Los profesores reconocen que en la última década se ha reivindicado lo público, lo político y el papel del Estado, apelando a la igualdad y a la inclusión como objetivos centrales. Aunque, algunos marcan que la persistencia de la descentralización del sistema y de estrategias de asistencia focalizadas en una gestión que apele a políticas universales, dificulta la transformación de la fragmentación educativa. Entonces, algunos expresan que los cambios políticos se han dado más bien a nivel retórico, mientras los cambios concretos deben ser sostenidos por ellos, en sus prácticas dentro de cada cotidianidad escolar, a través de las cuales se ha dado continuidad y transformación a las formas de ingreso, dinámicas de connivencia y estrategias pedagógicas. Por lo tanto las reformas dependen de los criterios de justicia social de las políticas estatales

e institucionales, de que haya alineamiento y apoyo mutuo. Sin embargo los educadores marcan que las experiencias de quienes están y conocen las escuelas no son suficientemente valoradas en comparación con las opiniones de diseñadores y expertos que trabajan en los ministerios.

En este sentido, creemos que para comprender las políticas educativas debemos referirnos tanto a los ámbitos estatales como los institucionales, donde se involucran distintos sujetos, ello nos permite reconocer a las escuelas como espacios públicos donde también se construyen políticas, en un proceso dialéctico en el cual hay contradicciones, conflictividades, así como distintos niveles de consenso. En dicho proceso, las quejas y los reclamos son una constante en el discurso docente, consideramos que detrás del lamento hay un registro de la discontinuidad entre la tradición y las nuevas condiciones en que se despliega su trabajo, entre las promesas y los resultados concretos. En este sentido la queja puede funcionar como una forma de percibir los escollos que aparecen en la experiencia escolar y, a la vez, una punta de reflexión para enfrentarlos.

Las políticas educativas, así como las políticas institucionales, contienen explícita e implícitamente modelos de sociedad, guías de comportamiento y son por lo tanto proveedoras de retóricas de justificación o condena (Shore, 2010). Como decíamos, durante la aplicación de las políticas se construyen distintas relaciones, prácticas y representaciones que contribuyen a delimitar categorías normativas, es decir, conceptualizaciones a través de las cuales los docentes establecen cómo debería funcionar la política educativa en general y las escuelas en particular. Esto implica un proceso de subjetivación, en el cual los docentes se clasifican a sí mismos y a sus colegas en tanto agentes estatales cuya labor puede ser comprometida o descomprometida, reproducir las desigualdades educativas o colaborar para zanjarlas. En un sistema fragmentado como el nuestro, estos procesos propician la conformación de identidades institucionales y profesionales diferenciadas.

Referencias

- Achilli, E. (2000). Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 11-30.
- Achilli, E. (2002). *Proceso de investigación e intersubjetividad, trabajo de campo socio-antropológico*. Documento interno de trabajo. Cátedra Metodología y Técnicas de la investigación III, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Althusser, L. (2005). *Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Argentina, Ministerio Nacional de Educación. (1993). Ley Federal de Educación N° 24.195. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044&referente=docentes>
- Argentina, Ministerio Nacional de Educación. (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/>
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso. En G. Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 130-155). Rosario: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1995). La lógica de los campos. En P. Bourdieu y L. Wacquant (comp.), *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 63-79). Grijalbo: México.
- Carli, S. (2006). Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. En *Jornadas de Reflexión Pública "La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley"* (pp. 1-20). Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Cian, L. (2001) *El Sistema Educativo de Don Bosco*. Madrid: CCS
- Cravino, M. C., Neufeld, M. R., Fournier, M. y Soldano, D. (2002). Sociabilidad y micro política en un barrio bajo planes. En L. Andrenacci (Org.), *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires* (pp. 61-84). La Plata: Ediciones Al Margen.
- DINIECE (2007). *La educación en debate: La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos* (Documentos de la DINIECE N° 4). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2008). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 121-175). Buenos Aires: Paidós.
- Fassin, D. (2013). *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'Etat*. Paris: Éditions du Seuil.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo".

- Revista Educação & Sociedade*, 32 (115), pp. 339-356.
- Frederic, S. y Soprano, G. (2009). Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales. En S. Frederic y G. Soprano (Comp.), *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp.11-72). Buenos Aires: Prometeo.
- Grassi, E. (2001). El descrédito de la política. *Revista Encrucijadas*, 1(6), pp. 96-105.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Laclau, E. y Mouffe C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2014). Cuando vimos los números ahí nos asustamos porque vimos una exclusión terrorífica. Sobre los usos de la estadística en las políticas orientadas a la obligatoriedad escolar de la educación secundaria. En *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social* (pp. 1-23). Rosario: UNR.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate: un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativo. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, pp. 43-60.
- Pierce, C. (1974). *Extractos de la ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sabato, H. y Tiramonti, G. (1995). La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem. *Revista Punto de Vista*, 18(53), 30-36.
- Santa Fe (provincia). Ministerio de Educación. (s.f.). Recuperado el 15 Febrero de 2015, de <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>
- Santa Fe (provincia). Ministerio de Educación. (2009). Decreto N° 181/09. Régimen de evaluación, asistencia y convivencia. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/boletinoficial/recursos/boletines/17-02-2010-decreto181-2010.html>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, 10, pp. 21-59.
- Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Veiras, N. (19 de Julio 2009). Rumores de cambios en Educación, *Diario Página/12*, p.1. Disponible en: http://www.pagina12.com.ar/diario/el_pais/1-128507-2009-07-19.html