

**2013**

**“Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones  
de docentes de escuelas secundarias”,**

**por Silvia Alucin,**

**Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 67 a 76**

---

# Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones de docentes de escuelas secundarias

SILVIA ALUCIN\*

## Introducción

El presente trabajo se centra en el análisis de las categorías nativas de política que tienen los docentes que trabajan en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe; donde hemos realizado nuestro trabajo de campo entre 2010 y 2012. Llamaremos a una escuela L y a la otra escuela T. Ambas están situadas en contextos de desigualdad social, razón por la cual dichos establecimientos comparten ciertas problemáticas, pero tienen políticas institucionales y estrategias particulares que dan forma y a la vez son formadas por los imaginarios sociales de los docentes.

En las próximas líneas problematizaremos las representaciones que circulan entre los profesores. El enfoque etnográfico del cual partimos nos permite dotar a lo político de múltiples sentidos, que emanan del análisis de sus usos por parte de los docentes y de los sistemas de clasificación que se articulan en estas significaciones, por lo cual tendremos en cuenta las concepciones construidas en torno a la educación, al compromiso, la desigualdad social y la participación, categorías que cuando son reflexionadas llevan a que cada docente se posicione clasificándose a sí mismo y a sus colegas.

## Pensando la política desde significaciones plurales

Para realizar el análisis de las categorías nativas de política que tienen los docentes de las escuelas investigadas, partimos de un enfoque que es deudor de los aportes realizados desde el campo de la antropología de la política (Balbi y Rosato, 2003; Masson, 2002; Peirano, 1997; Quirós y Vommaro, 2011). Dicha perspectiva nos orienta en la búsqueda de lo político en la cotidianeidad escolar, para dotarlo de múltiples sentidos, que emanan del análisis de sus usos por parte de los profesores.

De esta manera, seguimos el camino inaugurado por Durkheim y Weber, analizando a la política en términos de "representaciones sociales". De acuerdo con Durkheim (2001) las representaciones colectivas son pensamientos, creencias, clasificaciones, categorías que tienen un sustrato social, permiten entender el mundo que nos rodea y destilan un efecto de cohesión. Por otra parte, teniendo en cuenta lo propuesto por Weber (2002), en su sociología de la comprensión, sostenemos que además de prestar atención a las acciones de los agentes estudiados debemos, sobre todo, analizar las significaciones atribuidas a dichas acciones por ellos. Ahora bien, las representaciones y significaciones ligadas a lo político muchas veces

discurren por espacios que no son considerados estrictamente políticos. Entonces, retomando tal perspectiva relativizamos la idea de la política como dominio escindido de otras actividades sociales, lo cual no implica negar su especificidad, sino reconocer la misma teniendo en cuenta los múltiples modos en los cuales lo político, lo económico, lo social, lo religioso, lo cultural, lo moral, lo educativo, se entrecruzan conformando la especificidad de la política (Balbi y Rosato, 2003).

De esta manera, la política no puede ser entendida de forma singular sino en la pluralidad de significados que le son atribuidos. No se puede pensar como un concepto integrador y totalizante, que opera por encima de la espesura de las particularidades, ya que tomado de esta manera, dicho concepto no es operativo para describir lo que sucede en las realidades empíricas. Por el contrario, como establece Geertz (2002), debemos abrirnos a una reflexión sensible a la diversidad, apelando a un lenguaje que compendia más que clasifica.

Asimismo, consideramos que las representaciones de lo político no pueden ser pensadas de manera insular porque guardan, en este caso, una relación inextricable con los contextos institucionales y con las trayectorias de los profesores. Por esta razón analizamos las formas políticas de cada

67

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS



Doctoranda de la Universidad Nacional de Córdoba; Lic. en Antropología, Universidad Nacional de Rosario. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. E-mail: sylviet3@hotmail.com

institución, las cuales se delimitan de manera compleja, en la intersección de representaciones sociales y lineamientos estatales, y las mismas se trazan de acuerdo a la historia de cada escuela y al contexto donde está emplazada. Por ello reconocemos el espacio de agencia (Giddens, 1995; Sewell, 1992) que encuentran los profesores en los intersticios institucionales, el cual ha servido tanto para conservar antiguos mecanismos de la escuela, así como para transformarlos, dentro del marco de las políticas educativas y a veces más allá de él. Razón por la cual, el funcionamiento del sistema depende tanto de la macropolítica, donde se definen los lineamientos a nivel estatal, como de la micropolítica, que es el espacio de definición institucional. En la cotidianidad escolar se da el movimiento entre lo *instituyente* y lo *instituido* (Castoriadis, 2003) que define los cambios reales o las persistencias.

Entonces, para comprender la transmisión de lo político en la educación secundaria consideramos que es fundamental explorar los lineamientos estatales, pero sobre todo la cotidianidad escolar y las representaciones generadas por los docentes en torno a la política, definiéndolas etnográficamente (Peirano, 1997). Siguiendo este propósito realizamos entrevistas no estructuradas con profesores de diferentes disciplinas y a directivos, también efectuamos observaciones con participación en clases, recreos, reuniones docentes, reuniones de padres, talleres y encuentros estudiantiles, actos escolares, almuerzos en los comedores, donde registramos la interacción entre los diferentes sujetos involucrados, sus discursos, acciones y prácticas. De esta forma, al hacer de las perspectivas nativas el centro de nuestra indagación esperamos contribuir al entendimiento del lugar de la política en las prácticas educativas.

### Trayectorias y repertorios políticos institucionales

Las representaciones de la política

se construyen en la interacción de trayectorias personales y repertorios institucionales. En este sentido es importante tener en cuenta las diferencias generacionales de los docentes, las formaciones, las experiencias de militancia, los recorridos laborales, las influencias y el contexto social donde trabajan.

La escuela T se ha abierto hace cuatro años, es una institución provincial que comparte edificio con una primaria que funciona hace años en el lugar, debemos mencionar que la misma cuenta con un comedor escolar al que concurren los alumnos de ambos niveles. Se halla ubicada en un barrio de obreros e inmigrantes, el lugar se encuentra atravesado por una dinámica de violencia que se ha intensificado en los últimos años. En esta zona funcionan las cocinas de cocaína más grandes de la ciudad, de manera luctuosa, el desarrollo de este negocio ilegal ha implicado a muchos jóvenes del lugar.

En dicho establecimiento el trabajo político se piensa como parte de la práctica educativa, el proyecto pedagógico institucional se encuentra muy influenciado por repertorios provenientes de la educación popular, herencia que ayuda a reconocer la *"naturaleza política de la educación"* (Freire, 1990). También debemos mencionar que en esta dinámica institucional las adscripciones partidarias se expresan de manera bastante explícita, esto hace que los antagonismos y los posicionamientos sean más visibles. En la escuela hay docentes que se reconocen *"peronistas- kirchneristas"*, también hay quienes se dicen *"radicales"* y de *"izquierda"*, otros expresan no tener ningún tipo de pertenencia partidaria. Algunos eligen exponer sus posiciones políticas de manera más frontal que otros, lo cual marca una diferencia de estilos entre ellos, incluso entre quienes comparten posicionamientos afines. Entonces, en algunos casos se pueden percibir las ideas de los docentes en las clases, en las reuniones plenarios, en los ritos escolares; esto ha generado

una dinámica interesante donde los alumnos han aprendido a leer los discursos políticos de sus maestros, ante lo que reaccionan de distintas maneras, desde la queja, la parodia, o la identificación.

Ahora bien, esta diversidad de identidades políticas se mezclan en un proyecto que busca cierta transversalidad, como dice la directora de la institución: *"Nosotros somos del transversalismo"* (Escuela T). Esta autoridad institucional tiene una trayectoria de militancia en AMS-AFE<sup>1</sup> y *"en políticas de frente y con el peronismo, con lo nacional, popular y latinoamericanista"*. Podríamos decir que su idea de transversalidad es tomada del repertorio político del peronismo, fue utilizada por el kirchnerismo pero también por el propio Perón y es usada en el discurso nativo para describir un proyecto donde, sin resignar las identidades políticas particulares, se puedan construir lineamientos pedagógicos más o menos consensuados.

Mientras tanto la escuela L funciona en un barrio cuya historia se remonta hacia la década del '40, cuando era habitado mayoritariamente por inmigrantes extranjeros, en los últimos años la zona comenzó a poblarse con gran cantidad de familias provenientes del norte de nuestro país, quienes vinieron en busca de fuentes de trabajo. La escuela aquí ubicada es una institución pública de gestión no estatal que depende de la congregación salesiana, comparte edificio con una escuela primaria, donde funciona también una escuela orquesta y una escuela de capacitación laboral, además, todos los días se brinda un desayuno y merienda a los estudiantes. La secundaria, inscripta en este proyecto de larga data en el barrio, muestra objetivos pedagógicos más institucionalizados -en comparación con la escuela T-, esto se debe a la trayectoria salesiana que respalda a la escuela. En dicho establecimiento aparecen los ejemplos de Pepe y Juan, dos militantes sociales, atravesando las concepciones y formas

de hacer política. El padre Juan, referente más emblemático del proyecto salesiano, se instaló en el barrio en el año 1968. Al trabajo que se venía desarrollando se sumó Pepe, en 1988, cuando abandonó el seminario para vivir en el barrio, donde creó y coordinó varios grupos juveniles; hasta que fue asesinado aquel fatídico 19 de diciembre de 2001, cuando la represión se esparció por distintas ciudades de nuestro país.

Retomando a Humphrey (1997), pensamos a estos referentes como *ejemplares*. Según el análisis que ha realizado esta autora en Mongolia, los preceptos éticos no se desprenden solamente de las normas y reglas, sino de los ejemplos de ciertos personajes, de historias, cuentos o mitos, éstos pueden ser utilizados de distintas maneras generando diferentes efectos. Podríamos decir que los repertorios políticos de la escuela son herederos, de alguna manera, de estos ejemplares.

Cabe destacar que si bien algunos docentes militan en el socialismo y se puede leer una simpatía de otros con este partido, las representaciones de política no aparecen ligadas explícitamente a visiones partidarias, sino que dicha perspectiva es heredera del trabajo realizado por estos referentes. Para ejemplificarlo citamos un fragmento de una entrevista realizada al padre Juan, quien utilizando una metáfora religiosa nos explica su concepción de política:

“Está lo que debería ser iglesia signo e iglesia secta, la iglesia secta si vos querés salvarte o conseguir la meta tenés que ser de los nuestros, en cambio la iglesia signo dice éstos son los elementos válidos para sentirse cristiano, no cierto, si querés venir a la nuestra, fenómeno, pero lo importante es que no pierdas de vista cuáles son... una mirada más abierta, más segura, más a la esencia de lo que es el cristianismo. Y así pasaría con la política, ah no si no sos peronista no sos argentino [...] Eso está en la historia, no para referirnos solamente... porque

hay otros partidos que hicieron lo mismo” (Escuela L, fundador de la institución).

Por esta razón, este cura perteneciente al movimiento tercermundista no aceptó afiliarse a ningún partido porque desde su perspectiva ello limitaría su llegada a la gente, retomamos nuevamente sus palabras para explicarlo: *“Porque si hay 4 o 5 del barrio que no son de mi partido, yo no me puedo poner en un partido así oficialmente ¿no? Yo puedo simpatizar lo que es personalmente, pero ponerme oficialmente me parecería que sería decir estoy en contra de 4 o 5 del barrio”*.

Pepe tenía un posicionamiento similar, así lo relata un docente:

“Al matarlo al (Pepe) hay una cosa como de extirpar el corazón de un barrio que se movía desde lo que él generaba comunicando montones de actores, montones de actores, desde la más diversidad cultural e ideológica, gente que con la que uno por pensar distinto no se sentaría en la misma mesa, y con (Pepe) estas cosas se lograban. Sí, es un poco la mirada de (Juan) con esto ¿no? pero en (Pepe) la mirada era más abierta (Juan), planteando un objetivo que es la dignidad del ser humano, bueno qué generamos para que eso se vaya dando” (Escuela L, profesor de filosofía).

Creemos que tal enfoque responde a una forma estratégica de hacer política, que permite una llegada más amplia, desde la cual, citando al director de la institución: *“todo lo que sea en favor de los chicos lo recibimos con los brazos abiertos”* (Escuela L).

Además de los repertorios institucionales hay ciertas líneas que bajan desde la política educativa que también influyen, así se expresan al respecto los directivos de las escuelas estudiadas:

“Ahora el ministerio está poniendo mucho énfasis para que trabajemos el tema de ciudadanía, democracia, es una prioridad

ahora, hay que fomentar la participación” (Escuela T).

“Hoy hay una política más inclusiva y eso nos ayuda a hacer nuestro trabajo. Aunque todavía falten muchas cosas [...] hay un cambio a nivel nacional y provincial, hay que darnos un tiempo y no pretender todo ya” (Escuela L).

El Ministerio Nacional de Educación tiene una serie de programas destinados a fomentar la educación democrática: el Programa Nacional de Mediación Escolar, el Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, el Observatorio de Violencia en las Escuelas, el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el Programa Nacional de Escuelas Solidarias, desde el cual se ha premiado a la escuela T. Asimismo, desde el Ministerio Provincial de Educación de Santa Fe se ha establecido la construcción colectiva, entre docentes y estudiantes, de los códigos de convivencia, y se ha otorgado a las escuelas un papel fundamental en la difusión del uso de la boleta única, a través de capacitaciones y simulacros de votación, instancias que en ambas escuelas fueron recibidas con entusiasmo<sup>2</sup>.

Más allá de pertenecer a un mismo sistema educativo que baja sus lineamientos políticos, los repertorios a los que acuden los docentes y directivos provienen de las trayectorias particulares de los respectivos establecimientos, lo cual conlleva derivaciones en los estilos institucionales. En consecuencia, las identidades partidarias aparecen de manera más explícitas en un establecimiento y más soterradas en otro. Además en la escuela T, como dice un maestro, *“se baja línea”* de manera bastante frontal, mientras que en la otra se hace de forma menos evidente. Podríamos decir que esto tiene impacto en el vínculo establecido entre los docentes; mientras en la escuela T se arman subgrupos delineados por la afinidad partidaria, en la Escuela L esto no sucede. Sin embargo, a pesar de que en la escuela T se marcan di-

ferencias partidarias, las identidades políticas de sus docentes no se reducen a esta adscripción y aunque algunos desacuerden a la hora de votar a sus representantes, después pueden coincidir (o no) en el momento de construir estrategias educativas. Cabe destacar que mientras en la escuela L no observamos discusiones en torno a las adscripciones partidarias y a la vez percibimos un fuerte grado de consenso en torno al proyecto pedagógico, el cual nace en continuidad con la escuela primaria que hace años funciona en el barrio. En cambio, la escuela T está construyendo un proyecto que se diferencia del sostenido por la primaria, por lo tanto aún se encuentra en consolidación, razón por la cual el debate y las discusiones son más frecuentes aquí. Consideramos que las identidades políticas abordadas surgen de la narración del yo, de las maneras en cómo estos sujetos se representan y son representados. Dichas identidades se construyen en un proceso dinámico, relacional y dialógico. Asimismo, tienen un carácter inestable y múltiple, se muestran inacabadas y son variables, ya que se van configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas (Hall, 2003). En este sentido, creemos que las identidades políticas de los docentes se vinculan más bien con el tipo de maestro que dicen ser o quieren ser, que con las adscripciones a partidos políticos (aunque en algunos casos aparezcan narradas), ya que la práctica política se encuentra asociada a la práctica educativa en el imaginario de la mayoría de estos profesores.

En reciprocidad con lo mencionado, subrayamos que las dinámicas institucionales están marcadas por repertorios y ejemplares, pero también por las trayectorias de los docentes. En cuanto a la formación podemos decir que la mayoría ha egresado de institutos de profesorado y otros de universidades. En ambos casos, muchos profesores vienen de familias de trabajadores, incluso algunos se han criado en los barrios donde trabajan, para ellos el acceso a la educación sig-

nificó una oportunidad de movilidad social. También podríamos trazar una diferencia generacional que se repite en ambas instituciones, los profesores más grandes se posicionan en el tiempo de la siguiente manera:

*“Yo pertenezco a la generación de los desaparecidos” (Escuela T, profesora de Ciencias Políticas)*

*“Lo que pasa que nuestras generaciones fueron las que se comieron... yo que vengo de los '70, como persona, no como docente, se vivieron tantos cambios políticos” (Escuela L, director)*

La mayoría de los docentes de esta generación tiene o ha tenido experiencias de militancia en gremios o partidos, incluso muchos han realizado recorridos laborales previos a la docencia, en el ferrocarril, como empleados de comercio, en empresas, en programas sociales estatales, donde han tenido una participación gremial, lo cual ha dejado un impacto en sus representaciones y sus prácticas. Mientras que entre los más jóvenes esto es menos frecuente, pero en lo que coinciden ambas generaciones es en reconocer la tarea docente como un trabajo político. Como dice un profesor de la escuela T: *“El mejor ámbito de militancia que a mí me dieron es acá, la escuela” (Profesor de Historia).*

Entonces, en la intersección de los repertorios escolares, las trayectorias docentes y también las normativas educativas estatales, se va conformando una forma local de la política, es decir, un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas (Nuñez, 2010). Éstas dan forma y a la vez son formadas por las representaciones de los docentes y componen el estilo institucional de cada escuela.

### Significaciones políticas

Hemos descrito brevemente los repertorios políticos y las dinámicas institucionales de las escuelas que analizamos, esto nos ha dado las primeras pistas para pensar las cate-

gorías nativas de política. Podríamos decir que en el marco local de ambas instituciones lo político se piensa en lo partidario y más allá de él, ya que los docentes reconocen la práctica educativa como un acto político. Pero, en la escuela T los posicionamientos partidarios circulan de manera evidente, mientras en la escuela L lo político aparece más desligado de las referencias partidarias, como herencia de las dinámicas de trabajo de los ejemplares que tienen.

Para seguir definiendo las formas en que es representada la política en el imaginario docente debemos mencionar que aparece una preferencia por hablar de la política en plural antes que en singular, las siguientes palabras del Padre Juan lo ejemplifican: *“yo creo que en el barrio, una actividad popular lo que necesita no es políticos sino políticas, hay distintas formas de hacer política” (Escuela L).*

Por otra parte un aspecto que se marca como importante en el discurso docente es el vínculo de la política con la pasión. Así lo expresa la directora de la escuela T: *“La política no va desprendida de pasiones, porque sino no es política”.* Esta postura contradice el argumento liberal de la racionalidad política. Tal como establece Mouffe (2007), la teoría política ha estigmatizado o menospreciado el papel que ocupan las pasiones<sup>3</sup>, sin embargo, desde su perspectiva, éstas componen las fuerzas afectivas que entran en juego en la construcción de identidades colectivas, por lo tanto son insoslayables para pensar los procesos políticos.

Como ya anticipamos, lo que aparece de forma reiterada en ambas instituciones es la asociación del trabajo político con el trabajo docente:

*“Yo nunca estuve en ningún partido pero creo que la docencia es una forma de hacer política” (Escuela T, profesor de Tecnología).*

*“Ya lo que uno elige para una currícula tiene que ver con un posicionamiento político” (Escuela L, profesora de Sociología)*

En esta red de significaciones asoma un discurso articulado, podríamos decir por una minoría, en el cual se apela a separar la educación de la política, sobre todo en la escuela T, donde la misma aparece muy vinculada a lo partidario, hecho que genera ciertas resistencias en algunos profesores cuyas palabras reproducimos a continuación:

“Yo creo que hay que hablar menos de política y enseñar, trabajar con los contenidos” (Escuela T, profesora de Lengua).

“Yo no creo que haya que relacionar todo con la política actual, no creo que tengamos que equiparar figuras históricas, próceres, con figuras políticas actuales como hacen algunos” (Escuela T, profesora de Historia).

Tales significaciones se reflejan en las diferentes dinámicas de clase y en las distintas formas de entablar el vínculo de los docentes con los alumnos y con la escuela.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo desarrollado profundizaremos en la problematización de las categorías nativas de política recogiendo ciertas significaciones que se le asocian. En este sentido, siguiendo la perspectiva weberiana y durkheimiana, tomamos a la política en “su condición de proceso social de definición y redefinición de sentidos en la cual se produce y despliega una serie de representaciones sociales –valores, reglas, repertorios simbólicos, etc-” (Balbi y Rosato, *op. cit.*:14). De esta manera planteamos que un concepto clave para pensar la política es el de **participación**, la misma es pensada por los docentes más allá de las instituciones tradicionales de la política:

“Yo hago una doble lectura: primero, a nivel político como entendemos nosotros la política tradicional no, (los estudiantes) no militan, no están con ningún partido, no los escuchas hablar referente a eso, para ellos todos los políticos son corruptos, ladrones,

es decir lo tradicional. Pero me parece que también hay otras formas de hacer política que no son las tradicionales, ellos participan mucho, si vos les decís vamos a pintar una pared y vamos a poner nuestros derechos, y los tipos van con entusiasmo y es una forma de manifestar lo que uno piensa, lo que uno dice y son bastante solidarios” (Escuela T, profesor de Formación Ética y Ciudadana).

Entonces, de acuerdo a las significaciones algunos docentes no podemos circunscribir el análisis a “la política”, conjunto de prácticas e instituciones que ordenan lo social, sino que debemos abordar “lo político”, la capacidad colectiva, nunca exenta de antagonismos, de cuestionar o participar del orden establecido (Mouffe, 1999, 2007). Sin embargo, algunos imaginarios se reducen a esta forma de “la política” que se limita a las prácticas institucionales-partidarias. Durante el trabajo de campo hemos escuchado comentarios de este tipo: “yo de política, no me identifico con ningún partido... creo que no estoy capacitada para hablar de política” (Escuela T, profesora de Geografía). Dicha concepción, además de proyectar un sentimiento de ajenidad, trae aparejado cierto escepticismo, ya que en nuestro país la política institucional ha entrado en un proceso de descrédito. Así lo explica un profesor:

“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 de generación en generación” (Escuela L, preceptor).

Esta concepción que combina ajenidad y escepticismo circula en las dos escuelas, aunque de manera marginal, ya que en ambas instituciones los proyectos pedagógicos asumen la politicidad de la educación. Qué se enseña, a quiénes, cómo y para qué, son decisiones políticas en virtud de las cuales se puede explotar la potencialidad que tiene la educación para concientizar, emancipar y asegurar la inscripción de todos en

el espacio público (Freire, 1990).

Desde esta mirada, para fortalecer la participación de los estudiantes, se han diseñado distintos proyectos en ambos establecimientos. En la escuela T se ha construido un sistema de delegados por cursos, con representatividad de género. La directora y algunos docentes han estimulado a los jóvenes para formar un centro de estudiantes, pero el proyecto no prosperó. En cambio tuvo éxito otra iniciativa ligada a lo artístico, se armó una banda de cumbia. Dicho proyecto se gestó con la intención de utilizar a la música como herramienta de inclusión social, ya que las prácticas artísticas pueden ser herramientas de diálogo, pueden generar cambios que mejoren las condiciones de vida de los adolescentes, su capacidad de participación y de construcción colectiva.

Mientras tanto, en la escuela L, la participación se piensa en tensión con lo que muchos docentes interpretan como “asistencialismo” o “clientelismo”. Hay un diagnóstico realizado por la institución donde se reconocen estas prácticas en el barrio, producto de las formas de hacer política heredadas de la década del '90 y de la situación de pobreza que atravesaba y atraviesa al barrio. Así lo expresa una docente con la que tuvimos oportunidad de hablar:

“La construcción de ciudadanía es algo que cuesta mucho, dentro de este barrio donde está muy encarnado el asistencialismo, son años y años. Se ha perdido la cultura del trabajo. Hay mucho descreimiento de la gente, desconfianza, para participar, ya se han decepcionado... Los chicos también, hay mucho descreimiento, ellos sienten que son los olvidados del Estado” (Escuela L, profesora de Psicología).

Por esto un preceptor de la escuela L, que tiene una trayectoria de militancia en el barrio -primero desde la congregación salesiana, después desde el socialismo- dice lo siguiente:

“Hay que cambiar la lógica clientelista de participación política,

eso de si te venís a la marcha te doy un bolsón. Porque la protesta queda en la protesta, el Estado tiene muchas responsabilidades, pero la participación ciudadana tiene que ser desde el hacer, empujar al Estado para que haga. Hay que organizarse”

En la lectura que hacen los docentes del vínculo del Estado con los ciudadanos el “asistencialismo” es pensado como un proceso que obtura la participación política. Como plantean Duschatzky y Redondo éste puede producir una *“ruptura abrupta del imaginario común desde el momento en que se polarizan los destinatarios de la educación en sujetos de necesidad y sujetos competentes”* (2008: 134), delineando así niveles desiguales de ciudadanía, lo que impacta en las subjetividades. Sin embargo, las políticas de asistencia también pueden delimitarse en torno al reconocimiento del déficit del Estado para garantizar ciertos derechos y no en el déficit de los destinatarios, permitiendo la consolidación de un sujeto de derecho en vez de un sujeto asistido (Arroyo y Poliak, 2011). Las representaciones articuladas por los docentes acerca del “asistencialismo” se vinculan con las de “clientelismo”. El intercambio de bienes públicos por acompañamiento político adquiere distintas significaciones ya que se trata de un tipo de reciprocidad donde se superponen el interés y el desinterés, la obligatoriedad y la voluntariedad (Quiros y Vommaro, 2011). En la perspectiva docente el clientelismo tiene una connotación despectiva, pero desde otros puntos de vista éste no se reduce a una transacción, ya que como plantea Masson (2002) los sujetos no entran en esta dinámica simplemente para conseguir un bien, en tales relaciones circulan también valores sociales y sentidos que pueden propiciar identificaciones políticas. En este caso los maestros movilizan sus categorías nativas de “asistencialismo” y “clientelismo” a modo de clasificaciones normativas, delineando así en sus representaciones de la política cómo debería funcionar la misma.

Frente a la lectura de tal situación, y siguiendo estos supuestos normativos, algunos docentes han convocado a los estudiantes a formar una cooperativa escolar; éstas fueron las palabras del director el día que les presentaron la propuesta:

“La idea es que no queremos esperar a que el ministerio nos traiga las estufas que necesitamos o nos mande una partida más para el comedor. Vamos a seguir reclamando, pero por otro lado vamos a hacer nosotros. Ustedes son el futuro social, los futuros dirigentes del barrio que necesitamos, tienen la capacidad cultural, se formaron, pueden. Necesitamos personas solidarias, no buscamos tanto buenos médicos y buenos abogados sino personas solidarias, que piensen en el otro” (Escuela L).

Las actividades de la cooperativa, en un principio, giraron en torno a la venta de pizzas, con el objetivo de recaudar dinero para el comedor escolar, actualmente funciona una fotocopiadora, con la idea de diseñar una librería escolar.

Estos espacios de participación se han adecuado mejor a los imaginarios y prácticas de los adolescentes, que otros más tradicionales como un centro de estudiantes. Ya que responden a un horizonte de sentidos construidos en las coordenadas históricas actuales, donde se ha construido una *coaltura política juvenil* en la cual, de acuerdo con Nuñez (2006), los adolescentes saben más lo que no se quiere, lo experimentado como injusto, cuya expresión más emblemática es la queja, donde la participación es circunstancial y esporádica, *“imbuida por la incertidumbre y alejada de los meta relatos”* (2006: 245). Esto se relaciona con tres puntos centrales de la experiencia juvenil que marca el autor citado: el primero sería la “desresponsabilización”, producto de un contexto general donde se licúa la responsabilidad (estatal, institucional, familiar, etc), fenómeno que enfrentan los jóvenes de estas escuelas, lo cual les dificulta soste-

ner ciertos compromisos y también confiar en el de otros; en relación a esto el segundo eje que marca el autor es la “restricción de la confianza”, proceso por el cual el lazo social queda reducido, generando sociabilidades alternativas; el tercer punto está compuesto por los “intentos de re-jerarquización” que se desarrollan frente a una dinámica de desigualdad social. Todo lo mencionado se da en un contexto donde las relaciones con las instituciones son tensas, pero responden más que a una negación institucional a intentos de llamar la atención, en la combinación de una búsqueda de autonomía con la de reconocimiento, ya que este último es el que posibilita la re-jerarquización.

Ahora bien, la importancia que se le brinda a la participación de los estudiantes coexiste con una escasa participación política de los docentes en su propio gremio. Así lo explica un profesor:

*“Si vos entras a preguntar cómo es nuestra situación activa con respecto a los derechos laborales y... tenemos graves problemas de participación, una participación muy acotada”* (Escuela L, profesor de Filosofía).

De todas maneras, la estimulación de la participación estudiantil aparece como un eje fundamental que se asocia con otra categoría clave, que aparece asociada a lo político: **el compromiso**. El mismo es vinculado en el discurso docente a la tarea de educar para que los jóvenes puedan entender y transformar la realidad que les rodea. Por esto el compromiso es político, así lo expresa uno de nuestros informantes:

“Acá el compromiso es real, es político, acá se ve y te lo dicen los chicos, acá el compromiso lo tenés que hacer día a día y tenés que estar comprometido con estos sectores” (Escuela T, profesor de Formación Ética y Ciudadana).

Estos sentidos se asocian a la elección de trabajar con sectores pobres y la asunción del objetivo de

educar para concientizar. Las palabras de uno de los profesores que citamos a continuación dan cuenta de ello:

"A mí me gusta saber, me gusta aprender y entonces acercarlos a los demás todo lo que yo sé y también esa idea de creer que uno puede ayudar a cambiar la conciencia del otro, de que ellos al saber lo que yo sé iban a hacer posible algo más justo, más equitativo, más democrático, todo eso" (Escuela L, profesor de Geografía).

Para otros el compromiso adquiere connotaciones morales:

"Yo trabajo mucho la contención, porque necesitan eso, los escucho, me cuentan muchas cosas, como puedo los ayudo porque algunos tienen historias terribles, yo no puedo ser indiferente, por una cuestión ética" (Escuela T, profesora de Biología)

Este tipo de vínculo basado en la compasión puede llegar a trabar lo político, porque parte de la diferenciación con el otro y así impide la construcción de un nosotros, cercenando la potencialidad política que tiene la identificación colectiva (Arroyo y Poliak, 2011). Para otros el compromiso aparece ligado a lo ideológico:

"Por ejemplo algunos trabajan más la contención, a mí me preocupa mucho el tema de lo ideológico, en cuanto a lo que se les enseña a estos chicos, a mí eso me pesa, me pesa, es una gota de agua en la cabeza. Por esto de la reproducción que se hace, porque no se les está enseñando, ni se los está tratando como a chicos de otras escuelas. Entonces, ¿por qué? Ya los estás viendo como diferentes, como que no pueden y se los estas transmitiendo a ellos (Escuela T, profesora de Matemática).

Así, el compromiso adquiere una fisonomía plural, no es asumido por todos ni se sostiene manera unívoca, muchos se clasifican a sí mismos como docentes comprometidos en

contraposición a colegas que no lo son, estas palabras lo ejemplifican:

"El compromiso es primordial, la vocación es primordial, a mí me gusta esto. [...] Los docentes muchos los subestiman a los alumnos, son ciudadanos no de segunda, creo que se han caído del sistema, son los inservibles del sistema, el sistema escupió y este es el resultado, te dicen. Entonces yo me enojo muchísimo con esa gente, porque vos cuando vas al cajero el dinero es distinto, es distinto lo que cobras acá que en una escuela privada, entonces jugátele" (Escuela T, profesor de Formación Ética y Ciudadana).

De una u otra manera, el compromiso está ligado a la lectura que los docentes hacen de la **desigualdad social** que atraviesa a estos sectores y a la **concepción de la educación** como una herramienta para reducir la misma. Esta idea se desprende de las palabras de la directora de la escuela T que a continuación citamos: "*Yo no vengo acá a sermonearlos, vengo para hacer que tengan libertad, que tengan dignidad, que sean iguales*".

Lo mencionado pone en evidencia que la inclusión de todos en la educación obligatoria es fundamental para la mayoría de los docentes. Sin embargo, consideramos necesario reflexionar acerca de los límites de dicha inclusión, ya que tal como plantea Tiramonti (2011) la masificación de la educación media se fue dando de manera fragmentaria, es decir, por medio de la construcción de trayectorias diferenciadas. La escuela inclusiva y de calidad aparece como objetivo, aunque no se traduce en los hechos. La educación aún está lejos de ser igualitaria, todavía tenemos escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos. Las palabras de este directivo dan cuenta de dicha problemática:

"La escuela tiene 200 chicos, tenemos el proyecto de que no sea sólo un espacio de contención, que no sea una guardería. Cuando firmamos la independencia de la escuela

nos felicitaron, nos dijeron porque 'estos 200 chicos ya no iban a estar en la calle' dicho así suena... La idea es que estén acá, eso ya está, pero que aprendan. Para que de verdad haya educación para todos, escuela para todos" (Escuela L).

Los docentes dejan vislumbrar en sus discursos una doble perspectiva que reconoce los límites del sistema educativo para lograr igualdad, pero a la vez continúan apostando a la educación como herramienta de inclusión social. Entonces, la promesa de la igualdad, que articulaba al sistema educativo desde sus comienzos, época en la que se superponía con el mandato civilizatorio homogeneizador, puede ser llenada de otros significados que distan de los sentidos decimonónicos; porque desde otro horizonte histórico muchos docentes aún se comprometen en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Todo lo mencionado interviene en las representaciones que tienen los docentes acerca de la práctica educativa, ya que la misma se piensa como una tarea política, guiada por el compromiso de reducir la desigualdad social. Estos sentidos se traslucen en el discurso docente:

"Son tantas las urgencias en el contexto en el que estamos que constantemente aparece la pregunta ¿y para qué estamos?, ¿nuestro trabajo es de contención, es pedagógico, es una mixtura de los dos? Es la pregunta que nos hacemos todos todo el tiempo, hay veces que se puede seguir, trabajar y avanzar con temáticas y otras veces es contención y viste este... registro del lugar, del espacio, del límite. Siempre estando atento a lo que es el contexto de esta escuela, que es la raíz, la mirada que tenía (Juan), es decir, hacer una escuela para aquellos que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera" (Escuela L, profesor de Filosofía).

Justamente es a partir de los signifi-



cados desde los cuales los docentes perciben a los alumnos que delinican las prácticas educativas, para lograr inclusión social. Por esto proponen pensar una escuela para sus estudiantes, que están marcados en sus biografías por la pobreza, la violencia y la exclusión.

Así, estas significaciones van convergiendo para configurar las subjetividades políticas de estos docentes. El compromiso se empalma con el objetivo de lograr una sociedad más igualitaria, lo que se piensa desde el diagnóstico de los contextos de desigualdad social en los que trabajan; dicha labor puede ser lograda a través de una educación que brinde herramientas para la participación colectiva y transformadora. Por supuesto tal imaginario no es uniforme ni coherente, con estas ideas coexisten prácticas y discursos heterogéneos. Además, las condiciones laborales en dichos contextos provocan mucho desgaste, la falta de cargos, las condiciones edilicias precarias, los salarios bajos, ponen en jaque constantemente el compromiso asumido, a lo que se suma la violencia que atraviesa la cotidianeidad de los estudiantes, la que se ha convertido, como plantean Corea y Duschatzky (2009), en el sustrato cotidiano sobre el cual construyen su subjetividad niños y adolescentes, en una nueva forma de socialización, que contrasta fuertemente con las trayectorias de socialización de los docentes (Noel, 2008).

En este sentido podemos decir que la praxis política reconocida en el oficio de educar a través de la palabra "compromiso" no se sostiene de manera lineal u homogénea, tampoco es ajena a las condiciones estructurales marcadas por las políticas educativas y por la situación socio-económica de los barrios donde están insertas las escuelas. Pero con todo esto en juego la observación de ciertas prácticas educativas llevadas adelante en la periferia de la ciudad nos muestran que se puede agenciar algo en torno a lo que irrumpe en el contexto escolar.

## Reflexiones finales

En ambas instituciones lo político está ligado al objetivo de formar un sujeto crítico, participativo y transformador, comprometido con su realidad. Asimismo, está íntimamente unido al problema de la desigualdad social que atraviesa a estas instituciones, a la tarea de lograr mejores oportunidades para los alumnos que viven en contextos adversos.

Cada escuela muestra una forma política institucional que se construye y re-construye en la intersección de los repertorios políticos retomados de las trayectorias docentes y en la re-significación de las políticas educativas que son materializadas en cada cotidianeidad escolar. Mientras en la escuela T lo político está omnipresente en las clases, reuniones plenarias y rituales escolares, ligado a las identidades partidarias de los docentes; en la escuela L lo político aparece más vinculado a ciertos valores, ya que las pertenencias partidarias circulan de manera menos explícita. Esto se asocia a los repertorios políticos heredados de los ejemplares que tiene la escuela.

Ahora bien, podríamos decir que la política aparece representada en el discurso docente como un quehacer que excede las instituciones tradicionales, de esta manera la mayoría de los profesores reconocen la politicidad de la práctica educativa, que está guiada por el compromiso de reducir la brecha de desigualdad social donde se hallan entrapados los alumnos de estas escuelas. La participación colectiva aparece como un dispositivo central para hacer política, por esto los docentes han emprendido el camino de estimularla entre los estudiantes.

Por supuesto los significados son plurales, éstos que profundizamos son los que marcan la dirección de los respectivos proyectos pedagógicos institucionales, es decir son los que se han hegemonizado; junto a tales sentidos circulan otros que mu-

chas veces son opuestos. Ante estas diferencias los docentes se clasifican a sí mismos y a sus colegas, frente a los profesores descomprometidos están los comprometidos, frente a los desinteresados por asuntos políticos están los interesados.

Ahora bien, consideramos necesario destacar que a pesar de las búsquedas y experiencias compartidas, no podemos dejar de reconocer que cada institución es particular, porque es "...historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente" (Rockwell, 1986:5). Cada forma institucional se encuentra atravesada por las representaciones de los docentes y a su vez les da forma a éstas, ya que en la construcción de una política local se delinearán actitudes, normas y creencias compartidas.

Entonces, sin dejar de lado las particularidades, consideramos que es interesante recoger ambas experiencias, ya que surgen en contextos similares, dando distintas o iguales respuestas a problemas compartidos. Esta mirada comparativa es asistemática, simplemente tiene la intención de que un caso permita echar luz sobre el otro y así profundizar la reflexión en esta tensión.

Recibido 11 de diciembre de 2012  
Aceptado 2 de marzo de 2013

## Bibliografía

- ALUCIN, Silvia, "Las significaciones del concepto ciudadanía en las políticas educativas", en *Revista Anual de la Fundación El Colegio de Santiago. EJI/10*, N° 10 pp. 116-117, Santiago del Estero, 2012.
- ARROYO, Mariela y POLIAK, Nadina, "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso", en TIRAMONTI, Guillermina (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, 2011.
- BALBI, Fernando y ROSATO, Ana, "Introducción", en *Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde antropología social*, Rosario, Antropofagia, 2003.
- BLOJ, Cristina, *Presunciones acerca de una ciudadanía "indisciplinada": Asambleas Barriales en Argentina*, Colección Monografías, N° 8. Caracas: Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela, 2004.
- CANTERO Germán, CELMAN, Susana, SERRA, Silvia y otros, "Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación)", en *Rev. Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 33, Año XVII, 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*, Tomo 2, Buenos Aires, Tusquets, 2003.
- DURKHEIM, Emile, *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económico, 2001.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2009
- DUSCHATZKY, Silvia y REDONDO, Patricia, "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas", en DUSCHATZKY, Silvia (comp) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- FREIRE, Paulo, *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Paidós, 1990.
- GEERTZ, Clifford, "El mundo en pedazos: Cultura y Política en el fin de siglo", en *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Barcelona, Paidós, 2002
- GIDDENS, Anthony, *La constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- HALL, Stuart, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- HUMPHREY, Caroline, "Genres and diversity in cultural politics: on representations of the Goddess Tara in Mongolia", en *Inner Asia*, vol 2 no 1: 24-47, 1997.
- MASSON, Laura, "La villa como aldea", en *Revista de la Sociedad Argentina de Antropología* XXVII, pp. 71-78, 2002.
- MOUFFE, Chantall, *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económico, 2007.
- \_\_\_\_\_, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona, Paidós, 1999.
- NUÑEZ, Pedro, "Cooultura Política. Apuntes para pensar las ideas políticas de los jóvenes en la escuela media", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, Número 29, pp. 509-530, 2006
- \_\_\_\_\_, *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis de doctorado, IDES, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.
- NOEL, Gabriel, "Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 30, pp. 101-108, 2008.
- PEIRANO, Mariza, "Ensaio nº 2: Antropología política, ciência política e antropología da política", en *Tres ensaios breves*, Serie Antropología, Departamento de Antropología, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 1997.
- QUIRÓS, Julieta y VOMMARO, Gabriel, "'Usted vino por su propia decisión': repensar el clientelismo en clave etnográfica", en *Revista Desacatos*, N°36, pp. 65-84, 2011
- ROCKWELL, Elsie, "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", en *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, pp. 15-29, 1986.
- SEWELL, William, "A Theory of Structure: Duality; agency and Transformation", en *The American Journal of Sociology*, vol. 98(1), pp. 1-29, 1992.

- TIRAMONTI, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, 2011.
- WEBER, Max, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Madrid, Fondo de Cultura Económico, 2002.

## Notas

- <sup>1</sup> La Asociación de Magisterio de Santa Fé es el gremio que representa a los docentes; en 1928 fue llevada a cabo su asamblea constitutiva.
- <sup>2</sup> Hemos analizado con más profundidad la actual política educativa, y el lugar que ocupa la educación política en ella en otro trabajo (Alucin, 2012) donde planteamos que el proyecto de ciudadanía de la actual gestión, tanto nacional como provincial, intenta diferenciarse del anterior plasmado en la Ley Federal de Educación, en el que se alentaba a la "(...)producción y reproducción de un ciudadano sumiso y eficiente como trabajador y cliente" (Cantero, Celman, Serra y otros, 2006), con un discurso que estimula la participación en pos de una ciudadanía plena. Pero sin resolver las condiciones sociales, laborales, presupuestarias, económicas y culturales que afectan a la escuela secundaria el proyecto pierde posibilidades de concreción. Los modelos de construcción de ciudadanía se enfrentan con las condiciones reales de ciudadanía (Bloj, 2004), éstas se materializan en instancias educativas particulares que varían en relación a cada contexto social, económico y cultural de la escuela, de los docentes y de los estudiantes.
- <sup>3</sup> Estas posturas están ligadas a lo que pasó con el nazismo. Por ejemplo, en la obra de Habermas, que es uno de los principales representantes del modelo deliberativo que Mouffe (2007) critica, aparece la pretensión de tomar a la política en términos racionales, de modo que impida el regreso de movimientos de masas fascistas. Sin embargo, desde la perspectiva de esta autora las pasiones nunca desaparecen, pueden ser movilizadas de manera peligrosa, pero también pueden generar instancias de identificación que conduzcan a prácticas democráticas (Véase Mouffe 2007, 1999).

### Resumen

En este artículo analizamos el lugar que ocupa lo político en la educación secundaria, teniendo en cuenta la cotidianeidad escolar y las categorías nativas de política elaboradas por los docentes. El trabajo de campo fue realizado en dos escuelas secundarias ubicadas en la periferia de la ciudad de Rosario, en la Provincia de Santa Fe. Ambas están situadas en contextos de desigualdad social, razón por la cual estos establecimientos comparten ciertas problemáticas, pero tienen políticas institucionales particulares que dan forma y a la vez son formadas por las representaciones de los docentes.

El enfoque etnográfico del cual partimos nos permite dotar a lo político de múltiples sentidos, que emanan del análisis de sus usos por parte de los docentes y de los sistemas de clasificación que se articulan en estas significaciones, por lo cual tenemos en cuenta las concepciones construidas en torno a la educación, al compromiso, la desigualdad y la participación, categorías que cuando son reflexionadas llevan a que cada docente se posicione clasificándose a sí mismo y a sus colegas.

### Palabras clave

Educación – Etnografía – Política - Representaciones sociales

### Abstract

*In this article we analyze the place of politics in secondary education, taking into account the school everyday and the native categories of politics developed by the teachers. The fieldwork was made in two high schools located in the outskirts of the city of Rosario, province of Santa Fe. They are both located in contexts of social inequality, reason why these establishments share certain problems, but they also have particular institutional policies that shape and are shaped by the teachers representations. Our ethnographic approach allows us to provide multiple senses to politics, which come from the analysis of their uses by the teachers and from the classification systems that articulate with these meanings. That is why we consider the concepts built around to the education, the commitment, the inequality and the participation, categories that when reflected, habilitates the teachers position, classifying themselves and their colleagues.*

### Keywords

*Education – Ethnography – Politics - Social representations*