

# La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina

Cecilia Evangelina MELÉNDEZ\* y José Alberto YUNI\*\*



Detalle **Madre Tierra**, técnica mixta. Marta Arangoa

## Resumen

El desarrollo de políticas sociales y educativas de inclusión posiciona a los directivos y otros actores educativos como protagonistas del proceso de materialización de las políticas, es decir en la puesta en acto. Indagamos en la manera en que ellos interpretan y recrean el texto de la política, gestionando acuerdos influenciados por sus sistemas de creencias y sus posiciones de clase. En los que generalmente se pone en tensión la lógica inclusiva de las políticas y los valores que fundamentan la gramática escolar tradicional. En este trabajo pretendemos relevar las diferentes formas de puesta en acto de las políticas y las creencias o posiciones que fundamentan estas intermediaciones en el pasaje del texto a la concreción de las políticas por su importancia en la subjetivación de quienes las reciben. Contamos para ello con un material empírico compuesto por entrevistas a directivos y personal de apoyo a la tarea docente de cinco escuelas de la provincia de Catamarca. En la investigación detectamos intermediaciones y acciones que cuestionan el modelo de reconocimiento de derechos de las políticas y que postulan a la meritocracia a fin a la clásica gramática escolar ordenadora del orden social y escolar deseable

**Palabras clave:** puesta en acto; políticas; escuela secundaria

## Socio-educational inclusion policies enactment in high schools from Catamarca province, Argentina

### Abstract

The development of social and educational inclusion policies place members of schools board and other participants as protagonists of the materialization process of policies, i.e., their enactment. We inquire into the way in which they interpret and recreate the text of the policy, managing agreements influenced by their systems of beliefs and class positions. Generally, the inclusion logic of the policies and the values that back up traditional school grammar are in tension. In this work, we intend to reveal the different forms of enactment of the policies, and the beliefs or positions which back up the intermediation between the text and the policies materialization, due to their importance in the subjectivization process of those who receive them. For this purpose, we use empirical material composed of interviews made to school board members and teaching assistants from five schools in the province of Catamarca. In this research, we found intermediations and actions that question the model of rights acknowledgement of the policies and postulate meritocracy related to classic school grammar which provides order in the social and school expected way.

**Key words:** enactment; educational policies; high school.

\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas Universidad Nacional de Catamarca. Dra. en Ciencias Humanas. Docente de la Universidad de Catamarca. Becaria Post doctoral CONICET. Argentina | [ceciliamelendez.unca@gmail.com](mailto:ceciliamelendez.unca@gmail.com)

\*\* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular Universidad Nacional de Catamarca Investigador Principal del CONICET. Argentina | [joseyuni@gmail.com](mailto:joseyuni@gmail.com)

La escuela media ha cobrado un nuevo protagonismo por la tendencia a la extensión de la obligatoriedad escolar (Ruiz y Shoo, 2014). Pero además en Argentina el fuerte sesgo inclusivo de la política educativa, expresada en la Ley Nacional de Educación entra en tensión con la gramática escolar tradicional que persiste unida a la lógica meritocrática.

Nuestro interés por comprender las marcas subjetivantes de las políticas educativas y sociales de inclusión sobre los sujetos, nos lleva a considerar el ciclo de las políticas, desde su formulación hasta que éstas se encarnan en los sujetos. El sentido común escolar piensa este proceso de modo mecánico y lineal, conocido como la “bajada” de las prescripciones de las políticas, (Montesinos, Schoo y Sinisi 2012). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, en el pasaje del papel a las prácticas en ámbitos educativos las políticas son reconstruidas y recreadas por los sujetos que intervienen en un proceso sumamente complejo que excede la noción de implementación (Pressman y Wildavsky, 1973).

La investigación sobre este proceso pretende comprender el impacto de las políticas a niveles subjetivos, porque si bien la concreción de las políticas y su impacto sobre los actores escolares son procesos diferentes, ambos están interrelacionados (Van Meter, D. y Van Horn 1993). Los actores intervienen y actúan en esas transiciones y pasajes –desde la macroestructura al nivel de las subjetividades y las prácticas que ellas generan– desde un sistema de creencias arraigado en posiciones de clase por un lado y por la lógica de la gramática escolar tradicional, que regula las disputas de sentidos.

En este trabajo ponemos en diálogo las voces de actores significativos en la gestión escolar de las políticas sociales y educativas de inclusión en la provincia de Catamarca, Argentina, específicamente sobre la Asignación Universal por Hijo (en adelante AUH) y el Conectar Igualdad. El propósito es analizar cómo son reelaboradas las políticas de inclusión por actores que en el cotidiano escolar son responsables de su materialización.

## Un análisis de las políticas en el ámbito escolar

Nuestro posicionamiento acerca de las políticas que regulan la vida de las escuelas, así como toda otra política, es que ellas no pue-

den pensarse al margen de la subjetividad de los actores que las formulan, intermedian o son sus destinatarios. En su decurso la política llega a inscribirse en los cuerpos y produce posiciones particulares sobre el asunto que regula. Toda política es el resultado de una lucha en la que los actores competentes, disputan la regulación de las relaciones sociales que están en juego en la definición de un problema o una cuestión social que se pretende resolver (Gluz, 2006). Tal disputa no empieza ni termina en la formulación de la política, sino que continúa en todo el decurso de la misma.

La Política, pensada de esta forma, se sostiene en la idea de proceso y más aún, de disputa de significados. La continua codificación y decodificación de significados y ámbitos de disputa, se realiza con el telón de fondo compuesto por un sistema de creencias y posiciones socio-profesionales al cual adscriben los sujetos que intervienen en este proceso-disputa.

Si olvidamos el papel fundamental que juegan los posicionamientos que devienen del sistema de creencias de los actores que “hacen” las políticas, caemos en la ingenuidad de pensar que las políticas por el solo hecho de estar escritas regulan las prácticas sociales sin intermediaciones, resistencias o cuestionamientos. De tal manera que nos estaríamos perdiendo una parte importante de la vida de las escuelas y subvalorando el papel que los actores juegan en tanto se agencian de sus posibilidades de resistencia y/o de transformación de sus prácticas (Ball, 2012).

El autor afirma que la creencia en la necesidad de la eficacia de la implementación de la prescripción del discurso de las políticas ocurre, en parte, porque el discurso de las políticas educativas refiere a aquello que sólo existe en la febril imaginación de los políticos, funcionarios o asesores, y que está en relación con los contextos fantásticos sobre el posibilismo escolar. En cambio, esas mismas políticas pueden ser interpretadas de diferentes maneras por los actores educativos en las diferentes escuelas. Aún más, en una misma escuela pueden existir tantos posicionamientos sobre cómo ejecutar una política, como actores coexistan en la escuela.

Desde la perspectiva que asume que las políticas educativas constituyen un campo de disputa de significados (cuyo despliegue no se puede limitar a considerarlas en función de su

implementación o de su ejecución como acciones mecánicas y uniformes) el concepto de puesta en acto revela que el proceso de materialización de las políticas no es homogéneo. En efecto, las políticas normalmente no dicen todo lo que se debe hacer, sino que al contrario crean circunstancias en las que las posibles acciones para arribar a las metas o resultados son variadas (Ball, 1994).

Los marcos de actuación dentro de los cuales se ponen en marcha las políticas en las escuelas, también dependen en cierta medida del tipo de políticas de que se trate, ya sean políticas distributivas, redistributivas, regulatorias y constituyentes (Lowi, 1996). Los actores que deben mediar frente a diferentes intereses, sentidos y creencias según el tipo de política de que se trate.

Los asuntos que implican redistribución (...) activan los intereses en términos netamente clasistas. Si en algún momento existe cohesión dentro de las asociaciones hegemónicas, esta ocurre en los asuntos redistributivos (Lowi, 1996:112).

Las políticas que generan determinados bienes o servicios, producen una serie de posicionamientos y valoraciones sobre ellos, no solo en los destinatarios de las políticas sino también en el conjunto de la sociedad.

### **Intermediaciones en el ciclo de las políticas**

Nos ubicamos tras las huellas de Stephen Ball, quien plantea cómo pueden investigarse las políticas educativas, sus trayectorias y efectos, cuestionando la idea de implementación lineal de las políticas. Su obra instala la concepción de la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y *puesta en acto* de las políticas educativas (Beech y Meo, 2016).

Como sostienen Beech y Meo (2016) la perspectiva de Ball amplía la visión sobre las políticas al incluir en su análisis el texto, el discurso y la puesta en acto. Asigna un papel protagónico a los docentes y directivos como actores que le otorgan sentido a las políticas, ellos median, redefinen y muchas veces, marginalizan o desconocen los mandatos de las políticas, participan en la disputa de sentidos

en torno a determinados bienes comunes que pretenden ser regulados por las políticas. Un aspecto importante que subraya Ball (2012) es que las intervenciones de los actores escolares, operan siempre dentro y desde los límites o posibilidades de las formaciones discursivas de una determinada época.

En ocasiones el pasaje de las políticas como discurso a las prácticas se define como proceso de "traducción". Esta acepción alude a dos lenguajes diferentes y al pasaje de una lengua a otra; representando algo de una nueva manera. Desde esta perspectiva, la traducción es un arte no una ciencia, e implica mediación entre diferentes reivindicaciones. Como señala Freeman (2004) la traducción es más que una interpretación, es un proceso de semiosis activa, productiva y creativa. Al resituarnos sobre nuestro objeto de estudio, los efectos subjetivos de las políticas, tal vez la noción de traducción no es la más adecuada, aunque sí lo sería al momento de pensar el caso de políticas transnacionales (Clarke, 2005 Lendvai y Stubbs, 2006).

Como alternativa a la noción de traducción podría adoptarse la noción de diálogo propuesta por Ivekovic (2005). Este autor afirma que el diálogo supone una dicotomía simétrica y oculta la jerarquía. El diálogo es posible cuando se habla el mismo idioma y cuando se habita el mismo contexto espacio temporal. En nuestro caso podríamos adoptar esta noción más que la de traducción, pero es nuestra intención no ceñirnos a esquemas teóricos que solo ofrecen posibilidades binarias.

Hasta aquí las nociones visitadas aluden al plano del discurso, afines a la premisa que sostiene que la política es registrada a través del lenguaje y no puede existir fuera de él (Lendvai y Stubbs, 2006; Yanow, 1996). El pasaje de la política del discurso a la acción es entendido como un proceso interpretativo, en el cual los actores políticos son tanto actores como creadores de nuevos significados. En cambio, en el plano de la práctica es posible utilizar las nociones de Transferencia (Yanow, 2004), Zona de contrato (Pratt, 1992) o puesta en acto (Ball, 2012)

A los fines de mejorar la comprensión del proceso se lo puede subdividir en dos etapas. El primer momento, refiere a un contacto inicial de los actores con el texto de la política en que se puede hablar de traducción, diálogo o interpretación, ya que es allí donde surgen las primeras

negociaciones. En un segundo momento, que podría llamarse de la acción, surgen los procesos de implementación, puesta en acto, transferencia o zona de contacto. Las múltiples variantes que intervienen en ambos subprocesos pueden generar disímiles formas de concreción de una misma política. En el reconocimiento de estos subprocesos es posible afirmar que son los actores escolares quienes “hacen” las políticas, significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contextos y su ubicación en el sistema educativo (Braun 2011).

En relación a los abordajes que colaboren con una mejor comprensión de este proceso Ball reflexiona sobre su propio derrotero conceptual y afirma:

Estábamos pensando la política e intentando pensar en una idea de la trayectoria de la política (...). Intentando pensar en que la política se mueve en el espacio y lo modifica en cuanto se mueve; en otras palabras, modifica las cosas en ese movimiento por el espacio por el cual se mueve (Avelar, 2016:6).

Este posicionamiento le permite ver la actuación como proceso creativo en el cual el producto del proceso de actuación es algo diferente de aquello de lo que está escrito en el texto. La distinción entre el plano del discurso y el plano de la acción es sólo a fines de comunicar la idea de un ciclo en el cual se dan diferentes momentos, aunque no dejamos de reconocer que la actuación se produce discursivamente, que las posibilidades de pensar y hablar se articulan dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas. En esta perspectiva se piensa al actor educativo que “pone en acto a las políticas” como un agente creativo en la producción de políticas, pero reconociendo que el alcance de estas posibilidades creativas son en parte, construidas en el marco del discurso.

En la entrevista, concedida a Avelar (2016), Ball usó la palabra *actuación* en el sentido teatral, refiriéndose a que el actor tiene un texto que puede ser presentado/representado de diferentes formas. En tal sentido el texto, es apenas una parte (por cierto, una importante) del proceso de producción de un acontecimiento que a través del dispositivo escolar pretende generar efectos de sentido. El autor utiliza éste término para indicar que las políticas son interpretadas

y materializadas de variadas formas. Los actores comprometidos (en este caso, los directivos y profesionales) tienen el control del proceso y no son *meros* implementadores de las políticas (Mainardes y Marcondes, 2009).

Además de la Asignación Universal por Hijo (en adelante AUH), en nuestra investigación registramos al menos diez programas nacionales que se ejecutan en las escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca. Estos programas irrumpieron en el marco de la llamada reforma de *la nueva escuela secundaria*, poniendo en cuestión algunos aspectos de las lógicas escolares tradicionales. Como se ha señalado anteriormente, dando continuidad a la lógica de focalización de las políticas iniciadas en la década de los noventa (Duschatzky2000) las escuelas se han constituido en un escenario en el que se territorializan programas y acciones políticas de naturaleza social y educativa que atienden a problemas de diferente naturaleza (por lo cual sus estrategias se diferencian entre sí). Acciones generadas en distintos niveles decisorios que se presentan como un territorio de disputa y conflicto entre los múltiples intereses que ellas persiguen y los significados diferenciales que portan.

## Notas metodológicas

Sobre la base de un trabajo de investigación más amplio de tipo cualitativo, el presente artículo tiene por objeto acercar algunas reflexiones en torno a la intermediación de las políticas socio-educativas en su puesta en acto por parte de directivos y técnicos de apoyo de escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, a las que asisten estudiantes beneficiarios de la AUH.

En este artículo se adoptó un diseño descriptivo basado en el enfoque de estudios de casos. Para ello seleccionamos cinco escuelas secundarias de la provincia de Catamarca tres en el departamento capital (una en zona norte, una en zona sur y una en zona centro) y tres en el interior provincial (una escuela técnica, una escuela en zona urbana y una urbano marginal). Con ese fin se entrevistó a los directivos y otros actores como psicopedagogos de las escuelas seleccionadas, mediante una entrevista abierta realizada en la propia institución. El guión que se construyó para las entrevistas relevaba los siguientes aspectos: 1) el impacto de

las políticas sociales y educativas de inclusión en las instituciones que dirigen; 2) las creencias sobre la desigualdad en la escuela; 3) las valoraciones sobre las políticas sociales y sus beneficiarios.

### Formas y variantes de la puesta en acto de las políticas

Los directivos cumplen una función central en la administración de las políticas que hemos indagado. Ellos certifican la asistencia de los beneficiarios, dirimen si se certifica o no la condición de alumno regular, incluso qué hacer ante los “vacíos” existentes en la normativa. A continuación presentamos dos fragmentos en los que los entrevistados describen sus acciones que serían expresiones de *la puesta en acto*.

Nosotros lo único que hacemos es firmar porque el padre trae la libreta y se le firma. Por ahí sí hemos tenido dos casos de chiquitos que no venían a la escuela y no le firmamos. Una de las chiquitas volvió a la escuela y la otra se le firmó pero con el compromiso de que venga a la escuela y no volvió más (...) Si bien es bueno y sirve un poquito de algo, pero es un arma de doble filo porque los chicos o el padre no es que está tan preocupa-

do de que venga a la escuela, sino que está preocupado que no le saquen la asignación. (Directora escuela céntrica departamento Capital)

Hay chicos que vuelven a la escuela por la computadora y resulta que abandonan. Después tenemos que estar buscando un profesor que vaya a la casa a retirar la computadora, porque un chico que deja la escuela no se puede llevar la netbook, es patrimonio de la escuela. (Directora escuela céntrica departamento Capital)

Las decisiones que toman los directivos, ante la existencia de situaciones percibidas como “irregulares”, exceden su función administrativa, entre otras cosas, deciden realizar acuerdos con los padres para que se comprometan a cumplir con la escolarización de sus hijos. Estas circunstancias singulares, los posicionan en un rol complejo a la hora de evaluar la legitimidad del acto de certificar o no la libreta; y eventualmente de interrumpir la condición del beneficiario, con todos los efectos que esta decisión implica.

En los discursos de los directivos se advierte la presencia de criterios de sentido diferentes a los que promueve el texto de la AUH. Esos criterios se apoyan tanto en posicionamientos de clase, como en la adhesión a una lógica escolar



Madre Tierra, técnica mixta. Marta Arangoa

meritocrática. En los discursos se deja entrever una sospecha sobre los padres, poniendo en duda el interés genuino de ellos en la escolarización de los jóvenes. Esta sospecha marca una distancia entre el beneficiario y el actor escolar; que expresa en el plano educativo la diferenciación entre pobres merecedores de la asistencia y pobres que no merecen la asistencia porque no tienen un interés genuino por la educación. Esa diferenciación revela la adhesión de los directivos a lógicas meritocráticas, tales como la valoración positiva del sistema de becas de períodos anteriores –en tanto que la beca es un premio al esfuerzo y al rendimiento– frente al carácter estigmatizante que le adscriben a la condición de beneficiario. Sobre este presupuesto que cuestiona a los beneficiarios se toman otras decisiones. Comenta una directora:

Dentro del comunicado que les estamos mandando a los chicos yo les pongo a los padres que en caso de no cumplimentar la documentación que es básica en el legajo de ellos para el título, no se extenderá ninguna constancia de alumno regular; para ver si uno los moviliza.” (Directora escuela céntrica departamento Capital).

Este tipo de decisiones no están contempladas en el diseño de la política ni en los instructivos para su implementación pero surgen en los intersticios de indefinición y como expresión de pre-supuestos de los actores que median entre el discurso y su práctica singular. Estas decisiones se sostienen en adhesiones a principios escolares tradicionales, tales como la meritocracia y en las representaciones sobre las políticas y los beneficiarios, como es el caso de una profesional del equipo técnico de una institución.

Estoy en contra de lo que es asignaciones familiares y todo (...).Creo que hay que concientizar desde otro lado. No premiarlos para que tengan hijos. Porque desgraciadamente hay muchos que no cumplen con los requisitos de lo que es realmente la AUH. Porque vos tenés que llevarlo al chico al médico, venir y que el chico estudie o sea que esa plata rinda. Tenés chicos que te faltan 50 días al año o 30. No es que vos le das la AUH y sí o sí, el padre todos los días lo trae a las escuela, no tiene que tener faltas. (Psicopedagoga escuela zona norte departamento Capital)

Los discursos precedentes ejemplifican las críticas más difundidas hacia los programas de transferencias condicionadas: Desincentivo al trabajo; Incentivo a la informalidad; Incentivo a la fecundidad (Kliksberg y Novacovsky, 2015). El posicionamiento de las personas entrevistadas se configura en torno a la valoración del trabajo, el esfuerzo individual y el imaginario de la movilidad social basada en el mérito y sacrificio personal.

El discurso de las profesionales, permite trazar una analogía entre el orden social y el orden escolar, alterado por la presencia de los sujetos pobres y sus familias. Señalan como una debilidad de las políticas –consideradas asistenciales– que no regulen las condiciones de escolarización de los estudiantes, en cuanto a inasistencias o rendimiento. En ese contexto discursivo emerge una lógica eficientista que equipara el rendimiento del estudiante con “hacer rendir bien” el dinero que reciben las familias. Estas críticas al diseño de la política socio-educativa se sostienen en una valoración negativa del conjunto de políticas y programas inclusivos, sobre la base de un posicionamiento estigmatizante de los sujetos de sectores vulnerables y desconociendo los fundamentos y legitimidad de la acción estatal orientada al aseguramiento de derechos.

Los actores escolares entrevistados naturalizan su propia posición de clase y el sistema de valores adscripto a ella, y lo proyectan como horizonte deseable para el conjunto de las familias escolarizadas pertenecientes a sectores vulnerables. Por el contrario, las condiciones de vulnerabilidad en las que viven los sujetos destinatarios de las políticas están atravesadas por fenómenos complejos que no dependen solo de su voluntarismo para superar su precariedad. Desde ese horizonte de comprensión los gestores invisibilizan las dificultades de acceso a oportunidades laborales que afectan a las familias pobres, en las que buena parte del trabajo doméstico y del cuidado de los niños es realizado por los hermanos mayores; quienes además se ocupan de otras tareas para aumentar los ingresos familiares, lo que los aleja de la escuela por temporadas (Rausky, 2009).

Los discursos develan disidencia y resistencia respecto a las políticas de inclusión socio-educativa. Desde esos sentidos, ellos mismos arbitran medidas y establecen condiciones orientadas a la re-escolarización de las fami-

lias. A su entender, la condicionalidad educativa que establece la AUH, no es eficaz en tanto no se cuenta con el compromiso de las familias, por lo que reclaman ajustar los controles conducentes al disciplinamiento y el control de los tiempos y los cuerpos.

Siguiendo el modelo de análisis del ciclo de las políticas educativas la discusión no termina en la formulación del texto, sino que continúa en la interpretación, diálogo o disputa de significados entre los actores escolares que inciden en la puesta en acto. A continuación recuperamos los cuestionamientos de un directivo sobre para qué y para quién debe ser la atención del Estado.

Si el chico tendría que haber sacado por ejemplo todo un año aprobado para que le den la netbook, eso sería otra cosa. Porque hoy todos los planes, los beneficios que dan ¿a quién se les da? A los pobres. Pero no solamente el pobre necesita ser recompensado, sino también los chicos que son abanderados y escoltas; también son pobres y a ellos no se les regaló ni un libro. (...) Si el Estado se preocupara por ejemplo en ayudar económicamente a chicos que estudian, que vienen a la escuela eso sería un motivador para el otro (Directora de escuela secundaria de Catamarca-Capital)

Estas expresiones manifiestan sus posicionamientos y adhesiones a la lógica meritocrática escolar. El sentido de reconocimiento de derechos que las políticas pretenden instituir, es desafiado por los actores escolares que interpretan a estas políticas como una injusticia deslegitimadora de la lógica escolar, en tanto que otorga un beneficio que debería ser sólo para aquellos que demuestren su adhesión a los valores y prácticas hegemónicas derivadas de la gramática escolar. En su lógica meritocrática, los directivos visualizan las políticas de inclusión social y digital como una práctica disruptora, que diluye las jerarquías clasificatorias de premios y reconocimientos escolares. Esa disolución ataca el carácter moralizante de la lógica escolar ya que rompe con el principio de ejemplaridad del reconocimiento del éxito individual, tan caro a la meritocracia escolar.

La propia historia de los sujetos suele ser parámetro para fundamentar las decisiones y las acciones en la puesta en acto de las políticas. Veamos un ejemplo más que elocuente:

Yo fui a la universidad tengo un título ¿me entendés? Entonces me esforcé, me esforcé mucho para tener una mejor vida en todo sentido. No digo que me molesta que otro también gane, lo que me molesta es que se dé todo y nadie reconoce ya el esfuerzo. (Directora de escuela secundaria de Catamarca-Capital)

Las apreciaciones sobre las políticas sociales y particularmente de la AUH son mayoritariamente negativas en los entornos escolares analizados. Aun cuando los entrevistados manifiestan cierto acuerdo respecto a la cobertura de las necesidades de los estudiantes, expresan reservas sobre sus efectos en el cotidiano escolar. Aquellos gestores y profesionales que adhieren a la consideración de las políticas de inclusión como una política asistencial, tienden a sostener la diferenciación entre sujetos 'meritorios' o 'dignos del beneficio' y aquellos que solamente son beneficiarios de una ayuda estatal. Esta concepción latente de 'ayuda para los pobres' contradice la lógica de las políticas públicas de redistribución, que asume a los sujetos como sujetos de derechos.

## Conclusiones

Siguiendo el modelo de análisis del ciclo de las políticas educativas, queremos mostrar a través de un estudio de casos de directivos y profesionales técnicos de escuelas secundarias de Catamarca, el modo en que estos actores escolares 'hacen' las políticas, el Conectar Igualdad y la AUH. En particular, hemos abordado las interpretaciones e intermediaciones que los actores realizan en la puesta en acto de políticas socio-inclusivas.

En los discursos de los entrevistados se pueden identificar formas y variantes de la puesta en acto de la AUH. En cuanto a las formas de actuación de los directivos encontramos que éstas se caracterizan por la rutinización burocrática, consistente en la certificación de la condición de escolarización de los jóvenes. No obstante, se han hallado otras formas que desbordan los procedimientos establecidos y que les permite a los directivos apropiarse de una cuota de autonomía que destinan a la normalización escolar de las familias y en las que se ensayan diferentes variantes de regulación microinstitucional.

Nuestra investigación, revela que las actuaciones de los directivos van más allá del guión prescripto por las políticas y que en la puesta en acto, resignifican el discurso a partir de un heterogéneo grupo de creencias que guardan continuidad con los paradigmas raíces de la gramática escolar y los posicionamientos de clase de los sujetos. Nuestros hallazgos muestran que las mediaciones e interpretaciones de los actores escolares respecto al texto y el discurso de las políticas, no se apoyan en un conocimiento técnico-profesional, sino en una suerte de sentido común escolar que organiza el sistema disposicional de directivos y profesionales, a la vez que da sentido a sus prácticas cotidianas. En tal sentido, este trabajo ofrece evidencia de cómo las políticas educativas interpelan la gramática escolar, a través de la circulación de una ideología educativa que naturaliza la lógica del dispositivo y su producción de efectos de sentidos sociales y subjetivos. La circulación del discurso de las políticas socio-educativas interpela a los actores escolares en tanto que al imponerles un mandato de acción, los obliga a responder a ese requerimiento. No obstante, en su actuación los sujetos no se pliegan a la repetición del texto o a la traducción del discurso a su campo de prácticas, sino que resignifican creativamente su práctica, reestructurando el propio discurso con el objeto de estabilizar su sistema de creencias.

Nuestros hallazgos dan cuenta de la persistencia en las creencias de directivos y profesionales de los elementos estructuradores de la gramática escolar tradicional, basada en la naturalización de las desigualdades, el establecimiento de jerarquías, la lógica meritocrática y la configuración de una moral individualista basada en el éxito escolar. Las variantes que adopta la actuación de los directivos y profesionales en la puesta en acto de la AUH, se fundamentan en esa ideología de la escolarización, que discrepa de los sentidos puestos en juego por las políticas de inclusión social y educativa. Así, en sus mediaciones e intermediaciones, los actores producen un deslizamiento en los efectos de sentido que pretende instituir el discurso de las políticas socio-educativas. Este proceso de mediación implica no sólo un intento de acomodación del nuevo mandato al esquema previo de acción de los sujetos, sino que también habilita el ejercicio de formas de resistencia y de alteración de los significados alternativos que promueven las políticas.

Entendemos que la interpelación de las políticas de inclusión social a la gramática escolar de la escuela secundaria es producida por el cambio de enfoque que se registró en las políticas educativas de la década pasada. Ellas instalaron en el interior de la vida de las escuelas una fuerte disputa de sentidos en torno a la meritocracia, el asistencialismo y las políticas de reconocimiento de derechos. Los imaginarios subyacentes en la lógica escolar y las diferentes concepciones sobre los beneficiarios de políticas sociales se basan en una representación discursiva dicotómica de la identidad social, que cuestiona la legitimidad de las políticas y sus beneficiarios.

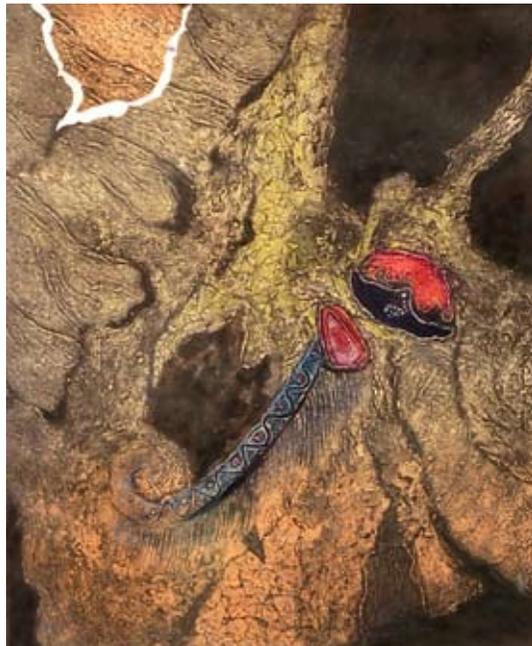
Las instituciones escolares y los agentes que las construyen en su cotidianidad, adquieren relevancia en la materialización de los mandatos de las políticas socio-educativas en tanto que pueden mediar los procesos identificatorios, reforzando las nominaciones y atributos estigmatizantes o contribuyendo al reconocimiento de derechos de los sujetos. La experiencia de los beneficiarios de políticas sociales de su condición de sujetos de las políticas públicas, depende en gran medida de las condiciones institucionales y de las mediaciones que los actores escolares significativos introducen en la administración de la política. Esas mediaciones direccionan la puesta en acto de las políticas a través de los discursos y prácticas educativas en los que se escenifica su actuación como hacedores del sentido político de la escolarización.

## Bibliografía

- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon, UK: Routledge.
- Beech, Jy Meo, A (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Volumen 24 Número 23 29
- Clarke, J. (2005) Whats culture got to do with it? Paper presented to Reserch Seminar Antropological Approaches to Studying Welfare, University of Aarhus, Denmark, 16-18 November, 2005

- Duschatzky, S. (2000) *Tutelados y asistidos*. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Argentina. Paidós
- Freeman, R. (2004) Research, practice and the idea of translation. University of Edinburgh. Disponible en <http://www.pol.ed.ac.uk>
- Gluz, N. (2006) La construcción socioeducativa del becarío: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE - Unesco
- Lendvai, N. y Stubbs, P. (2006) Translation, intermediaries and welfare reforms in south Eastern Europe. Trabajo presentado en 4 ESPANET Conferencia: Transformación del Estado de Bienestar: Regulación política y desigualdad social. Bremen.
- Lopes, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24>
- Lowi (1996[1964]). Políticas públicas, estudios de caso y teoría política. En Aguilar Villanueva, L.F. (Ed.). La hechura de las políticas. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Kliksberg, B. y Novacovsky, I (2015) El gran desafío: romper la trampa de la desigualdad desde la infancia Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Biblos.
- Mainardes, J y Marcondes, M. (2009) Entrevista con Stephen Ballum *diálogo sobre* justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 106, pp. 303-318
- Montesinos, M. Schoo, S. y Sinisi, L. (2012) Acerca de la enseñanza y el curriculum. Argentina. DNEICE.
- Pratt, M. (1992) *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. London: Routledge
- Pressman J. y Wildavsky, A. (1973) *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland ; or, why it's amazing that federal programs work at all, this being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*, Berkeley: University of California Press.
- Rausky, M. (2009) "Trabajo y familia: el aporte de los niños trabajadores a la reproducción del hogar" *Trab. soc. no.12* Santiago del Estero otoño
- Rey, M. (2014) "Capacidad estatal y poder del Estado en Latinoamérica del siglo XXI: Una perspectiva política para el análisis de las políticas públicas y la estatalidad". *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 2. pp 115-139
- Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 71-98. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.003>
- Van Meter, D. y VanHorn (1993) C. "El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual". En Aguilar Villanueva L. (edit) *La implementación de las Políticas* Miguel Ángel Porrúa Librero-Editor.
- Yamow, D. (1996) *How does a policy mean?* Washington D. C.: Georgetow University Press.

Fecha de Recepción: 22 de noviembre de 2016  
Primera Evaluación: 17 de diciembre de 2016  
Segunda Evaluación: 27 de diciembre de 2016  
Fecha de Aceptación: 27 de diciembre de 2016



S/T, collagraph. Marta Arango