

**Universidad Nacional de Luján
Maestría en Política y Gestión
de la Educación**

TESIS

**Políticas de escolarización, condiciones
institucionales y trabajo cotidiano en
escuelas secundarias.**

**Un estudio con docentes del Partido
de General San Martín**

**Tesista: Lic. y Prof. Gabriela Beatriz
Orlando**

DNI: 21.442.907

orlandogabriela@gmail.com

Directora: Dra. Silvia Mariela Grinberg

Co-director: Dr. Eduardo Langer

Fecha de entrega: 31/5/2018

AGRADECIMIENTOS

A Silvia Grinberg por iniciarme, hace ya más de diez años, en el camino de la investigación. Por la dedicación, la perseverancia y la paciencia. Por la espera y por la generosidad con que brindó sus tiempos.

A Eduardo Langer, por sus lecturas incansables, minuciosas, detalladas y respetuosas. Por leer cada uno de los mil borradores que compartí con él.

A ambos, por sus aportes teóricos, por abrir espacios para pensar juntos; por el cuidado que pusieron en la lectura hasta de mis planteos más disparatados y mis equivocaciones. Por la confianza, por el acompañamiento que permitió sacar a la luz lo mejor de mí, incluso cuando yo dudaba que fuera posible.

A Oscar, por las incansables cebadas de mate, por las noches de insomnio y por sostener la vida cotidiana con lavadas de ropa, preparación de cenas y de almuerzos y tantos etcéteras. Por las discusiones criteriosas, la escucha y las reflexiones atentas. Por el aliento y el consuelo. Por bancarse mis faltazos y mis demoras en las actividades artísticas. Por aceptar compartir conmigo unas vacaciones atravesadas por este proceso de escritura. Por los sueños que soñamos y los proyectos que construimos juntos.

A Erica, Bruna y Blas. A Micaela, Enzo, Nacho y Uli. Por el hoy, y el por-venir. Por más visitas, más juegos, más lecturas de cuentos, más pinturas y paseos, ahora que la escritura de esta tesis se termina.

A Elba y Piquiqui. Por haberme dado la vida. Y porque con cada una de sus acciones me enseñaron y siguen enseñando a valorar las minúsculas e inmensas cotidianidades. A mi hermano, mis cuñad@s, a Marcos y toda esa familia hermosa que estuvo acompañando, expectante y cuidadosamente este proceso de escritura.

A los docentes que aquí fueron bautizados con nombres de fantasía y a todos quienes sostienen las escuelas públicas de San Martín, del Conurbano Bonaerense y de todo el país. Esta tesis no la escribí sola. La escribieron conmigo todos esos docentes que pusieron y ponen día a día sus cuerpos, sus manos, sus saberes, sus historias, sus experiencias para hacer de las escuelas públicas espacios de vida, de enseñanza, de resistencia y lucha. Sus voces, pensares y sentires son los que están o pretendí que estuvieran aquí resaltados. Sin ellos, sin su constante trabajo de hormiga, esta tesis, sencillamente, hubiese sido imposible siquiera de ser imaginada.

A mis compañer@s del CEPEC/CEDESI/UNSAM, por los aportes y las discusiones teóricas, por tantas producciones increíbles realizadas en tantas escuelas, que allanan el camino, que construyen lazos, que permiten pensar de múltiples maneras en el campo de la educación. Deseo que esta tesis “devuelva” o aporte algo a tanto que les debo. A mis compañer@s de la UNLUy del ISFD N° 110 y a mis amig@s, por alentar y acompañar, cada uno a su manera, este proceso de pensamiento y escritura.

A mis compañer@s de la AGCE, por hacer de la lucha por la educación pública nuestra bandera.

A Juana, María Ana e Isabel, por sus llamados en el momento justo, por las lecturas, las reflexiones sobre la tesis y sobre la vida. Por todas las buenas energías que pusieron en circulación.

Sin la presencia de tod@s y cada un@, nada de esto hubiese sido posible.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
ÍNDICE	2
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. Políticas de escolarización y docencia en tiempos de gerenciamiento	13
1. Problematicaciones iniciales	13
2. Problematicaciones sobre el devenir de la escuela y el trabajo de los docentes	18
3. Estudios de gubernamentalidad, políticas de escolarización y trabajo de los docentes	25
3.1. Conceptualizaciones sobre el gobierno y la educación.....	29
3.2. Condiciones, modulaciones y agenciamientos en las políticas de escolarización 39	
3.3. Trabajo, prácticas y haceres en la vida laboral de los docentes.....	47
CAPÍTULO 2. Contextualización de la docencia en el devenir de la (Nueva) Escuela Secundaria	53
1. Procesos de centralización, descentralización y recentralización en educación	61
2. El lugar de la secundaria en el devenir de las (últimas) reformas del sistema educativo	67
3. Los sujetos de escolarización y los saberes: de la formación de la elite a la educación “ <i>para todos y todas</i> ”	72
4. El trabajo de los docentes en la escuela secundaria. Continuidades y rupturas	78
CAPÍTULO 3. La organización de la Nueva Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires desde la normativa	84
1. Las condiciones institucionales, la cuestión de la calidad y las regulaciones al trabajo de los docentes.....	90
2. La (progresiva) exaltación del Estado evaluador	97
3. La organización de la Nueva Escuela Secundaria	106
4. Las prescripciones hacia el hacer de la docencia: sobrecarga y súper responsabilización	113
5. Hacia, sobre, con... Las direccionalidades de las políticas respecto de la docencia 128	
CAPÍTULO 4. Las perspectivas de los docentes del partido de General San Martín sobre el Estado, las políticas y el trabajo cotidiano en la escuela secundaria	134
1. “ <i>¡Qué grande que es San Martín!</i> ”. De una escuela a otra: el pluriempleo, la heterogeneidad, las desigualdades y el trabajo cotidiano de enseñanza.....	139
2. “ <i>¿Otra reforma más?</i> ” Entre la añoranza de un pasado de oro, la adaptación y la reinención en la “Nueva Escuela Secundaria”	147

3. <i>“No están solucionando nada”</i> . Problemáticas entre el desafío, el cansancio y la frustración.....	159
4. <i>“Te acostumbrás a borrar con la mano”</i> . Los compromisos en una autonomía condicionada	168
CONCLUSIONES. Figuras sobre las políticas de escolarización y el trabajo cotidiano de los docentes	176
APARTADO FINAL: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	188
1. Consideraciones generales	188
2. Apuntes sobre la “historia natural” del trabajo de investigación y la “situación problemática”	192
3. Los objetivos	198
4. La selección de documentos oficiales para la caracterización de las políticas de escolarización y las condiciones institucionales hacia las escuelas secundarias.....	198
5. El relevamiento de las perspectivas de los docentes del partido de General San Martín para la descripción de su trabajo cotidiano	201
6. Los procedimientos y estrategias de análisis de la información	204
BIBLIOGRAFÍA.....	210
Bibliografía usada como fuente documental.....	227

RESUMEN

En esta tesis se abordan las políticas de escolarización (Popkewitz, 1995; Giroux, 2004; Grinberg, 2009) las condiciones institucionales que se generan en territorio y las formas en que ellas afectan (Deleuze, 2005, 2014; Langer y Nievas, 2017) y efectan el trabajo de los docentes en las escuelas secundarias del partido de General San Martín en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2015) y desde la perspectiva de la gubernamentalidad (Foucault, 2007a; Grinberg, 2006, 2008, 2009, 2009a; Langer, 2016, 2017). Se atiende a las formas en que se producen esas políticas y cómo son vividas por los docentes en las escuelas, cómo perciben las regulaciones sobre su trabajo, cuáles son sus perspectivas sobre el papel del Estado en los procesos de escolarización y las transformaciones seculares programadas para la secundaria en la actualidad.

El estudio se sostiene en un análisis que articula: 1) las regulaciones hacia el trabajo de los docentes en la escuela secundaria, presentes en documentos oficiales de política de alcance nacional y provincial y 2) los puntos de vista que, sobre las políticas educacionales, el Estado y su trabajo cotidiano en las escuelas secundarias expresan los docentes que trabajan en el partido mencionado. Para lo primero, se ha considerado la legislación vigente producida entre 2006 y 2016 en los ámbitos nacional y de la Provincia de Buenos Aires y las resoluciones, declaraciones y recomendaciones producidas en el ámbito del Consejo Federal de Educación que configuran la “Nueva Escuela Secundaria”. Para relevar y analizar las perspectivas de los docentes se han realizado –en 2015 y 2016– entrevistas en profundidad a docentes, directivos, preceptores e integrantes de equipos de orientación escolar que se desempeñan en distintas escuelas del partido. Asimismo, el análisis se triangula con los datos de una encuesta realizada en 2011 desde el Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (en adelante, CEDESI) de la UNSAM y con registros de observaciones recabados a lo largo de 10 años de trabajo en y con las escuelas del partido.

Desde ahí, en las conclusiones se presentan seis figuras que hemos construido para iluminar las formas que, en tiempos de gerenciamiento y en un contexto específico como el del partido de General San Martín, asumen las políticas de escolarización en relación con el trabajo cotidiano de los docentes de escuelas secundarias.

INTRODUCCIÓN

“No acepten lo habitual como cosa natural. Pues en tiempos... de desorden sangriento, de corrupción organizada, de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer natural, nada debe parecer imposible de cambiar...” (Brecht; 1986: 6).

En esta tesis se abordan las políticas de escolarización (Popkewitz, 1995; Giroux, 2004; Grinberg, (2009) las condiciones institucionales que se generan en territorio y las formas en que ellas afectan (Deleuze, 2005, 2014) y efectan el trabajo de los docentes en las escuelas secundarias del partido de General San Martín en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2015) y desde la perspectiva de la gubernamentalidad (Foucault, 1991; Grinberg, 2006, 2008, 2009; Langer, 2016, 2017). Se atiende a las formas en que se producen esas políticas y las que asumen en el trabajo cotidiano como son vividas por los docentes en las escuelas.

El objetivo general que orienta la investigación que da lugar a esta tesis es la descripción y el análisis de las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo docente en tiempos de gerenciamiento tal como se presentan en los documentos oficiales y en la cotidianeidad de las escuelas secundarias del partido de General San Martín.

La comprensión de las perspectivas de los docentes sobre las políticas de escolarización y respecto de las regulaciones a su trabajo no puede hacerse con desconocimiento de lo que los organismos de políticas educativas sostienen al respecto. Por eso, se vuelve central analizar tanto el punto de vista de los docentes como las expresiones vertidas en algunos documentos oficiales. En este sentido, el estudio se sostiene en un análisis que considera: 1) las regulaciones hacia el trabajo de los docentes en la escuela secundaria, presentes en documentos oficiales de política de alcance nacional/federal y provincial y 2) los puntos de vista que, sobre las políticas educacionales, el Estado y su trabajo cotidiano en las escuelas expresan los docentes que trabajan en el partido mencionado.

Para lo primero, se ha considerado la legislación vigente producida entre 2006 y 2016 a nivel nacional y de la Provincia de Buenos Aires y las resoluciones, declaraciones y

recomendaciones producidas en el ámbito del Consejo Federal de Educación que configuran la “Nueva Escuela Secundaria”.

Para relevar y analizar las perspectivas de los docentes se han realizado –en 2015 y 2016- entrevistas en profundidad a docentes, directivos, preceptores e integrantes de equipos de orientación escolar que se desempeñan en distintas escuelas del partido de General San Martín. Asimismo, el análisis se triangula con los datos de una encuesta realizada en 2011 por el CEDESI (Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones de la UNSAM, del que soy miembro) y con registros de observaciones recabados a lo largo de 10 años de trabajo del Centro mencionado en y con las escuelas del partido.

Desde ahí, se procura dar cuenta de las formas en que, en la actualidad, se producen las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo cotidiano de los docentes en las escuelas secundarias de un partido del Conurbano Bonaerense¹. Esto involucra atender, en el presente, a las formas de organización y a las regulaciones dirigidas hacia la Nueva Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires y también, a las perspectivas de los docentes sobre el Estado, las políticas y el trabajo cotidiano en la escuela Secundaria.

Al analizar las formas en que las políticas son producidas y vividas por los docentes, la noción de gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007b; Grinberg, 2006, 2007, 2008, 2009a; Langer, 2016, 2017) hace posible no sólo situar este trabajo en el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control (Deleuze, 1991)² sino también sostener una caracterización de la vida social y educativa a través de las relaciones de fuerza que la razón de Estado desarrolla para –más que disciplinar a la población- producir sujetos autónomos, que se construyan a –y se hagan responsables de- sí mismos, capaces de asumir y gestionar riesgos (Foucault, 2006; O’ Malley, 2007, 2014), de crear e incorporarse a redes (Sennett, 2012), de ser emprendedores de sus propias vidas (Rose, 2007; Grinberg, 2008, 2013b). Por ello, el concepto de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2013b, 2015) resulta central en este trabajo ya que, además de abarcar estas concepciones

¹ Se denomina así al cinturón urbano perteneciente a la Provincia de Buenos Aires, que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) y que, junto con esta Ciudad conforma el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Está compuesto por 24 municipios, uno de los cuales es del de General San Martín.

² Aun con sus particularidades, *sociedades de control* (Deleuze, 2005), *sociedades de empresa* (Foucault, 2007) y *sociedades gerenciales* o *sociedades de gerenciamiento* (Grinberg, 2008, 2013b, 2015) forman parte de una misma configuración histórica, la del presente. En el cuerpo del texto se profundizará más en estos conceptos.

permite dar cuenta de las transformaciones vigentes en la gubernamentalidad. Una gubernamentalidad que involucra el desplazamiento de la acción directa del Estado –lo que no significa su desaparición- e impone nuevas estructuraciones subjetivas ya que se suceden nuevas formas de concebir a las infancias y juventudes (Carli, 1994, 2009), atendiendo a sus diversidades –lo que, con cierta frecuencia, si no estamos advertidos, puede transformarse en eufemismo de las desigualdades-; emergen, asimismo, nuevas formas de percibir los vínculos intergeneracionales, familiares y educativos.

Esta nueva razón de Estado gerencial requiere transformaciones que involucran, necesariamente a las instituciones, –no sólo las escuelas, ni sólo las secundarias- y a la producción de subjetividades. Como agentes estatales, los docentes son formados, producidos con y en nuevas lógicas de gobierno basadas, entre otros aspectos, en el traslado de responsabilidades a la comunidad y los individuos, en un contexto cada vez más globalizado y atravesado por las lógicas de las competencias. De ahí que, en la actualidad se produce toda una batería de regulaciones dirigidas a las actividades escolares de los docentes, a su trabajo. Éstas quedan expresadas en una multiplicidad de discursos y prácticas de gobierno (Miller y Rose, 1990; Popkewitz, 1994; Foucault, 2009) que, por ejemplo, pautan exhaustivamente cómo organizar tiempos y espacios –con el argumento de hacerlos más aprovechables que antes- en esa pretendida nueva secundaria que oficialmente se viene diseñando en la Argentina del siglo XXI. Ello con la consiguiente sobrecarga del trabajo de los docentes (Bussi, Grinberg y Langer, 2013; Grinberg y Bussi, 2015; Murúa, Orlando y Paredes, 2016).

En el marco del gerenciamiento imperante, esto significa un Estado que está presente de una manera diferente a la de épocas anteriores; que está presente pero no esencialmente para vigilar a todos y castigar a los que se desvían de la norma (Foucault, 2006) sino que mantiene el orden a través del control, más que sobre los individuos, sobre el medio; dejando hacer a los sujetos para actuar apenas antes de que todo estalle (Grinberg, 2009). Se trata de una racionalidad política que, más que alentar la implicación de los individuos como ciudadanos que pagan impuestos y reciben seguros sociales, percibe lo anterior como patológico y alimenta la asunción de riesgos (Langer, 2016; De Marinis, 1999) estimula la libre empresa en que cada uno se hace responsable de y por sí mismo (Grinberg, 2008). Habitualmente, estas nuevas formas del arte de gobernar, que nunca suponen la ausencia de gobierno ni de Estado, se designan bajo el término neoliberalismo.

La hipótesis, aquí, es que, en la era del gerenciamiento, las políticas se despliegan en prácticas que sobrecargan y súper-responsabilizan (Grinberg y Bussi, 2015; Murúa,

Orlando y Paredes, 2016) a los agentes locales por lo que sucede en las instituciones. Así, en condiciones socio-educativas de fragmentación y desigualdad, los docentes devienen actores centrales en el sostenimiento de las escuelas y los procesos de escolarización. A lo largo de este estudio, se problematiza cómo ellos dialogan y debaten con las programáticas oficiales en y con las condiciones que atraviesan las escuelas y, más que la negación o la desobediencia, activan la inventiva y la creación para seguir enseñando. Se mostrará, asimismo, cómo, esos procesos de responsabilización y sobrecarga se presentan en el trabajo cotidiano de los docentes y se despliegan en prácticas que son políticas y que, en lugar de desplazarlos de sus responsabilidades, los llevan a asumirlas de manera más intensa.

Cabe aclarar, al respecto que en esta investigación se refiere a docentes que tienen presencia efectiva y simbólica frente y junto a sus estudiantes; son docentes valorados por pares y por la comunidad educativa. Docentes que hacen y practican la *pedagogía de la presencia* (da Costa, 1995) y se constituyen en referentes de sus alumnos: porque les enseñan contenidos propios de su materia que los entusiasman, preparan los materiales antes de dar clase, proponen salidas didácticas, participan con sus estudiantes, de actividades de articulación entre la escuela y la Universidad y además, los escuchan y aconsejan respecto de problemáticas personales, acompañan situaciones de maternidad o paternidad adolescente, realizan arreglos edilicios en las escuelas...Se los puede ver conversando con estudiantes en los recreos, transmitiendo y distribuyendo saberes aun fuera de las aulas. En situaciones desarrolladas en la Universidad, puede observarse que los jóvenes, los requieren, los esperan para exponer frente a ellos sus producciones: su presencia resulta significativa para los jóvenes a su cargo³. Son docentes que, en general, abonan a una positividad productiva, en vez de la negación o la desobediencia; que, aun en la sobrecarga, activan la inventiva, la creación para proponer algo diferente, sin desobedecer. Poder productivo y móvil que “[...] modifica las relaciones de fuerza y afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros.” (Langer, 2016: 266).

En este estudio, los sujetos no son concebidos como individuos o personas que actúan por sí mismos, sino atendiendo a lo que Deleuze (2015) llama la inscripción en el *se*. Esto es, a las posiciones o lugares que cada uno ocupa en una producción que no es individual

³ Gran parte de las entrevistas a los docentes se realizaron durante la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM, en 2016. Estas observaciones fueron tomadas de esas instancias tanto como de aquellas en que se concurrió a entrevistar o encuestar en las escuelas.

sino colectiva; desde esta perspectiva, *se habla, se ve... se percibe el Estado, se vive, se hace docencia en las escuelas secundarias...* Aun cuando sea una persona quien habla, lo que *hace-dice* ocupa un lugar en los *haceres-decires* colectivos, realiza una efectuación del *se* dentro de una familia de enunciados (Deleuze; 2015) y de prácticas. Así, la perspectiva expresada por un profesor ocupa y muestra un posicionamiento que no es individual. Desde esa misma perspectiva (Deleuze, 2015; Foucault; 2007), es que a lo largo de todo el texto se sostiene el impersonal como modo de escritura y de reconocimiento a una producción que, también, es colectiva, que involucra más –mucho más- que a la persona que escribe, que en relación con lo que se expresa aquí, ocupa un lugar en la producción académica, que toma de y aporta a la construcción de un contexto conceptual (Maxwell, 1996).

Esa inscripción en el *se* no pierde de vista el detalle, ni lo pretende. Muy por el contrario, se fija y busca lo minúsculo e infinitesimal que aparece, por ejemplo, en las expresiones de los entrevistados. Ello en tanto que es allí, en esas prácticas de hormiga (De Certeau, 2010) que lo nuevo, lo productivo tiene su espacio de aparición, como respuesta, como diálogo o como contrapropuesta a la razón de Estado, a las estrategias de gobierno (Langer, 2016). Ese análisis detallado y detallista, requiere prestar atención a las cotidianidades, porque es allí donde el camino de las hormigas puede seguirse y estudiarse, donde lo habitual puede ser desnaturalizado para comprender las condiciones que se generan bajo unas políticas educativas y como se presentan en las prácticas cotidianas de los sujetos. A la vez como campo e instrumento de lucha (Lechner, 1988) la vida cotidiana se vincula con las producciones humanas y abre esas posibilidades al estudio de las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y los múltiples *haceres* que involucra el trabajo cotidiano de los docentes.

Esta tesis se escribe en la confluencia de dos marcos académicos: el de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLU y en las producciones en investigación, docencia y extensión en el equipo del CEDESI de la UNSAM⁴. Es preciso aclarar esto desde un principio por el esmero –no siempre fluido- en articular ambos campos. Así también, se encuadra en una vasta experiencia como docente en varios niveles del sistema educativo, desde el inicial al superior universitario y no universitario. Toda esa

⁴ Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones de la Universidad Nacional de San Martín. Directora: Dra. Silvia Grinberg.

experiencia contribuye a configurar el campo de problematizaciones que aquí se presentan.

Asimismo, por diversas razones que no excluyen las condiciones de trabajo y de vida de los investigadores en educación, la presente tesis se sitúa en tiempos de transformaciones políticas, sociales, económicas que tensionan y ralentizan los procesos y posibilidades de hacer investigación en países emergentes. En este sentido, se involucran aquí problematizaciones, trabajos de campo y procesos de escritura que ineludiblemente quedan atravesados por una serie de transformaciones, coyunturas y contingencias políticas, sociales, educativas, escolares, académicas...

Así, por ejemplo, en lo atinente a las políticas y gobiernos, el trabajo de campo se realizó en varias etapas. Las entrevistas se efectuaron en una coyuntura política que constituye una de las claves de lectura y análisis de resultados: las elecciones presidenciales 2015 con el consecuente triunfo de un grupo político que vino –según sus mismas expresiones- a cambiar lo realizado en los 12 años por el anterior⁵. Mientras esta tesis se escribe, esta nueva gestión en la presidencia y la gobernación de la Provincia de Buenos Aires⁶ lleva poco más de dos años y fue mostrando –si bien no siempre de modo absoluto- su (re)direccionamiento⁷.

El trabajo de campo se realizó en tiempos de tránsitos y transformaciones de las escuelas secundarias que aún no concluyeron⁸ y, en la última fase de realización de entrevistas, en el marco de cambios en la conducción nacional, provincial y municipal, con declaradas intenciones de transformación en su orientación política aunque siempre en el escenario más abarcativo del tardo capitalismo y con el predominio de una gubernamentalidad gerencial. Estos cambios atraviesan las vidas de los sujetos y aparecen

⁵ Que suele designarse bajo el nombre de *kirchnerismo*, en atención a los apellidos de sus presidentes: Néstor Kirchner y su esposa, Cristina F. de Kirchner-.

⁶ También elegido por el voto popular y sosteniéndose fuertemente en álgidos cuestionamientos al *kirchnerismo*, al que derrotó electoralmente por escasa diferencia de votos.

⁷ De hecho, al momento de la escritura de este capítulo, se producen candentes debates entre distintos sectores y posiciones en el campo educativo respecto de las propuestas de modificación de la Escuela secundaria y de las instituciones de formación docente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA). Si bien esta tesis no se centra en esta jurisdicción, sino en el partido de General San Martín, por las proximidades políticas entre los gobiernos y gracias a las cercanías espacio-territoriales, las discusiones impregnan toda el Área Metropolitana de Buenos Aires. Para más información puede consultarse: <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0> O también: <https://www.laizquierdadiario.com/UniCABA-el-macrismo-presento-su-proyecto-de-ley-para-crear-la-Universidad-de-Maestros>

⁸ De hecho, en un reciente discurso brindado a la población, el presidente electo sostuvo –no sólo en relación con la educación- que es necesario que aprendamos a vivir sin temerle a la reforma permanente. Par más información puede consultarse: <https://notasperiodismopopular.com.ar/2017/10/23/macri-etapa-reformismo-permanente/>

tanto en las primeras encuestas realizadas por el CEDESI como en los registros de entrevistas específicos de esta tesis tal como se focalizará en el apartado metodológico sobre las formas de realización del trabajo de campo en esta tesis.

La tesis se organiza de la siguiente manera: En el primer capítulo se presentan las problematizaciones iniciales y un encuadre teórico-conceptual que, sostenido en los estudios de gubernamentalidad, define de manera articulada los conceptos de *políticas de escolarización, condiciones institucionales y trabajo docente*.

El segundo capítulo se sostiene en un enfoque genealógico y avanza en una caracterización de la escuela secundaria en relación con las transformaciones de la razón de Estado, el sistema educativo y las propuestas de escolarización, para construir una mirada situada (Ezpeleta, 1991) sobre el trabajo de los docentes y sus regulaciones. Interesa hacerlo a partir de una selección de producciones académicas, que no agota los debates –ni lo pretende-. La organización de la bibliografía seleccionada –preferentemente, del campo nacional; algunas, de índole historiográfica y, otras, relativas al presente- compone una presentación del devenir de la escuela secundaria en la articulación de sus dimensiones temporal, social, política e institucional.

El tercer capítulo analiza con profusión la organización de la Nueva Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires desde la normativa actual. Se encuentra organizado en cinco ejes que analizan: las referencias a las condiciones institucionales, la calidad y las regulaciones sobre el trabajo de los docentes, el papel del Estado en relación con la educación, la organización actual de la escuela secundaria, las prescripciones hacia el trabajo docente y las direccionalidades de las políticas (respecto de la docencia).

El último capítulo estudia los puntos de vista de los docentes del partido de General San Martín sobre las políticas, las condiciones institucionales y su trabajo cotidiano en las escuelas secundarias. El mismo contiene cuatro apartados que refieren a: las situaciones de pluriempleo, las últimas transformaciones de la escuela secundaria, la multiplicidad de formatos escolares presentes en el partido de General San Martín, las condiciones de las escuelas emplazadas en los bordes del partido y las problemáticas que, en tiempos de traslado deliberado de las responsabilidades a la comunidad educativa, son llamados a resolver a diario. Se procura, en ese capítulo, avanzar en la comprensión del punto de vista de los docentes respecto de las políticas de escolarización y las condiciones institucionales como se presentan en la cotidianidad de las escuelas y, fundamentalmente, en su trabajo cotidiano.

En las conclusiones, se presentan 6 figuras que hemos construido con el propósito de dar cuenta de cómo las actuales políticas de escolarización se despliegan en las escuelas secundarias y se presentan en el trabajo cotidiano de los docentes.

CAPÍTULO 1. Políticas de escolarización y docencia en tiempos de gerenciamiento

“No hay una descripción exhaustiva o final de la vida porque la totalidad de la vida, en tanto flujo de devenir y cambio, no está dada desde afuera o de antemano por una unidad de medida [...] Siempre hay más posibilidades de vida, más diferencias proliferando virtualmente alrededor del mundo de sujetos y objetos que la actualizan. [...] Y es esa «virtualidad pura», eso que nunca puede ser reducido a un sujeto o un objeto, lo que desafía al pensamiento, a los lenguajes de la filosofía, del arte y de la política, al mismo tiempo que los produce” (Giorgi y Rodríguez; 2007: 23)

1. Problematizaciones iniciales

Esta tesis tiene como objeto de estudio a las políticas de escolarización (Popkewitz, 1995; Giroux, 2004; Grinberg, 2009; Martínez Boom y Orozco Tabares, 2010), las condiciones institucionales y el trabajo cotidiano de los docentes. Así, se refiere a las políticas de escolarización (Grinberg, 2009) como aquellas que definen las condiciones hacia la vida escolar en tiempos de reformas y de transformaciones de la escolaridad. Estas políticas configuran, sugieren, diseñan, proponen, postulan líneas de acción que afectan los modos de hacer (De Certeau, 2010) en las escuelas y las vidas en derredor de ellas. Pensar y referir a esas políticas actuales⁹ requiere situarlas en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2015, 2015b) o gerencialismo (Apple, 1987, 2004; Halliday, 1995). Así también, sosteniéndose en el concepto de biopolítica (Foucault, 2007; Castro, 2007; Gordon, 1991; Giorgi y Rodríguez, 2007) y los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007, 2007a; Rose, 2003; Grinberg, 2006, 2007, 2008, 2009, 2009a, 2015, 2015b; De Marinis, 1998, 2005, 2011; Rodríguez Freire, 2014; Estupiñán Serrano, 2014; Langer, 2013, 2016), se pone en vinculación a *unas* políticas

⁹ Lo actual será considerado aquí en términos deleuzianos, como la articulación entre lo que somos, lo que ya no somos y “aquello en lo que nos estamos convirtiendo” (Deleuze, 1989: 160). Las referencias a la actualidad o el presente no lo suponen, en ningún caso, como algo estático, sino, por el contrario, en permanente movimiento. Por lo mismo y, como sostiene Butler (2002) no caben aquí las acusaciones de estar realizando un estudio presentista.

con *unas* vidas involucradas en los procesos de escolarización: las de *unos* docentes¹⁰ en *unas* escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense.

En este marco de debates, la investigación que dio lugar a la redacción de esta tesis, se propuso describir las políticas de escolarización a través de las valoraciones, problematizaciones, condiciones y múltiples regulaciones del trabajo atendiendo a los enunciados de políticas públicas y a cómo las viven profesores y directivos de escuelas secundarias públicas del partido de General San Martín en la actualidad. Así, esta tesis pivota entre el análisis de las expresiones documentales de las políticas dirigidas hacia el trabajo de los docentes y los puntos de vista de estos últimos sobre aquello que las políticas producen sobre su trabajo cotidiano. Uno de los supuestos de partida es “[...] que los sujetos son constituidos por los cambios políticos, al tiempo que construyen simultáneamente las condiciones de la realidad social y política en la que se desenvuelven” (Lechner apud Arroyo; 2004: 121).

Estas problematizaciones involucran al cómo –en la cotidianeidad de las escuelas referidas y en la articulación con las políticas públicas dirigidas a la escuela secundaria– unos docentes despliegan sus prácticas: qué regulaciones configuran su trabajo diario y cómo –ellos– se autorregulan; en qué condiciones institucionales, políticas se despliega su labor y cuáles condiciones ellos se procuran para hacer(se) vivir¹¹ y desplegar el trabajo de enseñanza en las escuelas (Grinberg, 2013; Burrelle y Orlando, 2010; Dafuncho y Grinberg, 2013; Birgin, 1999).

Así también, es preciso considerar que en el mundo tardo-capitalista (Mandel, 1979; Adorno y Horkheimer, 1988) y post-social (Rose, 2007; Rose, O’Malley y Valverde, 2012), en tiempos y sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2015, 2015b), la actualidad está signada por cambios que interpelan a vivir en la incertidumbre, a resolver ágil y estratégicamente los problemas que se presentan, a desarrollar proyectos en todos los ámbitos de la vida. Desde allí, llaman a todos y cada uno a rebelarse contra las rutinas,

¹⁰ El concepto de docentes está usado, a lo largo de toda esta tesis, en sentido amplio: comprende tanto a los profesores que se encuentran frente al curso como a todos aquellos agentes públicos que desarrollan actividades educativas en las escuelas del partido de General San Martín. Esto incluye a directivos, preceptores, trabajadores sociales a quienes se ha observado ejerciendo la docencia.

¹¹ “Hacer(se) vivir” involucra aquí, principalmente la vida laboral de los docentes; pero esa concepción no es excluyente. Cuando el trabajo resulta un empleo, “hacer(se) vivir” supone trabajar para cobrar un salario que permita viajar de una escuela a otra y que alcance, también para alimentarse, alimentar, vestir y resolver las necesidades de vida de otros integrantes de la familia. En las escuelas donde desempeñan su labor los sujetos de esta investigación, además, “hacer(se) vivir” significa, en muchos casos, administrar la vida propia y la de otros en la escuela. Esto es, como se muestra en el último capítulo de esta tesis, sostener la escuela (Bussi, 2013; Grinberg y Bussi, 2015) no sólo como espacio estrictamente laboral, sino de vida, con todo lo que ello implica.

las burocracias y lo estable (Sennett, 2012) y promueven la resolución de los problemas –concebidos como de la comunidad- a través –y con activa participación- de la misma comunidad (Rose, 2007; De Marinis, 2005). Estas sociedades pregonan la existencia de múltiples redes –de trabajo, de salud, de educación, de comunicación, información, transmisión y producción de saberes- que se superponen, entrecruzan, enredan y, paradójicamente –por tratarse de redes con una trama desapareja, con zonas más compactas y otras zonas con “agujeros” (De Marinis, 1998)- no consiguen sostener a todos sus componentes. En este escenario, las relaciones amistosas, familiares, amorosas, de enseñanza, de aprendizaje, sus dispositivos y otros estructurantes de la vida cotidiana, se transforman (Boltanski y Chiapello, 2002) y, con ellas, se valoran las capacidades de trabajar en equipo y de manera flexible; en todos los órdenes vitales –no solo el laboral- se promueve el emprendedorismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Grinberg, 2008; Grinberg y Levy, 2011; Grinberg y Langer, 2014). Y en nombre de esa libertad y autonomía en las empresas de cada uno, se llama a sujetos e instituciones a la formulación, sostenimiento y prosecución de sus proyectos aun a riesgo de quedar librados a su propia suerte (Grinberg, 2008, 2013) o resignarse a vivir en la intemperie (Halperin Donghi, 1994)¹².

En su dimensión temporal, este ya no tan nuevo capitalismo afecta las esferas políticas, institucionales, productivas, afectivas, emocionales –más que el comercio libre y que los mercados bursátiles globales que son parte de él- y los procesos de subjetivación, clamando por más y constantes cambios: “[...] el lema «nada a largo plazo» significa moverse continuamente, no comprometerse y no sacrificarse.” (Sennett, 2012: 24).

En este escenario gerencial y de cambios, somos constantemente interpelados a responsabilizarnos por nosotros mismos (Rose, 2007) y a diseñar la propia vida (Dussel, 2006); a constituirnos en sujetos capaces de delinear, gestionar, realizar y sostener proyectos e instituciones (Boltanski y Chiapello, 2002; Sennett, 2012; Dussel, 2006) que además sean autosustentables, creativos, singulares y se adecuen a cada situación. El lema del emprendedorismo¹³ se traslada a todas las esferas de la vida, públicas y privadas, a las

¹² El autor refiere al final de la década hiperinflacionaria de los '80 en Argentina, pero bien podría aplicarse a otros aspectos y efectos de las políticas neoliberales, en este país y en otros. La función disciplinadora de los procesos hiperinflacionarios y sus vinculaciones con el advenimiento del neoliberalismo en todos los órdenes de la vida se describe en Halperin Donghi (1994) y, también, en Tiramonti (2005).

¹³ *Emprendedorismo, empresarismo, espíritu de empresa, espíritu emprendedor, espíritu empresarial, emprendimiento* son términos que, en español, se inscriben y proliferan dentro del concepto de *entreprendre* –en francés y *entrepreneurship* –la evolución del concepto al inglés- (Osorio Tinoco et. al., 2010).

cotidianeidades. Tales concepciones gerenciales tienen conexiones con políticas que suelen designarse bajo el nombre abarcativo de neoliberalismo (De Marinis, 1998, 2011, 2005; Sader y Gentili, 2001; Tiramonti, 2004; Foucault, 2007; Harvey, 2007; Feldfeber, 2007, 2008; Grinberg, 2013b; Rose, 2014; O'Malley, 2014; Rowan, 2014). Los postulados neoliberales recelan de la figura del Estado (Rowan, 2014), introducen la lógica empresarial en las políticas públicas y ajustan estas últimas a los requerimientos empresarios (Apple, 1997)¹⁴ en tanto que su objeto es la articulación de una multitud de emprendedores en la construcción de un tejido social (Foucault, 2007; Rowan, 2014). Como expresa el último autor referido:

“Según el credo neoliberal, la sociedad ya no está formada por sujetos sino que está compuesta por una multitud de empresas (o emprendedores) que son las encargadas de articular el tejido social, dar forma al espacio público y producir riqueza” (Rowan; 2014: 170).

Estos cambios obligan, asimismo, a revisar los procesos de comprensión tanto en lo que respecta al desarrollo de las ciencias sociales como en lo que hace al diseño de políticas y toma de decisiones (Terigi, 2005) para la educación o en la vida cotidiana toda. Por tanto, interpelan nuestros saberes, generan nuevas problemáticas y desafíos a resolver, reconocen el estar-siempre en crisis: económicas, sociales, del Estado, de las instituciones, de las subjetividades (Grinberg y Levy, 2011), de la transmisión (Dussel, 2006) que son vividas como dilemas intergeneracionales (Carli, 2006) o como desafíos a las identidades, a los modelos y a las formas de hacer instaladas o tradicionales (Tenti Fanfani, 2006, 2007; Feldfeber, 2007; Acosta, 2011, 2011a). Desde allí, alientan nuevos abordajes de esas realidades que incluyen modificaciones –difíciles y necesarias- en los formatos escolares (Terigi, 2008), proponen nuevas formas de conocer y de transmitir lo que se conoce, que sostienen las propuestas políticas que se llevan adelante (Terigi, 2005). En estos procesos, los docentes son considerados actores clave y objeto de regulaciones cuando se busca transformar lo que sucede en las aulas (Filmus, 2006; Imen, 2008, 2008a, 2010; Poggi, 2013). A la vez, se vuelven foco hacia el que se dirigen las demandas –y, también, los reconocimientos- provenientes de familias y estudiantes. Así, por ejemplo,

Sostienen los autores que esta profusión da cuenta de la existencia de debates no terminados en el campo académico en torno de la cuestión así como de la necesidad de definir -con mayor precisión que la actual un objeto de estudio-. Aquí se considera, asimismo que tal proliferación de términos forma parte de una misma configuración histórica: las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2013b, 2015).

¹⁴ Posiblemente por tomar como referencia a países altamente industrializados, el autor habla de industrias; concepto que no refiere a todas las empresas pero tampoco las excluye.

los docentes quedan en el centro cuando se los cuestiona por lo que dejan de hacer o cuando se los reivindica y se los valora por los procesos de enseñanza que despliegan en las escuelas; quedan en el centro cuando se los interpela –como se expresa en los documentos oficiales- a reconvertirse para crear una nueva escuela; quedan en el centro, también, cada vez que sus clases –hemos observado con el CEDESI en las escuelas- resultan positivamente valoradas por los estudiantes.

Atendiendo a lo dicho es que convoca, en esta tesis, situar a los docentes en las (re)configuraciones de su hacer (Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 2007) en el marco de las regulaciones dirigidas hacia su trabajo (Feldfeber, 2007, 2008; Poggi, 2013), a la vez que estudiar sus propias perspectivas sobre esas (re)configuraciones. Ello en tanto que la escuela vehiculiza muchas de las demandas que se le formulan al Estado y que la escolarización toma forma en los problemas que se identifican y la generación de propuestas para la regulación social del yo. Ello en tanto que, en el marco de un Estado no concebido a la manera weberiana

“[...] sino como concepto que dirige la atención hacia las cambiantes relaciones de gobierno, de las que la escolarización constituye un elemento importante. [...] la escolarización es un concepto que presupone estructuras de gobierno en la sociedad en las que se reúnen los [problemas] del Estado. Mi preocupación por el Estado no sólo se refiere a las relaciones estructuradas entre la sociedad civil y la autoridad pública. Se ocupa también de cómo la gestión del Estado asume un papel crucial en la formación de la sociedad civil y de cómo la regulación social del yo es fundamental para la creación de la voluntad, el deseo y el valor en la sociedad” (Popkewitz; 1995: 54).

Hablar de políticas de escolarización significa, entonces, tener en cuenta las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2005) que definen líneas de acción y regulan las relaciones sociales, laborales, pedagógicas que se despliegan en las escuelas y que suponen disputas, debates, oposiciones, luchas de unas prácticas políticas con otras. Toda política es relacional, (Foucault, 1988, 1992; Deleuze, 2005) y, en este sentido, involucra prácticas y relaciones de poder que no se ejercen en un vacío, ni de manera unilateral ni exclusivamente como dominación (Foucault, 1992; Deleuze, 2014). Lo dicho requiere prestar atención a los condicionamientos y efectos que esas políticas producen (Ortiz Casillas, 2017) en el ámbito escolar y sobre los docentes y su trabajo en particular. Pero, también, implica atender a cómo esos docentes, en esas condiciones, discuten, dialogan

con las regulaciones oficiales, proponen nuevas acciones, aceptan lo existente y lo transforman. Esto es poner en consideración: el arte de gobernar y de ser –o no-gobernado; las conductas y las contraconductas (Foucault, 2006; Langer, 2013, 2013a, 2016); las acciones, los productos y las racionalidades, con los consiguientes rechazos, oposiciones y, también, los consentimientos (Langer, año), las disposiciones o aceptaciones subjetivas (Álvarez Uría y Varela, 1999; Foucault, 1992)¹⁵, aun las no –o poco- racionalizadas. Respecto de esto último, resulta valioso recordar, también, que:

“El poder se incardina en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos de los seres humanos, pero también en los pensamientos, [...] en las racionalizaciones y hasta en el propio reconocimiento de nosotros mismos” (Álvarez Uría y Varela; 1999: 17).

Lo anterior requiere indagar en las regulaciones de la docencia y el trabajo en la escuela secundaria atendiendo, por un lado a cómo se postulan en los documentos oficiales. Por el otro, se trata de documentar cómo los docentes viven, experimentan (Grinberg, 2007, 2008, 2009; Dafuncho y Grinberg, 2013; Orlando y Dafuncho, 2014; Armella y Dafuncho, 2015) y despliegan su trabajo cotidiano en el marco de las políticas dirigidas hacia las escuelas secundarias en el siglo XXI. Es así que, a continuación y, antes de dar paso a la construcción del objeto de estudio, se despliegan algunas problematizaciones que nos sitúen todavía más, en el devenir de los procesos de escolarización.

2. Problematizaciones sobre el devenir de la escuela y el trabajo de los docentes

Desde fines del siglo XIX los gobiernos estatales toman a su cargo la educación de las poblaciones a través del dispositivo escolar. Es por esa época que la consolidación de los Estados nacionales comienza a ir de la mano del triunfo y expansión de las escuelas por el mundo occidental, volviéndose cada vez más predominante una educación

¹⁵ Los autores refieren, en esta cita, al capitalismo en general y sus condiciones de reproducción, pero eso mismo puede pensarse respecto de procesos específicos –como la escolarización– en sociedades que siguen siendo capitalistas y continúan reproduciendo desigualdades: “El capitalismo no se perpetúa únicamente gracias a la reproducción de las condiciones capitalistas de producción [...] para que exista capitalismo se requiere también que haya productores, es decir, trabajadores disciplinados, trabajadores asalariados dispuestos a someter sus gestos y sus pensamientos a los imperativos de los procesos de producción, trabajadores, en fin, convertidos en proletarios” (Álvarez Uría y Varela, 1999).

concebida en su forma institucionalizada escolar. Es lo que Cano (1989) dio en llamar “Escuela-Mundo” y a esa concepción refiere la cita que sigue:

“De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, una buena cantidad de hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, las guerras, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas se debieron fundamentalmente a lo que el sistema escolar había hecho con las poblaciones que le habían sido encomendadas” (Pineau; 1996: 227-228).

Son estas mismas razones las que hacen que, cuando se hable de educación se lo haga pensando, principal –aunque no exclusivamente- en los procesos de escolarización. En ese proyecto moderno, Estado y familia construyen una alianza para la educación, principalmente, de la infancia y juventud (Abramowski, 2014; Serra y Fattore, 2012). La escuela es puesta al frente de la educación pública como una de las formas institucionales más adecuadas de civilizar a las nuevas generaciones y convertirlas en ciudadanos (Sarmiento, [1849] 2011; Durkheim, 1997, 1999)¹⁶ y se le asigna la función de conservación y transmisión –a niños y jóvenes¹⁷- de saberes considerados valiosos y vinculados con la civilización y la producción de la ciudadanía. En ella, la docencia se erige como ocupación estatal cuyos agentes privilegiados para llevar a la práctica esas formas de enseñar serán los maestros y -apenas avanzado el tiempo- también profesores (Birgin, 1999; Dussel, 2006).

Posiblemente, por su llegada a amplios sectores de la población, por las valoraciones positivas de la sociedad hacia las escuelas –que se perciben cada vez que estudiantes y docentes se encuentran en ellas y transmiten, se apropian de saberes, produciendo conocimiento y vida- y, también, como efecto de lógicas gerenciales -que imperan en la sociedad argentina, al menos desde fines del siglo XX- las escuelas se constituyen como fronteras de lo público, entre la población y el Estado (Grinberg, 2009; Duschatzky, 1999). Por lo dicho, es en las escuelas que, a la vez que se producen saberes, se dirimen

¹⁶ Aun cuando el concepto de ciudadanía pudo irse transformando a lo largo de poco más de dos siglos y en el presente no siempre significa civilización, todavía permanecen estas ligazones entre ambos términos en algunos enunciados –en general provenientes de los sectores más próximos a la derecha conservadora- de la actualidad.

¹⁷ Y/o a otros sujetos definidos como menores de edad en el sentido kantiano (adultos que el Estado estimaba necesario incorporar a la vida en condición de ciudadanos) (Grinberg, 2008).

las disputas por los sentidos de la educación, se expresan conflictos y relaciones de poder que no escapan a las lógicas de control del capital.

“Como aspecto del Estado, la escuela mediatiza y transforma una serie de presiones económicas, políticas y culturales de las clases y segmentos de clase competidores. Sin embargo, tendemos a olvidar que esto no significa que las lógicas, los discursos o los modos de control del capital no vayan a tener un creciente impacto sobre la vida diaria de nuestras instituciones educativas, especialmente en épocas de “crisis fiscal del Estado”” (O’ Connor, en Apple; 1997: 13).

Desde aquellas épocas fundantes, escuela y docentes adquieren y asumen una centralidad que, aunque con modificaciones, se mantiene hasta hoy: sea cuando se los reivindica o cuando se los vapulea, cuestiona, responsabiliza o procura deslegitimar sus acciones desde los medios masivos de comunicación y/o desde algunos sectores de gobierno; sea en las vidas cotidianas de los barrios, cuando estudiantes –e incluso familias- se encuentran en la escuela para vincular los saberes escolares con problemáticas locales, para estudiar posibles soluciones; a través de cuestionamientos, intentos de deslegitimación del rol, de interpelaciones o de valoraciones y reconocimientos, el foco está puesto, aunque no siempre de las mismas maneras, en las escuelas y sus docentes.

En esa centralidad y en tiempos de gerenciamiento, las atribuciones y responsabilidades institucionales se amplían y las escuelas van asumiendo múltiples funciones, recibiendo nuevas demandas -en algunos casos, desbordantes para sus posibilidades de atenderlas-, ocupándose de nuevas acciones, llamadas a resolver problemáticas que solían ser ocupación central de otras instituciones –como la provisión alimentaria, la salud, la participación y la organización de los estudiantes, la atención de los intereses y necesidades y la defensa de los derechos juveniles, sus familias y la comunidad -, aunque no todas cuenten con las condiciones para hacerlo (Tenti Fanfani, 2006; Dussel, 2006; Grinberg, 2008, 2009, 2010; Burllaile y Orlando, 2010). Como expresa el primero de los autores referidos:

“El panorama se complica si se tiene en cuenta que, por lo general, la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de proporcionar. En la mayoría de las sociedades latinoamericanas se le asignan a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos contradictorias. Al mismo tiempo, esta acentuación del carácter

multifuncional de la escuela no se corresponde con el volumen y la calidad de los recursos que se le asignan” (Tenti Fanfani; 2006: 120).

Y se agrava todavía más cuando la atención del bienestar común se realiza a través de responsabilizar a instituciones e individuos y las políticas educativas dejan a gran cantidad de escuelas públicas frente a una compleja realidad: reciben a un alto porcentaje de niños y jóvenes cuyas familias viven al margen de la economía formal y pertenecen a una segunda o tercera generación de desocupados (Grinberg y Levy, 2011)¹⁸.

Desde el enfoque de la gubernamentalidad aquí asumido, el problema del gobierno se hace doblemente visible: primero, en tanto echa luz sobre las formas del gerenciamiento en territorio. Ello puesto que, al dejar a las escuelas entre las pocas instituciones estatales con presencia barrial, las vidas de los sujetos transcurren y se construyen en las continuidades entre la escuela y el barrio (Grinberg, 2009, 2013a; Bussi, 2013; Bussi, Grinberg y Langer, 2013; Pregliasco y Nievas, 2014; Grinberg y Abalsamo, 2016). Segundo y, por esa misma razón gubernamental devenida neoliberal/gerencial, cuando la llegada del Estado a los barrios se realiza en y a través de las instituciones escolares, enseñar en esas escuelas supone atender a demandas sociales vinculadas con el sostén básico de la vida, que llegan, incluso, a extremos que parecen inconcebibles. En la cita que sigue, se muestra, justamente, algo de lo referido, al ser las escuelas y sus agentes los encargados de distribuir alimentos cuya cantidad y/o calidad no siempre se ajustan suficientemente a las necesidades y prescripciones nutricionales básicas¹⁹:

“Y ello, creemos, no porque los alumnos comen en la escuela, esto no es problema para muchas escuelas a las que concurren los sectores medios y medios altos; el comedor en la escuela deviene un obstáculo para la enseñanza cuando no están dadas las condiciones mínimas para su funcionamiento de modo tal que los alumnos deben hacer horas de cola para entrar” (Grinberg y Levy; 2011: 175).

Todas y cada una de esas demandas a la escuela son recibidas directamente por sus agentes centrales: directivos, profesores, preceptores, equipos de orientación; es decir, quienes están en el día a día escolar. Ellos son quienes las escuchan, procesan,

¹⁸ Como se verá más adelante, muchos de los docentes participantes de este estudio trabajan en esas escuelas.

¹⁹ Aunque no hay espacio para desarrollarlo aquí, las meriendas escolares que reciben las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires consisten, día tras día, en una infusión acompañada por un alfajor o rodajas de pan con algún dulce, según se ha observado en varias escuelas de los barrios referidos.

distribuyen, derivan y agencian. No es que en ningún caso corresponda hacerlas: la educación no se reduce a la mera transmisión de saberes, supone la combinación de enseñanza con cuidados hacia las nuevas generaciones (Redondo y Thisted, 1995; Redondo, 2004), se sostiene en el vínculo fundamental entre docentes y estudiantes.

Los docentes suelen divisar la centralidad e importancia de su labor cotidiana escolar, y, aunque frecuentemente manifiesten sentirse excluidos del diseño de las políticas (Holc y Gómez, 2014) –aun de aquellas que se orienten a transformar la vida y las dinámicas en las escuelas- parecen quedar, como manifiesta Imen (2008), en medio de la conflictividad que involucra la cotidianeidad escolar:

“Demandados por los funcionarios públicos, interpelados por estudiantes, juzgados por tecnoexpertos, condicionados por las editoriales, atosigados por las realidades de sus estudiantes y las suyas propias, la cotidianeidad en el sistema educativo así como los proyectos estratégicos en disputa, los trabajadores de la educación parecen situarse siempre en el ojo de la tormenta.” (Imen; 2008: 240).

Ahora bien, ¿qué sucede cuando ellos se ven interpelados de esa manera?, ¿qué situaciones “derivan”, dejan pasar o sienten que no pueden sostener?, ¿cuáles se sienten movidos a resolver? ¿Cómo ven afectados sus haceres por esas demandas y/o por las condiciones en que la escolarización se desarrolla? Volviendo al epígrafe que inspira estas primeras problematizaciones, ¿cómo actualizan, ponen en acto –los docentes de escuelas secundarias- las posibilidades que la vida escolar les ofrece? ¿Qué otras formas, qué alternativas proponen –no siempre oponiéndose- a lo que se les demanda o exige?

Algunos estudios y documentos²⁰ refieren al presente en términos de desilusión y desencanto (Gentili, 2013), acentúan la decepción y desencanto social hacia la escuela (Tenti Fanfani, 2006); otros, remiten a las crisis de alguna de sus promesas (Beltrán Llavador, 1992; Grinberg y Orlando, 2006; Grinberg, 2008; Langer, 2013) y a cómo éstas ponen en conflicto la tarea docente (Murillo, 2005; Barilá, Fabri y Castillo, 2008). Sin embargo, cabe destacar que lo que se viene observando a partir de los estudios realizados desde el CEDESI es que, aun con todas esas vicisitudes y dosis de “malestar” (Esteve, 1987; Martínez, Valles y Kohen, 1997; Tenti Fanfani, 2006; Imen, s/d), docentes –y también alumnos y familias- ponen fuerte esperanza en la educación (Langer y Machado, 2013), valoran positivamente a las escuelas y permanecen en ellas a costa de sostenerlas con su propio hacer (Bussi, 2013; Grinberg y Bussi, 2015; Mantiñán, Grinberg y Bussi,

²⁰ Incluso, algunos de ellos participan del discurso oficial.

2015). No todos. Hay profesores que, por diversas razones²¹, se apartan del sistema educativo, acusando en sus cuerpos y en sus vidas estas tensiones. Algo semejante o más grave, podríamos decir de los alumnos –aun cuando esta tesis no esté centrada en ellos-; librados a su propia suerte, no todos consiguen sostener su escolaridad: se ausentan por largos periodos de tiempo, pero –casi siempre- vuelven (Grinberg y Langer, 2014). Puede resultar interesante profundizar en las razones por las que muchos docentes -y alumnos- quedaron y quedan, más transitoria o más permanentemente, fuera de la vida de la escuela²². Sin embargo, esta tesis enfoca en los docentes que están. En aquellos que encontramos en las escuelas y que denotan su presencia constante –física y simbólica-, cada vez que los vemos junto a sus estudiantes, dentro de las instituciones, participando de convocatorias y salidas didácticas, sosteniendo proyectos pedagógicos institucionales a costa de sus propios pecunios, dando clases en condiciones que en cualquier bibliografía pedagógica se consideran como inadecuadas. En este marco, nos ocupamos de profesores que se hacen presentes tanto físicamente en las actividades como en las expresiones de sus alumnos. Nuevamente, aparece con fuerza la centralidad de las escuelas y sus agentes de que se hablaba más arriba: si los estudiantes, cada vez que pueden, vuelven a la escuela, si las familias les formulan demandas es porque encuentran respuestas en ella, si los docentes, conflictuados, desbordados, hasta con recursos propios, siguen sosteniendo los proyectos pedagógicos es porque, de alguna manera el eje pasa por lo que se produce (Grinberg, 2008, 2015a; Bussi, 2013) –o, quizás, por la potencia, por lo que esos actores consideran que se puede producir (Lazzarato, 2005)- en las escuelas. Porque, posiblemente, para ellos y, especialmente en los sectores populares

“[...] la escuela sigue siendo el espacio en el que siguen depositando esperanzas y al que como hemos señalado en otros trabajos sistemáticamente vuelven. De hecho, a pesar de todos los efectos de desigualdad que se producen y reproducen en la escuela, ésta sigue siendo la institución más democrática que tienen nuestras sociedades” (Grinberg y Levy; 2011: 175).

²¹ Hay estudios que describen cómo las condiciones en que se trabaja en las escuelas afectan los cuerpos (Dafunchio y Grinberg, 2013; Martínez, Valles y Kohen, 1997) y las psiques. Las referencias van desde el “malestar docente” (Imen, s/d; Martínez, Valles y Kohen, 1997) a las enfermedades (Esteve, 1987, 2006; Imen, s/d, 2008a 2010; Robalino, 2012; Donaire, 2017). El ausentismo docente, sus sentidos, sus razones o sus causas –las denominaciones son según la perspectiva que se asuma- son objeto de debate. En esas disputas, de las que participan gremios, gobiernos, familias –entre otros- y que se visibilizan en los medios masivos de comunicación, los docentes suelen quedar en el ojo de la tormenta (Imen, 2008).

²² El denominado malestar docente o el “síndrome de quemarse” (Esteve, 1987, 2006) brinda posibilidades de acercarse a la comprensión de la problemática del ausentismo en algunos sectores del profesorado.

Es en las escuelas y en el partido de General San Martín que esas relaciones sociales, de poder, intersubjetivas, institucionales, educativas, esas formas de vida que parecen estar extendiéndose a lo largo y ancho del globo –cuya perspectiva dominante es la del capitalismo neoliberal- se articulan con las particularidades locales y producen singularidades configurando un globalismo localizado (Santos, 2000, 2006).

“Contra las concepciones convencionales, definiendo, por un lado, que lo global, lejos de oponerse a lo local, es su otra cara y, por otro, que no hay globalización sino globalizaciones. Existen diferentes modos de producción de globalización constituidos por diferentes constelaciones de derechos, conocimientos y poderes” (Santos; 2000: 19).

Como se dijo, aquí importan aquellas configuraciones que toman la vida escolar y el trabajo de los docentes y en el marco de unas políticas dirigidas hacia la escuela secundaria, dando preponderancia al punto de vista de los propios actores. Es esperable que el abordaje que aquí se procura –ni lineal ni unidireccional (Foucault, 1992)- nos sitúe comprensivamente en la actualidad de las escuelas secundarias para, desde allí, pensar las condiciones de trabajo y las concepciones de los docentes de secundaria respecto de ellas. El foco en el trabajo de los docentes de escuelas secundarias se vuelve importante por varias razones.

Primero, porque las escuelas secundarias ocupan un lugar particular en la configuración de los sistemas educativos, tanto en lo que hace a su sistematización como a su segmentación y/o fragmentación (Acosta, 2011; Grinberg, 2013b, 2009; Terigi, 2005; Tiramonti, 2004, 2005; Kessler, 2003). Es a partir de ese análisis que se pueden vislumbrar algunos rasgos de las políticas educacionales en nuestro país y de las condiciones institucionales que se generan en tiempos de gerenciamiento.

En segundo lugar y, porque al ser éste el nivel del sistema educativo que históricamente ha sufrido los mayores embates en términos de reformas, modificaciones, o propuestas de modificación²³ se pueden considerar las formas de tales políticas en la especificidad que interesa aquí –la de la escolarización secundaria- pugnando en su devenir.

²³ Así, a poco de establecerse los colegios nacionales en 1863 (los que quizás puedan ser considerados como la primera experiencia de enseñanza secundaria cuando nuestro país comenzaba a constituirse como nación) ya se debatía sobre el lugar que ellos ocuparían y se proponían modificaciones a la organización de un –aún incipiente- sistema educativo.

Tercero, como se mostrará en el capítulo siguiente, la enseñanza secundaria en Argentina resulta interesante para este estudio ya que sus procesos de estructuración, las formas que ella va asumiendo en distintas épocas, constituyen condiciones que –frecuentes, diluidas, invisibles, vertiginosas o yuxtapuestas- contribuyen a la regulación del trabajo de los docentes en las escuelas. Y esos ordenamientos –aun cuando sea por referencia a un pasado- generan respuestas a la vez que se hacen presentes en las voces, en los cuerpos, en las vidas de los sujetos.

Es en el marco de este conjunto de problematizaciones que interesa analizar el trabajo de los docentes del nivel secundario en tanto que objeto y resultado de múltiples y variantes regulaciones que hacen a la cotidianeidad escolar. Son esas regulaciones, desde el punto de vista de las prácticas presentes en los documentos de políticas públicas y en el hacer de los docentes de escuelas secundarias y en tiempos de gerenciamiento, lo que interesó estudiar en la investigación que dio lugar a esta tesis. Con vistas a comenzar a desplegar lo prometido, a continuación se presenta un encuadre teórico-conceptual sostenido en los estudios de gubernamentalidad.

3. Estudios de gubernamentalidad, políticas de escolarización y trabajo de los docentes

Enmarcada en los estudios de gubernamentalidad, esta tesis focaliza en las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo de los docentes en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense, en el presente. Desde allí pone en valor tanto el discurso oficial sobre la escolarización secundaria como las propias perspectivas de los sujetos involucrados. Referir a ese entramado requiere considerar, a la vez, el diseño de políticas y las prácticas cotidianas que se producen en las escuelas. Tal análisis se hará, en primer lugar, con base en enunciados de políticas públicas referidos a la escuela secundaria y las programaciones desde las que se regula el trabajo de los docentes en la actualidad –cómo se lo define, cómo se organiza la tarea pedagógica, en qué pretendidas condiciones-. Seguidamente, se estudiará, a partir de las expresiones de docentes de escuelas secundarias de San Martín referidas a las políticas educativas, las condiciones institucionales y su vida laboral. Uno de los desafíos será, por tanto, atender a las perspectivas de sujetos que están directamente involucrados con la escolarización secundaria para captar, en ellas, no sólo prácticas de consentimiento sino algunas que, en cierto modo, se presenten como emergentes, propulsoras de un orden diferente al

propuesto por la programática oficial. Desde este posicionamiento, y como expresa Grinberg (2007) se prefiere el concepto de *gubernamentalidades* –en plural–:

“Por último, queda otra mirada como “perspectiva” para los estudios acerca de la gubernamentalidad, que remite a aquello que O’Malley llama las gubernamentalidades. Esto es, acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas, de los sujetos *reales y vivos* que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida; si se quiere, a los procesos de subjetificación desde el punto de vista, precisamente, de los sujetos. Probablemente, este pueda ser uno de los desafíos para los próximos años. Preguntarnos por los procesos de subjetificación, los discursos emergentes, los saberes mayores, pero también los emergentes, las racionalidades que logran imponerse, así como las luchas y resistencias que se viven y vivimos a diario, sus complejidades y contradicciones” (Grinberg; 2007: 106).

Cabe aclarar, entonces, desde un principio que todo este estudio se ubica en las transformaciones propias de tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2013b, 2015, 2015b). Entre los rasgos que caracterizan a estos tiempos gerenciales se destacan: el énfasis en la sociedad de redes, el trabajo en equipos, el relato del cambio constante y la gestión de los problemas a través de la comunidad. Estos y otros rasgos que se pondrán de relieve más adelante, atraviesan toda la vida social, de la que no queda ajeno el campo de la educación. Específicamente en lo que refiere a las escuelas secundarias, sus últimas transformaciones –expresadas, aunque no sólo, en los documentos de política- se inscriben y se sostienen en el llamado a los sujetos a transformarse activamente a sí mismos y a las instituciones de que forman parte y en las nuevas promesas de éxito del emprendedorismo local (Grinberg, 2013b; Grinberg et. al, 2014). Ello aunque mantengan alguna línea de continuidad con alguna de las múltiples propuestas de reforma producidas desde el asentamiento de sus bases a fines del siglo XIX.

En este complejo escenario, los estudios de gubernamentalidad proveen de herramientas valiosas para analizar tanto las propuestas oficiales para la educación, como los procesos políticos que, vinculados con el gobierno de las poblaciones –y aparentemente silenciosos hasta el estallido- se producen en las prácticas cotidianas (Grinberg, 2009). Echar luz a lo que sucede en las escuelas supone concebir a las políticas de escolarización en tanto regulaciones, tecnologías que se despliegan *sobre* o se dirigen *hacia* las instituciones y los sujetos y, al mismo tiempo, considerar como políticas a las

múltiples, minúsculas, infinitesimales prácticas que los docentes –en este caso- llevan a cabo allí donde se desempeñan.

En este sentido, el abordaje de la dimensión del gobierno se realizará a través del análisis de unas racionalidades y tecnologías gubernamentales en su multiplicidad. Ello en tanto que no se trata de *una* sino de gubernamentalidades múltiples (O'Malley, 2007; Grinberg; 2009; Langer, 2013a) que dan cuenta de líneas ascendentes y otras descendentes en el ejercicio del poder (Foucault, 2007a). Según De Marinis (2005, 2011), en las actuales sociedades de control, la soberanía y el poder de los Estados nacionales se ve resignificada por procesos que asumen un doble movimiento: la globalización -operante desde afuera y desde arriba- y el énfasis en una comunidad que- al ser llamada a participar activamente de la gestión de la vida institucional, asumiendo los riesgos²⁴ que ello conlleva- se reinventa a sí misma –produciendo un movimiento desde adentro y desde abajo-. En estos procesos, el Estado no desaparece, sino que tiende a gobernar a distancia y “la sociedad estalla en sociedades” (De Marinis; 1998: 34); se enfatiza en la comunidad, en las responsabilidades individuales, en la gestión a nivel local de las soluciones a problemas que también son focalizados, locales, fragmentados, situativos... (Rose, 2007; De Marinis, 1998; Langer 2013a).

El gobierno de todas esas multiplicidades involucra las políticas de escolarización, en tanto que, como sostiene Grinberg (2009):

“Hablar de políticas de escolarización supone dar cuenta de esas gubernamentalidades; esto es, de esas formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo, sólo son captables en estado fragmentario. Se presentan como un puzzle imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza.” (Grinberg; 2009a: 83).

Por esta misma razón, es que en este estudio interesan tanto las programáticas de gobierno –referidas a la escolarización secundaria y al trabajo de los docentes y expresadas en algunos documentos oficiales- como el punto de vista de los propios involucrados. Epistémológica y metodológicamente, se considera que las propuestas de gobierno de la educación y las perspectivas de los docentes están cargadas de tres

²⁴ El cálculo, la asunción de riesgos y el traslado de su gestión cada vez más a las responsabilidades de los individuos constituyen otro rasgo destacable de las sociedades post-disciplinarias/gerenciales (Foucault, 2006; Grinberg, 2013; Langer, 2013, 2013a).

constructos fundamentales: los conceptos, los afectos y los perceptos. Como sostiene Deleuze (1995):

“Creo que el concepto [como tal] comporta otras dos dimensiones, el afecto y el percepto. Esto, y no las imágenes [refiere a las de la pintura y el cine] es lo que me interesa. Los perceptos no son percepciones, son paquetes de sensaciones y relaciones que sobreviven a quienes los experimentan. Los afectos no son sentimientos, son devenires que desbordan a quien los atraviesa (que deviene otro). [...] El afecto, el percepto y el concepto son tres potencias inseparables [...]” (Deleuze; 1995: 192-193)

En este sentido, las expresiones formales y formalizadas en documentos de política y las expresiones de los docentes en y sobre su cotidianeidad no sólo contienen estos tres constructos sino que nos hacen accesibles unos y otros puntos de vista, los ponen frente nuestro para desmenuzarlos, analizarlos en busca de las formas en que se configura el trabajo de *unos* docentes en *unas* escuelas secundarias, en el engranaje con *unas* condiciones institucionales y *unas* políticas de escolarización en el partido de General San Martín.

Esto significa, asimismo, concebir a las políticas, a las escuelas, al trabajo de los docentes y a lo que sobre ellos se enuncia como prácticas sociales, ámbitos donde se despliegan las relaciones de poder, como territorios de lucha (Imen, 2008a; Langer, 2016). Ello en tanto que, las sociedades que se vienen describiendo, el poder, en vez de actuar de manera directa sobre los individuos, despliega “tecnologías medioambientales” (Foucault, 2006, 2007; Lazzarato, 2005, 2010) a través de las que se modulan²⁵ las acciones dentro de un campo de posibilidades determinado con anticipación (Lazzarato; 2005; 2010; Castro Gómez, 2013).

A su vez, esta perspectiva teórica hace posible atender tanto a aquellos mandatos que los docentes cumplen, obedecen, ponen en acto sin –o casi sin- cuestionamientos hacia los programas de gobierno–o hasta, incluso, sin conocerlos en profundidad- como a esos *haceres* -imperceptibles si se asume una mirada de grandes conjuntos- que ofrecen otras opciones al gobierno de la educación, se presentan como creaciones diferentes a lo programado y/o establecido. Espacios emergentes (Langer, 2013) que, de modo aleatorio

²⁵ Modulación es un concepto a la vez foucaultiano y deleuziano (Lazzarato, 2010). Deleuze (1991), diferencia las modulaciones en las sociedades de control de los moldes o módulos de encierro –la escuela, la familia, el cuartel, la cárcel- de las sociedades disciplinarias. Mientras que los módulos disciplinarios son fijos y producen sujeciones en compartimientos estancos, las modulaciones controlan de manera flexible, cambiando constantemente, autodeformándose, tamizando a través de una malla que es irregular. Ello flexibiliza los procesos de subjetivación.

o experimental²⁶ actúan en las fisuras o abren grietas en lo establecido (Holloway, 2011). Para el autor, esos espacios que agrietan el capitalismo: “Son centros de transgresión, ondas de rebelión que se irradian, no de acuerdo con un modo predeterminado-pues éstos no funcionan-, sino siempre de modo experimental, creativamente.” (Holloway; 2011: 41).

Al respecto, Langer (2013) expresa que se produce un “doble juego” que va y viene entre las iniciativas estatales tendientes a ‘adelgazarse’ y la reactivación de la comunidad. En ese juego doble, se abren para los sujetos posibilidades de reinventarse, de generar nuevos órdenes para hacerse vivir y trabajar en las instituciones. Esto es, el énfasis en la acción de los individuos y las comunidades involucra tanto la potencialidad creativa de los sujetos como el traslado de responsabilidades hacia ellos. El Estado en su afán de agilizarse, puede sostener su actuación en una *razón indolente* (Santos, 2000)²⁷, en lógicas malignamente negligentes (Wacquant, 2007)²⁸ y hasta enfatizar en la comunidad como forma de atenuar sus efectos (Fistetti, 2004; Langer, 2013).

Se trata, en consecuencia, de vislumbrar los procesos políticos dando prioridad a cómo se presentan en las prácticas cotidianas (De Certeau, 2010; Grinberg, 2009) de unos docentes en unas escuelas secundarias de un partido del Conurbano Bonaerense. Para ello se analizan tanto las voces oficiales como las de los directamente involucrados, procurando hacerlo exhaustivamente y en su complejidad. Hechas estas presentaciones, a continuación se ofrece un desarrollo teórico-conceptual que procura avanzar en la construcción del objeto de esta tesis. Desde allí, conceptualiza –entre otros- sobre el gobierno, la educación, las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo de los docentes como práctica cotidiana.

3.1. Conceptualizaciones sobre el gobierno y la educación

²⁶ Que podrían interrumpirse, discontinuarse sin llegar ni a ser revolucionarios, ni a proponérselo.

²⁷ En una crítica “del paradigma de la modernidad occidental”, el autor la define, en línea con Leibniz, como una “razón perezosa”, que desperdicia la experiencia en tanto que su “[...] indolencia se da por dos vías aparentemente contradictorias: la razón inerte ante la necesidad que ella imagina como si le fuera externa; la razón displicente que no siente la necesidad de ejercitarse porque se imagina incondicionalmente libre y, por tanto, libre de la necesidad de probar su libertad” (Santos; 2000: 44).

²⁸ Pueden consultarse algunas notas sobre la “actitud de negligencia maligna de los poderes públicos” (Wacquant; 2007: 107) y sus vinculaciones con el campo de la educación en Burrell y Orlando (2009).

Esta tesis se sostiene en los estudios de gubernamentalidad para, desde allí, comprender las políticas de escolarización y las condiciones institucionales tal como aparecen en el trabajo cotidiano de los docentes de escuelas secundarias en tiempos de gerenciamiento. Asumir esta perspectiva hace necesario que, en este primer apartado constitutivo de un encuadre teórico-conceptual, se definan el gobierno, la educación y sus vinculaciones en sociedades de gerenciamiento para, próximamente, conceptualizar – desde esta misma perspectiva- las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo de los docentes.

Buscando abrir nuevas posibilidades para la comprensión de las sociedades post-disciplinarias, vinculadas con su propia concepción sobre la biopolítica, Foucault (2007a) presenta tres maneras de entender la gubernamentalidad. Primeramente:

“ [...] el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, por «gubernamentalidad» entiendo la tendencia, la línea de fuerza que en todo Occidente, no ha dejado de conducir, desde hace muchísimo tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina, lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, de toda una serie de saberes. Por último, creo que por «gubernamentalidad» habría que entender el proceso por el que el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en los siglos XV y XVI en Estado administrativo, se vio poco a poco «gubernamentalizado»” (Foucault; 2007a: 213).

La definición precedente articula varios de los conceptos –entre otros: instituciones, dispositivos, procedimientos, tácticas, líneas de fuerza, Estado, gobierno, saberes, análisis y reflexiones- que forman parte del encuadre de esta tesis. Se trata, en suma, de racionalidades –formas de pensar que traducen la realidad volviéndola objeto de programación y cálculo- y tecnologías que ensamblan instituciones, dispositivos, personas, técnicas e instrumentos, mecanismos de conducción en pos de alcanzar lo programado y deseable (Miller y Rose, 1990; Rodríguez Freire, 2014). Esas racionalidades y tecnologías configuran y se sostienen en nuevas concepciones del poder, el gobierno, el Estado y sus articulaciones.

Respecto del poder, la perspectiva que Foucault introduce con el concepto de gubernamentalidad otorga precisión a sus propias formulaciones, constituyendo una

“[...] nueva ‘grilla de inteligibilidad’ [que] coloca en el centro el problema de la ‘conducción de la conducta’. Bien que tal conducción sea realizada por instancias exteriores al sujeto, bien que sea realizada por el sujeto mismo. Desde el nuevo modelo de la gubernamentalidad, el poder es visto como un ‘juego de acciones sobre acciones’ y ya no como un conjunto de relaciones de dominación” (Castro Gómez; 2013: 10).

Las vinculaciones conceptuales de lo presentado con el campo de la educación en general y con los procesos de escolarización en particular comienzan a esbozarse. Por poner algunos ejemplos válidos a distintas escalas: los gobiernos –del sistema educativo, de la escuela y/o del aula- son pensados y se piensan a sí mismos en una realidad que se vuelve calculable y programable. Desde allí, se postulan líneas de acción sobre una población²⁹ que deviene meta, objeto de gobierno y se despliegan determinadas tecnologías –que implican saberes- para afectarla. A su vez, esos sujetos, en las posiciones que ocupen en las múltiples instituciones en que inscriban su acción, desarrollarán unas determinadas conductas, que pueden involucrar la adhesión, el rechazo abierto, la adaptación, la aceptación, la resistencia, la lucha... Como puede observarse, la cuestión gira entre los conceptos de gobierno, población, poder y políticas; la conducción de las conductas -también a diversas escalas-, queda en el centro. Respecto de esto último, aquí interesan tanto las programáticas que se desarrollan desde el gobierno del Estado nacional y de la provincia de Buenos Aires, como los procesos que, en tiempos de gerenciamiento, se despliegan *sobre*, -e incluso en algún momento, *contra - hacia y desde* los docentes en unas instituciones escolares de nivel secundario. Esto último involucra las formas en que esos docentes son gobernados, se gobiernan a sí mismos y gobiernan a otros.

El análisis se monta sobre la base de una estrecha y particular vinculación entre Estado y gobierno que es preciso desplegar. En su tipología sobre las formas de Estado, Foucault (2006; 2007a) refiere al Estado post-disciplinario en términos de “Estado de gobierno”³⁰, que diferencia de un “Estado de justicia” nacido en la sociedad feudal y un “Estado administrativo” propio de sociedades disciplinarias:

²⁹ Que también puede pensarse en función de la totalidad del sistema, de la escuela, del aula o, incluso ser segmentada según características particulares: población de nivel secundario, docentes pluriempleados, estudiantes que viven en contextos de pobreza...

³⁰ O “Estado gubernamentalizado” como lo definirá o traducirá con posterioridad Castro (2004, 2007).

“[...] un Estado de gobierno que ya no se define en esencia por su territorialidad, por la superficie ocupada, sino por una masa: la masa de la población, con su volumen, su densidad y, por supuesto, el territorio sobre el cual se extiende, pero que en cierto modo solo es uno de sus componentes. Y ese Estado de gobierno, que recae esencialmente sobre la población y se refiere a la instrumentación del saber económico y la utiliza, correspondería a una sociedad controlada por los dispositivos de seguridad” (Foucault; 2006: 137).

La concepción referenciada anteriormente muestra cómo a partir del siglo XVIII, la era de la gubernamentalidad, según Foucault (2006, 2007a), vincula estrechamente gobierno y Estado al hacer aparecer a la población como “el terreno de gobierno por excelencia” (Miller y Rose; 1990: 2) en lo que, desde esta perspectiva se designa como procesos de gubernamentalización³¹.

“Gubernamentalización del Estado que es un fenómeno particularmente retorcido porque si efectivamente los problemas de la gubernamentalidad, las técnicas de gobierno se han convertido en el único reto político y el único espacio real de la lucha y de las rivalidades políticas, esta gubernamentalización del Estado ha sido sin embargo el fenómeno que le ha permitido sobrevivir. Y es probable que si el Estado existe tal como existe ahora, sea precisamente gracias a esa gubernamentalidad, que es a la vez interior y exterior al Estado, puesto que las tácticas de gobierno son las que permiten definir en cada momento lo que le debe y no le debe concernir, lo que es público y lo que es privado, lo que es estatal y lo que no lo es. Así pues, si le parece, el Estado en su supervivencia y el Estado en sus límites sólo se deben comprender a partir de las tácticas generales de la gubernamentalidad”. (Foucault; 2007a: 214).

De esta cita se desprende que hace falta enfocar, primeramente, en los procesos. Se trata de transformaciones procesuales, que no se producen de un día para otro, sino en el pasaje de una formación social a otra; pasaje que no es absoluto ni termina del todo con la formación anterior. Más bien, constituyen emergentes que se montan sobre lo anterior para producir algo nuevo. Así es como la disciplina y el disciplinamiento no desaparecen del todo en las sociedades de control sino que toman nuevas y heterogéneas formas que

³¹ Procesos de gubernamentalización del Estado que se dan en consonancia con los de estatización de la sociedad. No obstante, son los primeros, más que los segundos, los que ocupan a Foucault (Castro Gómez, 2013) y, por tanto, sostienen con más intensidad esta perspectiva.

se implican mutuamente con las precedentes (Foucault, 2006; Deleuze, 1995, 2005). Y así amerita que sean estudiados en la actualidad³². Según Lazzarato (2010), diferentes dispositivos de poder, producidos en diferentes épocas y con heterogéneas finalidades, se agencian en lugar de sustituirse “unos con otros” (p. 101). Se busca, por tanto, considerar las continuidades y las discontinuidades respecto de unas condiciones que no son apodícticas ni universales: cómo en cada formación histórica se iluminan unas problemáticas propias, se conciben unas condiciones para hacerles frente y se procura vivir en ellas. Justamente, es esa ausencia de universales y respuestas concluyentes a los problemas lo que hace imposible trasladarlos sin más, de una era a otra:

“Ninguna solución es transportable de una época a otra, pero puede haber intrusiones o penetraciones de campos problemáticos que hacen que los «datos» de un viejo problema se reactiven en otro” (Deleuze; 2005: 149).

Asimismo, en este estudio interesa más el *cómo*, las condiciones, que el *qué* de lo condicionado: más que las mentalidades, los comportamientos o las instituciones en sí, el cómo de su producción, las condiciones bajo las cuales son y se hacen posibles unas racionalidades, razonamientos, tecnologías, dispositivos, enunciaciones... (Deleuze, 2005; Foucault, 2006, 2007; Butler, 2002, 2010; Becker, 2014). Así tampoco, el estudio de estas condiciones puede hacerse bajo conceptos universales y universalizantes. En primer lugar, porque el saber, como otras prácticas, requiere ser situado (Ezpeleta, 1991) a la vez que se produce en una episteme que, cada vez más, se reconoce como contingencial, relativa al caso específico (De Marinis, 1998, 2005). Lo anterior supone reconocer que, en tanto no son universales, los procesos no se producen de igual manera ni en todos los momentos ni en todos los lugares del mundo. Por tanto, la atención estará puesta no sólo en los rasgos que asumen las sociedades de gerenciamiento en el mundo contemporáneo actual, sino también en las particularidades de las formas en que la vida laboral de los docentes se expresa a distintas escalas de lo local.

Desde este enfoque, el Estado deja de ser una abstracción o esencialidad para pasar a ser concebido como “un espacio más de gobierno” (Cortés Salcedo; 2013: 27) y como una institución que abarca más que el aparato administrativo (Grinberg, 2013b). En consonancia con lo anterior, y como “categoría teórica” el concepto de Estado refiere a

³² Más adelante se profundizará sobre las articulaciones entre pasado, presente y porvenir. La actualidad no se construye sobre un pasado pisado y olvidado sino con y a través de modulaciones y registros que se guardan en las memorias de los públicos (Lazzarato, 2010).

“algo más que a la política gubernativa o la legislación oficial” (Popkewitz; 1994: 104). Desde esta perspectiva, se vuelve posible abordar a distintas escalas, las interacciones entre ámbitos, objetos y sujetos de escolarización “en tanto que prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder” (Popkewitz; 1994: 104).

Un Estado que se gubernamentaliza supone cambios en las formas del arte de gobernar (Rose, 2003; Foucault, 2007a), pasando de modos visiblemente negativos o exclusivamente prohibitivos a otros positivos, activos aunque puedan estar invisibilizados. En unos y en otros el poder se ejerce y circula, pero de maneras diferentes. Desde el keynesianismo o *welfarismo* al neoliberalismo cambiaron los modos de pensar y de actuar. En tiempos predominantemente keynesianos, la racionalidad política se sostiene, por ejemplo, en la provisión de seguros sociales, que constituyen “[...] a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad y dependencia mutua” (Langer; 2016: 267-268). Por su parte, cuanto más domina una racionalidad neoliberal, el Estado de Bienestar es criticado, cuestionado por la conformación de una sociedad poco riesgosa que, justamente por eso, es percibida como problemática y patológica (Foucault, 2007; Langer, 2016). Es en atención a esas problematizaciones que, bajo una racionalidad neoliberal, el Estado procura invisibilizar sus intervenciones, pero no deja de intervenir; busca dinamizarse y pone el énfasis en las comunidades y las responsabilidades individuales, pero no desaparece, sino que actúa a través de la (ultra)focalización, ajustándose a situaciones cada vez más particulares, fragmentarias e individualizantes (De Marinis, 2005, 2011; Langer, 2013, 2013a, 2016).

Por lo antes enunciado, porque es un Estado activo, puede ser tanto benefactor como dejar de serlo para “adelgazarse” (De Marinis, 2005, 2011) hasta, incluso, actuar negligentemente (Wacquant, 2007; Holloway, 2005). A diferencia de quienes sostienen que el Estado ha dejado de existir o se ha retirado para nunca más volver, aquí se considera que el Estado gubernamentalizado actúa aun cuando deja de hacer o participar; actúa cuando se enfatiza en las comunidades y las acciones individuales; está presente en la vida pública cada vez que dicta una norma y cada vez que no la dicta y deja hacer a los sujetos; actúa también cuando enfatiza *en* y responsabiliza *a* las comunidades y/ o a sujetos o instituciones individuales por la resolución de problemas focalizados (De Marinis, 2005, 2011; Langer, 2013, 2013a, 2016). Se trata de un Estado que, en su positividad, procura hacerse cada vez más ligero; que, para ahorrar energía (Rose, 2007; Langer, 2017) reduce sus intervenciones directas y actúa sobre el medio. Se trata, en conjunción estrecha con lo anterior, de un gobierno que procura afectar a los sujetos,

producir subjetividades y conducir a través de modulaciones (Deleuze, 1995; Lazzarato, 2010; Grinberg, 2013b).

No obstante éstas –y otras- diferenciaciones que puedan hacerse, liberalismo, *welfarismo* y neoliberalismo pueden ser analizados en sus continuidades y contigüidades (Álvarez Uría y Varela, 1999; Foucault, 2005, 2006, 2007; Deleuze, 2005) en tanto que constituyen “modalidades de la gubernamentalidad postdisciplinaria” (De Marinis; 1998: 33). De aquí que, cuando se observan algunas situaciones particulares, puedan encontrarse rasgos de seguridad social en contigüidad con otros de corte claramente neoliberal³³.

En cuanto al concepto de gobierno en los estudios de gubernamentalidad, resulta apropiado recurrir a una definición de Foucault, que distingue el gobierno moderno del principado y de la soberanía. Para ello, hace referencia a una disposición de *cosas* de manera recta. Y se detiene en la palabra “cosas”, ya que bajo esa categoría no se incluye sólo a objetos materiales, sino también y con más pregnancia, a la población, el territorio y toda una diversidad de relaciones, usos, producciones de diversa índole...

“Es decir, que las cosas de las que el gobierno debe hacerse cargo son los hombres, pero en sus relaciones, sus vínculos, sus imbricaciones con esas cosas que son las riquezas, los recursos, las provisiones, el territorio, por supuesto, en sus fronteras, con sus condiciones, su clima, su aridez, su fertilidad; son los hombres en sus relaciones con esas diferentes cosas que son los usos, las costumbres, los hábitos, las maneras de hacer o de pensar, y, finalmente, son los hombres en sus relaciones también con esas otras cosas que pueden ser los accidentes o las desgracias, como el hambre, las epidemias o la muerte.” (Foucault; 2007a: 197-198).

La cita anterior involucra algunas consideraciones de las que, a su vez, se desprenden otras. En principio, para abonar a la comprensión del concepto, Foucault (2007a) recurre a la metáfora del barco; a través de ese recurso –del gobierno de un barco- la noción de gobernar y gobernante supone llevar por buen rumbo y a buen puerto a un conjunto de personas, objetos y sus relaciones. Asimismo, el gobierno se multiplica en relación con

³³ Tales continuidades y discontinuidades se encuentran, también cuando se analizan, las producciones documentales de política educativa de los últimos diez años en Argentina desde enfoques teóricos que no son los de la gubernamentalidad, (Imen, s/d, 2008a; Feldfeber y Gluz, 2011).

quién es o quiénes son los gobernantes³⁴: el gobernante del Estado no es el único que gobierna poblaciones: también hay gobierno –y gobernantes- en las embarcaciones, en las familias, en las escuelas, en las empresas, en las editoriales, en los medios masivos de comunicación; e incluso –queda cada vez más claro- cada sujeto se gobierna a sí mismo. Existe, por tanto y a distintas escalas, una multiplicidad de gobiernos desde los que se conduce o procura conducir otras tantas multiplicidades.

En segundo lugar y en busca de profundizar sus descripciones, Foucault (2006, 2007a) presenta una tipología de gobiernos y saberes o *ciencias*, realizada en el siglo XVI: el gobierno del Estado involucra la *ciencia* política; el gobierno de los otros –se toma como ejemplo a la familia- en que la *ciencia* que lo orienta es la economía y el gobierno de sí mismo, cuya *ciencia* es la moral. Más que la tipología y las diferenciaciones, lo que el autor pone de relieve son las continuidades que, a partir de esa época, se establecen entre unas y otras formas de gobierno y unas y otras formas de saber. Se despliega, de este modo –y cada vez más-, una compleja articulación de una pluralidad de poderes y saberes necesarios para gobernar: la economía se vincula cada vez más con la política; el gobierno, los gobiernos son cada vez más concebidos, a la vez, como arte y como ciencia³⁵.

Tercero y estrechamente relacionado con lo anterior: son esas multiplicidades las que emergen al referir al gobierno como “recta disposición de las cosas” en tanto que se comprende a estas últimas –*cosas*- como múltiples relaciones de los hombres entre sí y de ellos con los objetos, sus usos, las producciones culturales, las eventualidades, las condiciones de vida y los múltiples cálculos para afectarlas, es decir, gobernar. El ejercicio del poder que se sostiene en esta perspectiva – como un juego de unas acciones sobre otras, en vez de la imposición disciplinaria de un orden a través de la dominación- comporta la concepción de un gobierno que opera, que se hace efectivo no directamente sobre las personas sino a través del medio. Y ese gobierno a distancia (Langer, 2013a) característico de la gubernamentalidad, toma forma en las sociedades actuales: “[...] dejando flotar la individuación mucho más que imponiéndola, como en las disciplinarias.” (Lazzarato; 2005: 4).

³⁴ En este trabajo se prefiere el término *gobernantes* por sobre el de *gobernadores* que aparece en otras traducciones de la misma obra, en tanto que, en Argentina, el término *gobernador* se asocia muy frecuente y estrechamente a los gobernantes de las provincias.

³⁵ En el mismo texto sobre la gubernamentalidad, Foucault (2006, 2007a) refiere en reiteradas oportunidades al arte de gobernar. Llevadas estas cuestiones al campo de la educación, son conocidos en pedagogía los debates acerca del docente –gobernante del aula- y la enseñanza como arte y/o como ciencia (Dussel y Caruso, 1999).

Desde allí, el gobierno se sostiene en dispositivos de poder que son poliédricos, una de cuyas formas es el gerenciamiento; gobierno que en la actualidad es, a la vez, heterogéneo y de las heterogeneidades³⁶, múltiple y de las multiplicidades. En este mismo sentido, Gordon (1991) dirá que el gobierno se pluraliza en tanto se trata de un “régimen múltiple de gubernamentalidad” (p. 36)³⁷.

Asimismo, el gobierno es concebido como un arte:

“[...] es decir, la manera meditada de hacer el mejor gobierno y también y al mismo tiempo, la reflexión sobre la mejor manera posible de gobernar. Traté, entonces, de aprehender la instancia de la reflexión en la práctica de gobierno y sobre la práctica de gobierno” (Foucault; 2007: 17).

Y además, para gobernar bien, para reflexionar bien y diseñar la (mejor posible) práctica de gobierno se requiere del saber³⁸. Saber sobre la población que se procura gobernar, saber administrar los bienes, las conductas, las relaciones, las *cosas* -con todo lo que ello significa, según Foucault (2007a)-. Así, si gobernar supone estructurar de manera racional y calculada el campo posible de acción de los otros (Foucault, 2007a), hace falta saber –al menos- sobre el campo de acción o el medio, sobre esos *otros* concebidos como población y, con esa base, calcular posibilidades, diseñar estrategias y desplegar tecnologías. Todo ello, además, en su justa medida, sin debilidades y sin excesos, suficientemente (Foucault; 2007a); en eso consiste el arte de gobernar y en eso se sostiene la razón de Estado.

El “principio de la razón de Estado” (Foucault; 2007a: 19) impulsa a actuar de modo que el Estado pueda llegar a ser fuerte ante las amenazas, sólido, permanente y rico. De ahí que la gubernamentalización constituya tanto el límite como la potencialidad del Estado para seguir existiendo –siempre y cuando se sostenga en esa razón, actúe eficientemente en función de ella y se ajuste, en el momento en que el saber y la racionalidad desplegada lo muestren como necesario-.

Por último en lo que hace a este apartado, cabe señalar la potencialidad del enfoque de gubernamentalidad para el estudio que se procura emprender. Llevadas al campo

³⁶ “Y lo que es preciso recordar es que la heterogeneidad nunca es un principio de exclusión o, si lo prefieren, la heterogeneidad jamás impide la coexistencia, ni la unión, ni la conexión.” (Foucault; 2007: 62).

³⁷ Más referencias a la pluralización del gobierno y la perspectiva de este autor pueden encontrarse en De Marinis (2005) y en Langer (2013,2013a).

³⁸Saber que constituye, a partir de aquí y junto con la práctica, la noción de política (Cortés Salcedo, 2013).

específico y actual de la educación, la noción de gubernamentalización del Estado y los conceptos en ella involucrados -racionalidades, tecnologías, poder y gobierno de las multiplicidades- se presumen buenas herramientas para analizar y comprender los procesos y dinámicas que se despliegan en torno de las políticas, los sujetos y las prácticas educativas en general y/ o en las escuelas secundarias en particular (Langer, 2013a; Grinberg 2013b; Cortés Salcedo, 2013). En sus últimos trabajos sobre la subjetivación, Foucault piensa el gobierno de las conductas como prácticas que involucran tanto la conducción como la autoconducción (Deleuze, 2015; Cortés Salcedo, 2013). En este mismo sentido, la educación y la pedagogía implican reflexiones, racionalidades, tecnologías, prácticas de gobierno de los otros y de sí mismos (Foucault, 2009; Deleuze, 2015; Grinberg, 2008, 2013b; Langer, 2013, 2016). En la actualidad, el énfasis en la autonomía, la conducción de sí mismo, el aparente repliegue del poder a diversos niveles, dejan todavía más a la vista que todos ejercemos alguna forma de poder sobre los demás; los adultos –como padres, abuelos, docentes- mientras conducimos las conductas de algunos otros, también nos (auto)governamos. El enfoque de la gubernamentalidad, en tanto que pone en juego múltiples, plurales racionalidades y tecnologías, poderes y saberes, se vuelve una perspectiva teórica fructífera (Cortés Salcedo; 2013) para abordar las políticas de escolarización en su imbricación con las condiciones institucionales y las prácticas de los docentes como se expresan en escuelas secundarias del partido de General San Martín.

Por lo dicho, más que quedarse en la vaguedad de ideas y principios organizativos que inicialmente comporta el concepto de gubernamentalidad -cuando se lo concibe en términos de amplias “racionalidades de gobierno” (O’Malley, 2007)- en esta tesis importa acercarse a los detalles de las condiciones institucionales que, en escuelas secundarias específicas, se generan a partir, a través o con esas racionalidades. Se impone, por tanto, superar

“[...] la perspectiva que se resiste a pronunciarse sobre la realidad o, dicho de otra manera, sobre esos “imaginarios”, buscando, más bien, entender al gobierno en términos de su propia constitución de la realidad” (O’Malley; 2007: 155).

Abordar las multiplicidades o pluralidades requiere de un pensamiento acorde a lo que se busca. De acuerdo con Lazzarato (2010), el pensamiento de la multiplicidad es, en política, más extraño que el binario, pero sugestivo para comprender la composición de efectos masivos o globales partiendo de situaciones específicas, locales, particulares.

Según el autor, ésta es una pregunta que se formulaban Deleuze y Guattari y que bien vale abocarse a responder. Asumir esta perspectiva supone pensar fractalmente (Lazzarato, 2010) a la vez que echar luz, más que sobre los individuos, sobre la ubicación de los sujetos, sus expresiones y enunciados en la línea del “se”: cómo *se vive*, cómo *se trabaja*, cómo *se hace docencia* en unas escuelas secundarias de un partido del Conurbano Bonaerense. Este criterio se vuelve heurístico en tanto que, como expresa Deleuze (2015):

“Hay que ser entonces muy prudentes con las reducciones. Pero todavía mejor es no hacerlas. Es decir, formular al menos la hipótesis de que el inconsciente solo conoce los “se”, solo conoce artículos indefinidos, terceras personas, es decir no-personas. [...] Y bajo la forma-lenguaje *se habla*, y cada sujeto llega a ocupar su lugar en esta línea del “se habla”. Ese lugar no es el mismo, pero de todas maneras no habrá persona, habrá efectuación del “se” respecto de tal o cual enunciado, respecto de tal o cual familia de enunciados” (Deleuze; 2015: 19-20).

Lo valioso de los estudios de gubernamentalidad para esta tesis es que brindan herramientas conceptuales para pensar las políticas de escolarización y el trabajo de los docentes atendiendo a las multiplicidades presentes en la cotidianeidad escolar. En el próximo apartado se focalizará, desde la misma perspectiva, en otras herramientas conceptuales constitutivas del enfoque asumido, que profundizan en lo que aquí se procura: describir las políticas de escolarización atendiendo a lo expresado en documentos oficiales y a las condiciones institucionales de trabajo de los docentes en la vida cotidiana de las escuelas secundarias. Desde allí, los conceptos que siguen se vuelven imprescindibles.

3.2. Condiciones, modulaciones y agenciamientos en las políticas de escolarización

El enfoque de la gubernamentalidad adoptado en este estudio ofrece herramientas para el análisis de políticas vinculadas con la educación y las formas en que ellas se expresan en escuelas secundarias de San Martín. Estas herramientas ayudan

“[...] a ver cómo se configura y cómo opera el campo estratégico de gobierno, procurando el cruce de las racionalidades políticas, los fines éticos, y las formas de subjetivación producidas con las prácticas educativas, toda vez que estas últimas

son y están atravesadas por una serie de técnicas de gobierno que operan en tres instancias: instituciones, saberes y sujetos.” (Cortés Salcedo; 2013: 31).

Desde una concepción de política como práctica y como saber (Cortés Salcedo, 2013), la educación toma forma en el entrecruzamiento de racionalidades y tecnologías que, entre otros aspectos, incluyen: las problemáticas que se detectan en relación con el gobierno de las poblaciones; las líneas de acción que se impulsan; las instituciones, dispositivos y tecnologías a las que se recurre para controlarlas, modificarlas o resolverlas; las tácticas y estrategias que se ponen en juego en los procesos de escolarización y -en ese entramado- las formas en que los sujetos “hacen” la cotidianeidad –en este caso, en unas escuelas secundarias- según se conduzcan, sean conducidos y se dejen conducir (Rose, O’ Malley y Valverde, 2012; Grinberg, 2009).

Interesan particularmente, aquí, unas políticas, unas racionalidades, unas tecnologías de gobierno específicas que se dirigen a la escolarización en la escuela secundaria y las prácticas –que cotidianamente y como trabajo pedagógico- despliegan los docentes en esas escuelas para “[...] dar cuenta de los procesos políticos de las prácticas cotidianas (De Certeau, 2007), de las formas en que las políticas son, actúan, moldean, efectan y afectan la vida diaria de la gente” (Grinberg; 2009: 82)³⁹.

Por lo anterior, una de las herramientas de los estudios de gubernamentalidad en educación –central para esta tesis- es la noción de políticas de escolarización (Popkewitz, 1995; Grinberg, 2009; Grinberg y Levy, 2011; Orlando, 2011; Martínez Boom y Orozco Tabares, 2010). No se trata, entonces, de todas las políticas educativas sino de aquellas que, dirigidas hacia los procesos de escolarización, definen las condiciones de la cotidianeidad escolar (Grinberg y Levy, 2011). Estas políticas configuran, sugieren, diseñan, proponen, producen los modos de hacer las cosas en las escuelas (Grinberg, 2009), e involucran no sólo a los estudiantes –sujetos de escolarización- sino a los docentes. Ello en tanto que, en Argentina, son estos últimos los agentes a quienes la administración del Estado encarga, desde fines del siglo XIX y cada vez de manera más marcada, la conducción y gestión de los procesos de escolarización al nivel de las instituciones (Birgin, 1999; Dubet, 2006; Serra y Fattore, 2012; Langer, 2016). Esto

³⁹ Respecto de quiénes constituyen “la gente”, una de las líneas de investigación del CEDESI/EPEC pone el énfasis en los estudiantes –adolescentes y jóvenes que concurren a escuelas urbanas en contextos de pobreza- y/o en el vínculo entre ellos y sus profesores. Desde otra de las líneas de investigación del mismo equipo (Grinberg, 2008, 2015a; Grinberg y Bussi, 2015; Bussi, 2013; Orlando, 2016; Langer, 2017) se atiende a los procesos de escolarización en tiempos de gerenciamiento y enfocando en el trabajo de los docentes.

último introduce la cuestión de las regulaciones que se despliegan sobre o hacia los docentes, entre las que se incluyen las relativas a su formación, reclutamiento y condiciones de trabajo⁴⁰ por parte del Estado, a la vez que las prácticas –que son políticas– que los docentes despliegan en las instituciones.

Desde los estudios de gubernamentalidad, una definición brindada por Grinberg (2009) muestra la utilidad de esta herramienta para el estudio de las políticas en la cotidianidad escolar e invita a considerar cómo las acciones y programáticas estatales se expresan en la vida de las escuelas. La autora refiere a las políticas de escolarización como

“[...] formas en que las acciones del Estado, los programas y planes que se diseñan y desarrollan en las agencias oficiales cobran cuerpo en la vida escolar y constituyen por acción o por omisión modos concretos de escolarización de la población. De forma tal que se constituye en un modo de observar, reflexionar y estudiar la acción del Estado en educación, que involucra las acciones que se desarrollan, aquellas que se transfieren como responsabilidad hacia los individuos y/o la comunidad.” (Grinberg; 2009: 94).

El concepto de políticas de escolarización abre una serie de consideraciones que aquí interesa resaltar. Primero, es ésta una forma particular de entender las políticas educativas, que extiende el concepto de lo político a las instituciones y prácticas de escolarización en la cotidianidad. Esto es posible desde que la gubernamentalidad es concebida en términos de vinculación entre unas tecnologías de gobierno y unas racionalidades políticas de las que la escolarización, es uno de sus instrumentos (Hunter, apud Langer, 2016) fundamentales.

“En este sentido, los estudios de la gubernamentalidad y pedagogía (Grinberg, 2008) refieren entre otras cosas a cómo los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control involucran acciones ligadas con la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas bajo las que se supone que la enseñanza de competencias permitirá a los individuos adaptarse a los cambios

⁴⁰ Entre estas últimas, Maldonado (2013) considera a la “organización curricular”, a la “organización del trabajo en la unidad de trabajo, la escuela, el instituto (según el nivel de la enseñanza que sea o la modalidad); y la organización institucional u organización escolar” (Maldonado; 2013: 144) como ejes que, fundamentales, se encuentran vinculados con las regulaciones del trabajo de los docentes.

sociales y a la fabricación de estándares internacionales de rendimiento educativo” (Langer; 2013: 65).

Enmarcada en la sociología de la educación crítica, la cita anterior vincula las racionalidades gerenciales con dos aspectos que dan lugar a una cuestión que se desarrolla más adelante⁴¹: la de las competencias en la enseñanza y la medición o evaluación del rendimiento a través de estándares internacionales.

Desde otras perspectivas críticas –no necesariamente ligadas a los estudios de gubernamentalidad- también se valora el vínculo entre políticas y prácticas educativas. Así, Giroux (2004) remite al concepto de políticas de escolarización para poner de relieve las prácticas constitutivas de la vida diaria escolar. Propone desde allí:

“[...] ampliar el concepto de lo político para incluir aquellas prácticas e instituciones históricas y socioculturales que constituyen el ámbito de la vida diaria [...] construir un basamento teórico para extender la noción de crítica a las relaciones y dimensiones de la escolarización y de la actividad social tan frecuentemente ignoradas tanto por los educadores tradicionales como por los radicales” (Giroux; 2004: 22).

Como líneas de acción, las políticas de escolarización involucran los trazados gubernamentales que se superponen, se continúan, se oponen y/o se bifurcan con líneas y trazos de subjetividades en permanente movimiento, no acabadas (Lazzarato, 2007). Líneas que se entraman, se entrecruzan, ponen en relación, reúnen –o dispersan- sujetos, objetos, dispositivos, símbolos, enunciados, saberes heterogéneos, multiplicidades, fragmentos. Configuran tramas en una sociedad de redes (Sennett, 2012; De Marinis, 1998). Es en esas redes, múltiples, complejas y de despareja trama que los sujetos se vinculan, despliegan sus prácticas laborales, producen, agencian, sostienen las instituciones y se sostienen –o por lo menos, lo intentan-. Interesa aquí, cómo esas políticas se ponen en acto en la vida escolar y esto involucra a los docentes en tanto que, como se viene sosteniendo, ellos se ubican en el centro de la escena. Así, por ejemplo, en nombre de la descentralización y del desarrollo de la autonomía se alentará su espíritu de empresa, se percibirán como problemáticas sus actuaciones colectivas, se procurará resolverlas impulsando la creatividad individual y se les exigirá que “[...] sean todopoderosos, útiles, versátiles, pragmáticos y que se conformen con un sueldo de

⁴¹ En lo atinente a los documentos oficiales, tales aspectos se profundizarán en el tercer capítulo.

miseria. Y si no se conforman apela[rá]n a voluntarios inexpertos para reemplazarlos” (Langer; 2017: 4)⁴².

Por su parte, el posicionamiento asumido en este trabajo resalta la importancia de atender a los lineamientos políticos presentes en los documentos, a lo escrito, a la normativa, en tanto que prácticas discursivas y no discursivas- como a su puesta en acto en las escuelas. Las expresiones vertidas en los documentos oficiales son considerables, aquí, en la medida que muestran racionalidades políticas a la vez que la generación de unas condiciones institucionales⁴³ para la escolarización, que son, desde ahí, condiciones para que los docentes desarrollen su labor de unas determinadas maneras. Desde esta perspectiva, el análisis de política educativa a partir de documentos y normativas, aunque no deja de ser interesante y necesario, tiene un alcance limitado para lo que aquí se busca. Los documentos muestran una razón de Estado –aunque con matices, predominantemente gerencial- presente en el gobierno de la educación, y eso involucra, necesariamente, el carácter discursivo de la gubernamentalidad (Miller y Rose, 1990); pero las políticas no son sólo lo que se enuncia en los documentos oficiales. Así, el análisis del lenguaje oficial permite dar cuenta de explicaciones, cálculos y conceptualizaciones que se vuelven más ricos si se consideran, a la vez, las múltiples modulaciones de esas prácticas políticas en las escuelas.

De lo anterior se desprenden más conceptos con potencialidades heurísticas que interesa desplegar: el de las modulaciones y de los agenciamientos. La cuestión de las modulaciones involucra a los docentes, porque la docencia es “un trabajo sobre los otros” (Dubet, 2006: 339) y, también, sobre el sí mismo. Como parte de las características de las sociedades actuales, las modulaciones suponen modalidades suaves, flexibles, de acción, de ejercicio del poder y de producción de subjetividades (Lazzarato, 2010) que no actúan directamente sobre los sujetos. En tiempos en que la concentración de la autoridad en el Estado es considerada debilidad, las modulaciones desplazan a los moldes rígidos, a las grillas homogéneamente cuadrículadas de las sociedades disciplinarias. Esas modulaciones constituyen una especie de tele-dirección, de afección remota, de líneas de acción que funcionan por flujos de energía, por redes de comunicación; que actúan, más que dominando los cuerpos, procurando la cooperación entre los cerebros (Lazzarato, 2010). Constituyen, desde ahí, una modalidad de gobierno que promociona e

⁴² Así, por ejemplo, ante la extensión en el tiempo del conflicto con los docentes, la provincia de Buenos Aires propuso, en 2017, la contratación de voluntarios que los reemplazaran durante los días de paro.

⁴³ Con Foucault (2006,2007), Lazzarato (2005, 2010) dirá: medioambientales.

instrumentaliza autonomías, pero reguladas (Rose, 2014), que genera condiciones ambientales desde las que se procura definir y resolver las problemáticas sirviéndose, a la distancia, de los individuos.

De Marinis (1998) cartografía esta modalidad de ejercicio del poder propia de las sociedades actuales con un mapa que

“[...] muestra tres zonas principales de la socialidad y la integración: la espiral de la modulación, o zona de inclusión; la red con agujeros, *liminal zone* o zona de la vulnerabilidad; y finalmente, el afuera nebuloso, la zona de exclusión” (De Marinis; 1998: 36).

Según describe el autor, los sujetos se deslizan, se desplazan por las líneas de esa espiral que puede, alternativamente, ir variando su grosor, su curvatura, su densidad. En esa circulación pueden alejarse del o acercarse al centro de la espiral pero, mientras se mantengan circulando, nunca estarán absolutamente afuera –sino ocupando alguna posición que es relativa, que difiere en grado o en escala, de la que ocupan los otros⁴⁴. También, algunos, si no están lo suficientemente entrenados, si no resisten las exigencias que la sociedad les requiere, pueden resbalar y caer de la espiral a la red que, si bien contiene distintos soportes⁴⁵ –entre otros: vínculos familiares, vínculos pedagógicos, relaciones laborales y/o salariales- presenta una trama despareja, con agujeros. De ahí que no consigue sostener a todos los que “caen”, ni siempre esos sujetos logran impulsarse en la red para volver a la espiral. Quienes no pueden sostenerse en la red “pasan de largo” (De Marinis 1998: 36) a una nebulosa zona de exclusión.

De esto trata la modulación: de líneas de distintos grosores, de escalas, grados y modalidades donde cada sujeto puede deslizarse, ubicarse en distintas posiciones, siempre relativas. Cada uno puede moverse con flexibilidad dentro de la espiral, pero también puede resbalar y, si la red no funciona, pasar sin escalas a la nebulosa de los excluidos. Se trata, asimismo, de unas líneas de acción que se trazan a distancia, sobre otras líneas de acción; modulaciones desde las que el control sobre el trabajo se despliega no tanto en busca de una conducta determinada ni en procura de prevenir o evitar lo patológico, sino de calcular probabilidades y, en función de ellas, “construir alternativas frente a aquello

⁴⁴ Los sujetos involucrados en las situaciones también percibirán esas escalas y desplegarán una diversidad de descripciones que buscan dar cuenta de cómo sus condiciones de trabajo, de estudio, de vida son, a la vez, mejores que las de unos y peores que las de otros.

⁴⁵ Como se muestra más adelante, en algunos de los barrios del partido de General San Martín, las escuelas públicas suelen ser una de las principales instituciones –cuando no las únicas- que conforman esa red.

que ya no es calculable y, por tanto, no puede ser prevenido” (Grinberg; 2013b: 70). Las formas que esas líneas de acción asumen en situación involucran los agenciamientos que sujetos –colectivos o individuales- realicen con y en medio de ellas. De ahí que, para este análisis se vuelve necesario, también, definir ese concepto.

Para Deleuze y Guattari (2002), agenciar significa reunir, juntar, establecer relaciones entre objetos, sujetos, símbolos, reglas, tecnologías, enunciados, todos heterogéneos, ponerlos juntos en un territorio -o dominio- y hacer –*agir*- algo con ellos, “ponerlos a funcionar”. Así, por ejemplo:

“Agenciar es un verbo estrechamente ligado a las políticas educativas. Buena parte de los programas y los proyectos que se impulsan en los países en vías de desarrollo, así como sus metas e indicadores, proceden de esta dinámica y de sus prácticas” (Martínez Boom y Orozco Tabares; 2010: 112-113).

Sin embargo, no sólo los organismos nacionales y transnacionales producen agenciamientos al diseñar y dar impulso a unas políticas. En la práctica cotidiana, hay multiplicidad de agenciamientos, todos complejos: los hay subjetivos, de grupo, de enunciación, de poder, de concertación (Guattari, 2002). Los agenciamientos siempre suponen la producción con otros, la creación (Lazzarato, 2007), la multiplicidad y el movimiento; como el viento, reúnen objetos o componentes heterogéneos, los arremolinan, los ponen en movimiento, los relacionan y dinamizan sobre un territorio aunque luego, también puedan disiparlos, dispersarlos, desterritorializarlos (Deleuze y Guattari, 2002) y producir otros agenciamientos.

Respecto del trabajo de los docentes, por ejemplo, las programáticas de gobierno y las regulaciones expresadas en documentos, involucran agenciamientos. Ahora bien, los docentes producen nuevos agenciamientos según cómo “conversen”⁴⁶ con y sobre esas programáticas –lo que disputen, consientan, acepten, comprendan- y cómo las “pongan a jugar” en y con las condiciones materiales, simbólicas, subjetivas, individuales y colectivas en las escuelas. En contextos de extrema pobreza urbana, donde sujetos e instituciones quedan “librados a su propia suerte” (Grinberg, 2015b) agenciar significa echar mano a lo que “se” tiene, llevando al extremo la creatividad.

⁴⁶ Lazzarato (2010) da valor a la conversación en tanto que constituye los públicos o “modos de subjetivación de las sociedades de control” (Lazzarato; 2010: 156). Para el autor: “La conversación representa el medio viviente, el agenciamiento colectivo de expresión donde se forjan los deseos y las creencias que constituyen las condiciones de toda formación de valores” (Lazzarato; 2010: 156).

Como se viene adelantando: las políticas de escolarización se definen, desde su misma denominación, en plural, lo que posibilita que asuman una multiplicidad de formas que así deben ser estudiadas. Aquí interesan, fundamentalmente, las formas que toman las políticas de escolarización en un presente que, constituido por una lógica gubernamental, interpela a individuos y comunidades a hacerse responsables por el desarrollo y la gestión de la vida individual y comunitaria (Rose, 2007). Esto es, cómo se enfatiza en el devenir empresario de sí mismo en un mundo que se concibe como incierto, cambiante y en permanente crisis (Grinberg, 2013b; Grinberg y Levy, 2011). Así, si en las sociedades de gerenciamiento el énfasis está puesto en los individuos y comunidades, sería inconducente que el análisis de las políticas quedara reducido a lo que sucede en y se expresa desde el aparato de Estado, o a sus normas y su administración. En consideración de todas estas multiplicidades es que –para comprender mejor- también se vuelve importante valorar el punto de vista de los directamente involucrados en los procesos de escolarización, en este caso, los docentes.

La postura asumida desde este conjunto de postulados requiere considerar como políticas tanto a aquellas invisibilizadas “en el conjunto ínfimo e infinito de sutiles intervenciones cotidianas” (Rodríguez Giménez; 2006: 134) y, también, a las desplegadas desde el Estado. Por tanto, estudiar las políticas en materia de educación requiere buscarlas en la filigrana (Foucault, 2007; Giard, 2010) del campo social para analizarlas en relación con una multiplicidad de relaciones de poder y procesos de escolarización atendiendo a cómo toman cuerpo en la vida cotidiana. Esto significa que el estudio se asuma como fragmentario, siempre incompleto y en movimiento, por el estado fragmentario en que son captables las políticas de escolarización (Grinberg, 2009), y por lo que ellas suponen en términos de dar cuenta de racionalidades y tecnologías de gobierno que se articulan y agencian en las escuelas de maneras contradictorias, difusas múltiples, plurales, heterogéneas...

Por último, se trata de políticas, prácticas y procesos de escolarización situados que así requieren ser considerados. Situar, aquí tiene varios sentidos: por una parte, supone ubicar estas políticas en lo que Foucault (2007) denomina como sociedades de empresa y, a la vez, atender a las particularidades locales –concebidas en distintos ámbitos: nacional, provincial, del partido de General San Martín y en las instituciones-. En la sociedad de empresa, interesa más ésta que el mercado, la producción más que la mercancía, el sujeto como emprendedor más que como consumidor (Foucault, 2007). Los dispositivos de control y regulación generados por las políticas en estas sociedades se

orientan a modular unas subjetividades emprendedoras, que actúan competitiva y eficientemente, que se hagan responsables de sí mismas y que sostengan sus propias vidas; que hagan sustentables sus propios proyectos, en lugar de demandar y depender de seguros sociales, universales provistos por el Estado. Desde esta postura, la pedagogía de las competencias y la profesionalización de los docentes –concebida como emprendedorismo- serán caballitos de batalla de las retóricas y lineamientos de acción gubernamentales que contribuirán configurar las prácticas que se producen en las escuelas.

Por su parte, si política es dirección, búsqueda y proposición de direccionalidad, rumbo que se va generando a partir de las luchas entre grupos o sectores sociales, el concepto de políticas de escolarización presentado a inicios de este apartado, remite al rumbo que adquiere a la direccionalidad política de la escolarización a las luchas y tensiones en el rumbo que también marcan los sujetos que hacen la vida de la escuela. Y así interesa analizarlas.

3.3. Trabajo, prácticas y haceres en la vida laboral de los docentes

Una vez presentados los conceptos de políticas de escolarización y condiciones institucionales, en este apartado se aborda la perspectiva asumida respecto del trabajo de los docentes. Como ya se señaló, el foco está puesto en unas políticas dirigidas a la escolarización secundaria y las condiciones institucionales en que ese trabajo se despliega, en la cotidianeidad de unas escuelas secundarias del partido de General San Martín. El análisis se sostiene, fundamentalmente, en las expresiones documentales de una racionalidad gubernamental de lógica gerencial a la vez que en los puntos de vista de los actores clave: profesores, preceptores, directivos, orientadores educacionales en ejercicio efectivo de la docencia. La primera cuestión, ya ha sido suficientemente desplegada en los apartados precedentes. Resta, ahora, próximos a culminar este encuadre teórico-conceptual, brindar algunas precisiones relativas al trabajo de los docentes, fundamentalmente, en lo que respecta a su cotidianeidad.

Referir al trabajo en la vida cotidiana de las escuelas supone concebirlo –en principio- como hacer, en sus aspectos minúsculos, infinitesimales (De Certeau, 2010). Un trabajo que se equipara al de las hormigas (De Certeau, 2010)⁴⁷, por lo múltiple, innumerable e

⁴⁷ Desde una perspectiva antropológica, De Certeau (2010) no refiere ni al trabajo de los docentes ni a otros oficios o actividades profesionales, sino a esa labor minúscula que realizan los sujetos en tanto que

invisible –salvo que se mire en detalle- de sus prácticas. Una labor que, en sordina, se aprecia en la multiplicidad de lo cotidiano y que, desde allí, construye apoyos, afecciones y efectos que resignifican -desde abajo y desde adentro- el orden dominante, lo metamorfosean, le incorporan reglas propias y, en la medida de las nuevas posibilidades que abren, lo ponen en consonancia con intereses, gustos, criterios, deseos, perspectivas, problemáticas de los propios sujetos, que son autores y actores (Giard, 2010) de la vida escolar. Ese trabajo involucra aquello que hacen los docentes en y con unas determinadas condiciones, mediatas –las regulaciones, normas, cultura institucional, pautas de desempeño- e inmediatas –el espacio escolar, con sus útiles, sus muebles; los tiempos de que se dispone y las formaciones grupales- (Rockwell, 2018).

Importa ese trabajo, sumamente creativo y cómo se imbrica con unas condiciones escolares en el devenir diario de las prácticas en sociedades que -justamente, por asumir una lógica gerencial- llaman a los sujetos y las comunidades a actuar, a empoderarse (Grinberg, 2008). Mientras que una *línea descendente* de las políticas se analiza en las expresiones relativas a los procesos de escolarización y al trabajo de los docentes y presentes en una serie de documentos oficiales, las referencias a la cotidianidad –tanto discursivas como no discursivas (Foucault, 2005, 2007a)- hacen posible focalizar en la *línea ascendente* de las políticas y cómo ellas se presentan en las escuelas.

De lo anterior se desprende que el trabajo de los docentes trata tanto de las prácticas de enseñanza cotidianas como de las prácticas regulatorias desde las que se procura configurarlo. Este abordaje requiere, por tanto, la presentación de una serie de consideraciones que atiendan a la complejidad de ese trabajo. Algunas de ellas son: la noción de prácticas que, por reguladas, no niegan el hacer creativo; la necesidad de puesta en situación de esas prácticas –lo que algunos denominan como prácticas situadas (Ezpeleta, 1991) y otros como experiencia sitiada (Dubet, 2006)-; el trabajo de los docentes que, como conducción de conductas, involucra el vínculo con otros y consigo mismos; la idea de trabajo como práctica de resistencia y lucha (Langer, 2016, 2017; Imen, 2008). Es en la confluencia de todas estas problematizaciones que aquí pretende abordárselo.

La primera cuestión deviene importante cuando se considera al trabajo de los docentes como práctica que involucra múltiples regulaciones (Feldfeber, 2007; Langer, 2013,

consumidores de cultura. Más allá de estas diferencias en el objeto de estudio, estas conceptualizaciones resultan apropiadas para el abordaje del objeto que aquí interesa estudiar.

2017; Lazzarato, 2010). Este último autor refiere al trabajo, empleo y desempleo –en general- como actividades no naturales, sino reguladas:

“¿Reguladas por quién y por qué? Reguladas por la ley, pero también por las normas, las costumbres, los saberes, las prescripciones religiosas, mediáticas y culturales, por una multiplicidad de dispositivos [...] diferentes técnicas y procedimientos, por diferentes saberes y modos de enunciación [...]” (Lazzarato; 2010: 17-18).

Para el autor, esas regulaciones son construcciones que entrecruzan múltiples procesos y dispositivos -de construcción de categorías consideradas científicas, de enunciación de lo legal, de gestión- técnicas, saberes, procedimientos y formas de enunciar propios de lógicas gerenciales de control de las conductas. Desde ahí, se hacen visibles las vinculaciones con las nociones de gubernamentalidad y de gobierno presentadas anteriormente. Lazzarato (2010) cuestiona el uso de esas categorías conceptuales cuando derivan de posturas economicistas propias de la economía política capitalista desde las que el trabajo se constituye en “pieza maestra de las sociedades disciplinarias” y el empleo “una de las formas principales de regulación en las sociedades de control” (Lazzarato; 2010: 105).

En esa misma línea de cuestionamientos⁴⁸, Holloway (2011) pone el énfasis y las valoraciones, en el hacer –un hacer que también puede implicar no hacer⁴⁹-, como modo de resistir y rebelarse a las regulaciones impuestas por el capital. Ahora bien, más que por las oposiciones del autor al concepto de trabajo, sus análisis resultan interesantes por la puesta en relieve de unas potencias creativas que resisten, actúan en las grietas del capitalismo y transforman con el hacer cotidiano, las regulaciones e imposiciones externas. Desde una perspectiva deleuziana, Langer (2013) sostiene que esas potencias interesan porque son expresión de lo que los hombres pueden hacer y, también, de lo que pueden no hacer, es decir, son expresión de “lo que hace que el poder sea poder” (Langer; 2013: 86).

⁴⁸ Varios de estos cuestionamientos (Holloway, 2011; Lazzarato, 2010) no provienen de estudios específicos del trabajo de los docentes sino en atención a los rasgos que múltiples trabajos comparten en las actuales sociedades propias del capitalismo flexible, gerencial. Teniendo en cuenta que aquí importan las especificidades del trabajo de los docentes, se vuelve necesario matizar las apreciaciones de esos autores, atendiendo a las condiciones que el trabajo docente tiene en común con otros trabajos y también a sus especificidades. Así, por ejemplo, los docentes pueden ser llamados a hacerse empresarios de sí mismos y de las escuelas en que trabajan, pero su trabajo no será idéntico al de quienes trabajan en empresas de producción de autopartes, ni de recolección de residuos, ni de transporte público de pasajeros.

⁴⁹ No hacer “nada” –en términos de rentabilidad capitalista- es, también, hacer otra cosa, proponer, aunque sea por un instante, un nuevo orden económico, político, social (Holloway, 2011).

Desde ahí, el hacer y el no hacer se vinculan con la potencia de la vida y la producción de lo nuevo (Giorgi y Rodríguez, 2007). Se vuelven creaciones plurales, proponen variaciones (Lazzarato, 2005) al orden establecido (Caruso, 2005; Langer, 2013). De ahí que esas prácticas no sólo se conciban en términos de obediencia, de consentimiento, sino también de resistencias, conductas y contraconductas (Langer, 2013, 2013a, 2016). Modos de hacer que –aunque sea parcialmente- se diferencian de y debaten con los modos, modelos y pautas que imperan en la cultura escolar (De Certeau, 2010). Formas de hacer que, a la vez, interpelan, son parte y dan cuenta de unas políticas de escolarización en tanto que producen las condiciones en que se despliega la docencia y disputan los sentidos de las acciones. Las consecuencias y efectos de esos haceres no están definidos de antemano y, así debe pensárselos y estudiárselos (Langer, 2013).

Se trata, asimismo, de prácticas situadas, en tanto que se desarrollan bajo y en función de unas determinadas condiciones sociales, políticas, institucionales pero que, en ningún caso constituyen reproducciones lineales de lo establecido explícitamente por los organismos gubernamentales, aunque sí se vean seriamente afectadas por ellos. Atravesados por las condiciones institucionales que desde esas mismas políticas se generan, los docentes reinterpretan, reformulan, recreándolos, los lineamientos políticos –no sólo los plasmados en los documentos-. Es en la conjunción de todas estas condiciones que se produce el hacer docente en las escuelas.

Tal puesta en situación también requiere la atención a las especificidades del trabajo, en pos de no perder de vista su “naturaleza propia” (Rockwell; 2018: 502).

“El trabajo docente difícilmente se compara con otros. Su meollo es esa capacidad intangible, intransmisible [...] una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, interés intrínseco de los contenidos y las actividades propuestas, constancia en la conducción, sentido de ritmo y cadencia, entre otros rasgos, que permite lograr convocar a los niños y niñas [o jóvenes] recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone. No es fácil de describir este arte, ni tampoco de transmitirlo [...]” (Rockwell; 2018: 501).

El debate acerca de si el trabajo de los docentes es un oficio, un arte o una profesión es profuso, de larga data y no está del todo saldado. Aquí se vuelve, si no central, al menos importante darle alguna consideración teniendo en cuenta que la presencia conjunta de estas concepciones sobre el trabajo tensiona el discurso oficial en la actualidad al

interpelar a los docentes a asumir una doble posición: trabajadores de la educación y la cultura y profesionales. Actualmente, el concepto de profesionalización está ganando cuerpo en las retóricas oficiales referidas a la docencia y de la mano de lógicas gerenciales. No obstante, expresa Rockwell (2018) que, en su especificidad el trabajo de los docentes no puede equipararse ni a las profesiones⁵⁰, ni a la labor de los artesanos, ni a otros oficios con los que ha querido comparárselos. De aquí la necesidad de incorporar perspectivas que, junto con caracterizaciones aplicables a la actualidad, permitan comprender a la docencia en la complejidad y en situación.

En cuanto a las formas que asumen el trabajo y el empleo docente en sus aspectos estructurales están profusamente estudiadas (Donaire, 2012, 2017; Tenti Fanfani, 2006, 2007)⁵¹ para la Argentina actual y en comparación con otros países de América del Sur. Por lo dicho, es que aquí interesa profundizar en el trabajo cotidiano de los docentes y sus múltiples regulaciones en las escuelas secundarias. Un ejemplo de ello puede darse en torno a la noción de empleo ya presentada. Por una parte, la cuestión del empleo involucra racionalidades y tecnologías de gobierno: los docentes son agentes cuya formación, reclutamiento y desempeño en las escuelas secundarias es regulado por el Estado; los puestos de trabajo en las escuelas son generados a nivel oficial; como se mostrará más adelante, el trabajo docente en las escuelas de la Provincia están legal y formalmente especificados. A la vez y, en atención a las racionalidades y puntos de vista de los docentes, el empleo puede aparecer como táctica que atiende tanto a las regulaciones antes referidas como sus propias necesidades, intereses, prospectivas y posibilidades para ser empleados u ocuparse como docentes en las escuelas secundarias. Así, por ejemplo, podrán encontrarse docentes que aprovechan o usan sus saberes y sus titulaciones, se acomodan a los requisitos oficiales para acceder al cargo; hasta se involucran con la docencia –sea iniciando la formación inicial, sea aceptando “reconversiones” propuestas por el Estado, sea decidiendo ejercer con títulos sin orientación pedagógica que los habilitan para serlo- cuando no encuentran espacios laborales en ámbitos extraescolares.

⁵⁰ Puesto que no resulta posible la consideración de las escuelas como empresas y los estudiantes y sus familias como clientes.

⁵¹ En un estudio sobre la docencia en el siglo XXI, Donaire (2012) se pregunta por la condición de clase de los trabajadores docentes. Desde allí, por ejemplo, su capítulo sobre las condiciones de vida, analiza dimensiones relativas al ingreso, el salario, la posición social, el reclutamiento, las condiciones contractuales de trabajo, entre otras. También Tenti Fanfani (2007 y, en cierto modo, 2006) refiere a la condición docente y, desde allí, despliega análisis comparativos sobre la situación de la docencia en Perú, Uruguay, Argentina y Brasil. Su análisis abarca una diversidad de dimensiones, entre las que pueden resaltarse: las características socioeconómicas y demográficas, la formación, las situaciones problemáticas que los docentes perciben y los valores que ponen en juego. Ambos estudios abarcan el trabajo y condiciones de la docencia en todos los niveles del sistema educativo.

Desde ahí, el empleo es también una táctica, un hacer que toma múltiples y particulares formas en la cotidianidad y que así también merece ser estudiado.

Por último, respecto de la conducción de las conductas, tercera de las cuestiones a considerar en este apartado, según expresa Dubet (2006) la docencia constituye un “trabajo sobre los otros” (p. 346). No obstante, también es un trabajo *hacia* los otros, *con* otros, *entre* o *en medio de* otros. Desde la perspectiva de la gubernamentalidad -que no es la de Dubet- y en sociedades gerenciales, en que las responsabilidades y el eje de las acciones se traslada -como se viene sosteniendo- del Estado y sus grandes instituciones, a los individuos y las comunidades, las prácticas también lo son sobre el *self* (Grinberg, 2008).

En suma, y a modo de corolario de este apartado: el trabajo de los docentes no está constituido solo por su hacer en las escuelas, aunque esto constituya uno de los focos de este trabajo. El trabajo de los docentes está constituido por esas prácticas y cómo se entrecruzan en una complejidad de condiciones sociales, institucionales y múltiples agenciamientos -colectivos y singulares-, por sus vinculaciones y trabajo sobre y consigo mismos; entre, sobre y con otros. En este sentido, en la cotidianidad de las escuelas secundarias, de todas y de cada una, el trabajo de los docentes ocurre como una particular combinación de políticas de escolarización que involucran condiciones, capacidades, saberes, racionalidades, tácticas y estrategias. Esas expresiones consienten, aceptan y también disputan, proponen nuevos órdenes, transforman. Son creaciones múltiples, complejas, fractales. Vale decir, como los copos de nieve o las huellas digitales, asumen formas singulares y colectivas a la vez, se combinan, comunican, comparten rasgos estructurales sin que haya uno idéntico a otro. El esfuerzo por asir esa fractalidad -para comprenderla, no para limitarla o fijarla- es el que motoriza los análisis y la escritura y el que se presenta, fundamentalmente, en los últimos capítulos de esta tesis.

Hasta aquí se han presentado algunas problematizaciones iniciales y un encuadre teórico-conceptual relativo al Estado, los gobiernos, las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo cotidiano de los docentes, desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad. Ello involucró considerar las modulaciones y agenciamientos que se despliegan en un presente que se define como gerencial y que, aquí, sólo ha sido abordado en sus aspectos más generales. En el próximo capítulo, se realiza un breve recorrido sobre el devenir de las escuelas y la docencia de secundaria en Argentina, construido a partir de bibliografía académica, en pos de contextualizarnos y ponernos en situación.

CAPÍTULO 2. Contextualización de la docencia en el devenir de la (Nueva) Escuela Secundaria

En este capítulo se procura contextualizar a la docencia en el devenir de los procesos de escolarización secundaria. Así, una vez desplegado el contexto conceptual (Maxwell, 1996) que sostiene este estudio, se presentará, a partir de un enfoque genealógico –y basado en la descripción- la actualidad de la escuela secundaria y sus políticas en Argentina, atendiendo a algunas condiciones que, en la bibliografía, aparecen como regulaciones, condicionantes o estructurantes de la docencia (Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 2006; Imen, 2008a).

Los ejes organizadores de este capítulo, tienen que ver más con el *cómo* de unas condiciones institucionales que con un *qué* estable e inmutable y que con el *por qué* (Foucault, 1992; Deleuze, 2005; Becker, 2014); esto es, con los procesos: *cómo* se llega a estas condiciones, *cómo* se estructura la “Nueva Escuela Secundaria” actual, graduada, de dos ciclos, de cursada obligatoria, de que hablan los documentos oficiales y *cómo* las formas que asume en lo local; *cómo* las propuestas de transformación –del sistema educativo, de las instituciones- se vinculan con los cambios en la gubernamentalidad; *cómo* se configuran problemáticas, tensiones y desafíos para la gestión y la organización escolares en tiempos de gerenciamiento; *cómo* todo lo dicho contribuye a conformar, en permanente movimiento, el trabajo de los docentes en las escuelas...

Se propone aquí caracterizar la escuela secundaria en relación con las programáticas oficiales de reforma y transformación del sistema educativo y de los procesos de escolarización, para construir una mirada situada sobre el trabajo de los docentes y las condiciones institucionales en que éste se desarrolla. Interesa hacerlo a partir de una selección de producciones académicas, que no agota los debates –ni lo pretende-. La organización de la bibliografía seleccionada –preferentemente, del campo nacional; algunas, de índole historiográfica y, otras, relativas al presente- compone una presentación del devenir de la escuela secundaria en la articulación de sus dimensiones temporal, social, política e institucional.

Para ello, se trata de considerar dos especificidades, ambas signadas por las transformaciones de fines del siglo XX y principios del XXI: las escuelas secundarias y las condiciones institucionales de la docencia en ellas. Analizar estas especificidades - para situarlas y situar el trabajo de los docentes y sus perspectivas al respecto- requerirá hacerlo a partir de ubicar lo que fue –y va- sucediendo y lo que se va –y fue- diciendo en

y sobre unas escuelas específicas en el entramado de programaciones, planes, propuestas de escolarización y acciones delineados y desarrollados por y en las agencias oficiales; demandas y necesidades provenientes de distintos sectores de la sociedad y problematizaciones respecto de la educación y la docencia –sea en general y/o atendiendo a las particularidades del Nivel-.

Hablar de devenir⁵² de las escuelas secundarias supone, asimismo, considerarlas como instituciones en proceso, atravesadas por constantes cambios en lugar de tomarlas como seres estables desde sus orígenes e inmutables, universales, quietos, fijos en el espacio-tiempo (Butler, 2002, 2010; Nietzsche, 2005). A su vez, tomar como objeto de análisis el devenir supone considerar el continuo flujo de la vida –en este caso, de las escuelas secundarias y de la docencia en ellas- sin quedar fijados ni en el pasado ni en el presente; como se dijo, esto involucra a la genealogía como perspectiva.

En este sentido, interesa pensar en el presente –como una temporalidad que no se queda estrictamente en el hoy sino como un movimiento de transición del siglo XX al siglo XXI-. Como se viene sosteniendo desde un comienzo, éste es plétórico tanto de transformaciones como de continuidades que –en sus particularidades no siempre armónicas-, otorgan complejidad e introducen nuevas problemáticas y desafíos para las instituciones y sus miembros. Desde allí, colisionan con las tradiciones y reconfiguran la vida toda, contribuyen, también, a producir nuevas subjetividades y cotidianidades (Boltanski y Chiapello, 2002; Tenti Fanfani, 2007).

Respecto de los estudios de gubernamentalidad recurrir, como se hizo desde un principio, a sus herramientas conceptuales hace necesario organizar este análisis con base en los pasajes de la disciplina al control; del liberalismo y *welfarismo* –o keynesianismo- a lo que frecuentemente se designa como neoliberalismo (De Marinis, 1998, 2005, 2011; Foucault, 2007; Grinberg, 2013b; Rose, 2014; O’Malley, 2014; Rowan, 2014; Rodríguez Freire, 2014; Estupiñán Serrano, 2014; Langer, 2016)⁵³. Un neoliberalismo que, hoy,

⁵² La noción de devenir alude, en este acápite a la movilidad de los procesos, no a *lo mismo*, que se repite inmutable, sino a *lo otro* que se actualiza en cada acontecimiento. En este sentido, expresa no solo –o no tanto- los actos ya realizados sino las potencias, las posibilidades de afectar y ser afectados. “No hay un devenir homogéneo atravesando las cosas; la vida es diferente en cada una de sus expresiones, las diferencias difieren entre sí. Lo que en la vida se repite incesantemente no es lo mismo, sino lo otro, el poder diferenciante de una vida perpetuamente diferente. [...] Lo que se repite en una repetición no es lo que el pasado fue sino lo que el pasado podría haber sido, la *virtualidad* que le es inherente, el *potencial* de devenir que subsiste bajo la forma de promesas y posibilidades de vida traicionadas o no cumplidas por la historia esperando ser realizadas.” (Giorgi y Rodríguez; 2007: 22-23).

⁵³ Con matices en las definiciones y perspectivas, gran cantidad de estudios refieren a la actualidad como neoliberalismo (por ejemplo: Harvey, 2007; Imen, s/d, Sader y Gentili, 2001). Arriba sólo se mencionan aquellos estudios que remiten al neoliberalismo desde el enfoque de la gubernamentalidad. Aquí se prefiere,

impulsa y se sostiene en una racionalidad empresarial, que alcanza a todas las esferas de la vida humana. Como se expresa en la cita que sigue:

“El *management* se ha vuelto el eje de los debates y propuestas de cambio en las instituciones. Todo proceso y práctica posible de ser identificada, clasificada, estudiada puede y debe ser gerenciada. Nacida como cuestión de la administración empresarial, franqueó sus límites. La educación, la salud, la política, el conocimiento, la cultura, las relaciones humanas, nada queda ni debe quedar fuera de su égida” (Grinberg; 2008: 108).

De lo anterior se desprende -y comprende- que, en la actualidad, en lugar de sostener a la población a través de planes o acciones sociales provenientes del Estado -como en el caso de los Estados de bienestar o *welfaristas*-, se despliegan políticas que alientan la planificación flexible, reconfigurándose el sentido de lo privado y lo público. Desde ahí, se llama a los sujetos a activarse, participar y responsabilizarse ellos mismos por la vida pública y la hechura y sostén de las instituciones (Rose, 2003). Bajo estas formas de vida gerenciales, los vínculos, las funciones y el posicionamiento del Estado articulan lo global y lo local de maneras diferentes a las tradicionales⁵⁴ y/o a las conocidas en tiempos del Estado de Bienestar.

Se trata de racionalidades, estrategias y tecnologías del yo (Rose, 2003) que exaltan la autogestión, la auto-empresa a todos los niveles de la realidad social, cultural, política, educacional y cuyas condiciones –que son complejas- no se reducen simplemente a las dicotomías entre derechas e izquierdas, entre conservadurismo y liberalismo e involucran –aunque de modos diferentes en cada caso- a un amplio espectro político (Rose, 2014). Por eso, sostiene el autor precedente que dichas estrategias

con Grinberg (2008, 2015, 2015b) referir a estas nuevas dinámicas que asume el gobierno de la población en términos de sociedades de gerenciamiento.

⁵⁴ También se modifica la forma de concebirlas. Así, por ejemplo, Robertson (2000) sostiene la validez de la noción de *glocalización* como modo de articular lo local y lo global, lo universal y lo particular, en lugar de oponerlos; ello en la necesidad, para la comprensión del mundo, de atender a formas de lo global, situadas en lo espacial/ geográfico y temporal/ histórico. Gadotti (2003) al hablar de globalización, refiere a la fusión en una nueva realidad de lo local y lo global. Por su parte, Santos (2000, 2006), refiere a lo global y lo local no en términos de oposición sino como las dos caras de un mismo objeto. Las vinculaciones entre los procesos globales y sus formas de especificación también son abordadas por Apple (1997). Desde la perspectiva de la gubernamentalidad que sostiene esta tesis, De Marinis (2011) diferencia los procesos de globalización (que operan desde “afuera” y desde “arriba” de los operantes desde “abajo” y desde “adentro” a los que denomina de “reinvención de la comunidad” (2011: 97). A su vez, el autor ubica a ambos procesos en la base de la “desconversión, devaluación, corrosión o resignificación del poder y la soberanía de los Estados Nacionales” (De Marinis; 2011: 97). También Slater (1996) describe la globalización como un proceso que proviene “desde arriba” e invita a pensar las articulaciones de lo global y lo local como una amalgama.

“[...] pueden ser observadas en contextos nacionales distintos, desde Finlandia a Australia, reivindicadas por regímenes políticos de izquierdas y derechas, y en relación con campos problemáticos que van desde el control de los delitos a la salud. Estos regímenes se sirven de técnicas de gobierno que crean una distancia entre las decisiones de las instituciones políticas formales y otros actores sociales, conciben a esos actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, autonomía y elección, y tratan de actuar sobre ellos sirviéndose de su libertad” (Rose; 2014: 82).

Lo anterior significa que las políticas nacionales se inscriben tanto en procesos históricos y tendencias mundiales como en particularidades continentales, regionales y locales de estructuración y organización social, política, cultural. Esto es, aunque la racionalidad neoliberal se encuentre dispersa y activa en el mundo, aunque haya una retórica que la presenta y sostiene como la única opción posible (De Marinis, 1998), sus formas y efectos no son homogéneos en todas partes (Imen, 2010). Algunas de esas transformaciones son propias de la forma occidental del capitalismo global y tardío. Otras, no obstante, pueden ser enfocadas como rasgos propios de países latinoamericanos en desarrollo o, más específicamente de Argentina⁵⁵. Esa heterogeneidad no es exclusiva de los tiempos gerenciales sino que se remonta, inclusive, a tiempos de conformación de los sistemas educativos.

De ahí la necesidad de atender tanto a situaciones particulares como a lo que ellas tienen en común; lo que requiere considerar las articulaciones entre movimientos del globo y otros localizados y localizables en una nación, en una provincia o un partido. Lo global y lo local no se oponen sino que constituyen dos caras de un mismo objeto (Santos, 2000, 2006) y, en esa amalgama es preciso estudiarlas (Slater, 1996). Robertson (2000) reconoce a la relación entre lo global y lo local como expresión –tanto en ámbitos intelectuales como de la práctica- de una problemática que ya tiene cierto tiempo. Desde allí, sostiene la validez de la noción de *glocalización* como modo de articular lo local y lo global, lo universal y lo particular. En lugar de oposiciones binarias, aquí se propone atender a formas de lo global, situadas en lo espacial/ geográfico y temporal/ histórico:

“En particular, he tratado de ir más allá de la inclinación a tomar la idea de globalización como opuesta a la de localización. Por el contrario, he mantenido que la

⁵⁵ Respecto de esto último podrían considerarse, también, los procesos dictatoriales vividos en los ‘70s en varios países del Cono Sur y su particular impacto en estas latitudes, sea en las políticas en general, en las dirigidas hacia la educación y la transmisión de saberes (Dussel, 2006) escolares, o en las políticas educativas en relación con el trabajo de los docentes (Imen, 2010).

globalización -la comprensión del mundo en el más amplio sentido- ha implicado y sigue implicando de manera creciente la creación e incorporación de la localidad, procesos que, a su vez, configuran ampliamente la comprensión del mundo como un todo” (Robertson; 2000: 235-236).

Se trata, vale aclararlo una vez más, de procesos de transformación que no son ni instantáneos ni repentinos, que no constituyen rupturas ni absolutas ni homogéneas. Con Grinberg (2008), se asume que la actualidad no supone ni una total transformación ni una pura continuidad respecto de lo anterior, en tanto que

“[...] las propuestas de cambio, pueden ser entendidas justamente como crisis de los principios que regularon y otorgaron direccionalidad hasta el momento a [la educación, concebida como] institución. Su reformulación sucede en virtud de un conjunto de valores que en el presente aparecen en nuestro escenario como necesarios y válidos. Esa reconfiguración ocurre sobre las ruinas de ese material simbólico, y entendemos que en su análisis se puede correr tanto el riesgo de considerar el cambio como una total transformación de ese material como considerarlo pura continuidad. En nuestro trabajo procuramos evitar tanto una como otra, enfatizando las rupturas que definen un campo de nuevas posibilidades y opciones, series que se articulan y complejizan viejas prácticas reterritorializadas en una nueva combinatoria [...]” (Grinberg; 2008: 39).

Éstos son procesos complejos, que aun cuando discontinúan algún aspecto de la realidad o lo transforman, se sostienen en continuidades y, también, en algunas ambigüedades retóricas (Imen, 2010). Son procesos que asumen formas heterogéneas, locales, fragmentarias que pueden parecerse –en más o en menos- con lo que sucede en otros lugares del mundo, del país, en otras localidades, en otras instituciones. El análisis que se despliega en los próximos capítulos sitúa las políticas educativas, el trabajo de los docentes y sus expresiones en este complejo escenario.

En línea con esas transformaciones sociales y políticas, las escuelas secundarias son objeto de modificaciones y de propuestas de transformación. Eso sucede casi desde su emergencia como instituciones destinadas a la escolarización de un grupo cada vez más amplio de adolescentes y/o jóvenes⁵⁶, pero se acentúa con los relatos de las crisis y del

⁵⁶ De hecho, varios autores vinculan fuertemente los procesos de transformación de la escuela secundaria con el crecimiento del acceso poblacional a este nivel educativo. Es lo que suele denominarse como procesos de masificación del nivel (Tedesco, 1986; Tenti Fanfani, 2006; Acosta, 2011).

cambio constante (Grinberg, 2013b). En la actualidad, desde su misma denominación, la *Nueva Escuela Secundaria* –que constituye el encuadre institucional y escenario particular de esta tesis- supone que, antes que ésta, hubo, al menos, otra. Su nombre ofrece alguna pista acerca de que algo –¿otra vez?, dirán varios entrevistados- se ha transformado o busca transformarse. Según desde donde se mire, se podrá considerar a la/s forma/s anterior/es como perimida/s, o no. Ahora bien, no interesa aquí lo que ésta tiene de novedoso⁵⁷ o de antiguo, sino cómo lo nuevo se reactualiza a partir de la repetición de lo otro (Giorgi y Rodríguez, 2007) y cómo llega –en Argentina y específicamente en la Provincia de Buenos Aires- la educación secundaria a lo que hoy es. Responder a estas preguntas requiere un abordaje que, en retrospectiva, contemple los cambios y permanencias producidos en la educación en general –y, en particular, en la secundaria- de modo abarcativo pero sin olvidar los detalles, ni omitir lo sucedido en el pasado.

Respecto de esto último, una aclaración se impone antes de pasar a análisis más exhaustivos. Las referencias al pasado hacen posible poner en consideración qué cambia y qué se mantiene en las racionalidades y tecnologías de gobierno de lo público. En este sentido, los años 1880's resultan, en la bibliografía un momento cúlmine en las políticas educativas de Argentina. Aquí, esos años serán considerados en el marco de una de las “tres estaciones de la «racionalidad política»” (De Marinis; 2002: 321)⁵⁸. En el liberalismo, el Estado comienza a realizar unas determinadas acciones educativas sobre las nuevas generaciones. Aun con vaivenes: insiste en cierta obligatoriedad escolar y la va extendiendo, progresivamente, de la primaria a la secundaria; sostiene la formación, reclutamiento y contratación de un cuerpo de agentes especializados para transmitir los saberes que considera valiosos para construir identidades nacionales y ciudadanía (Sarmiento, [1849] 2011); crea instituciones tanto para la formación –básica o no- de gran parte de la población, como para la formación especializada de sus agentes educadores (Birgin. 1999). Es también, a partir de ese mismo momento fundacional que, desde el Estado, se comienzan a proponer –unas veces con mayor y otras con menor éxito- transformaciones en la organización de la educación pública, a la vez que se mantiene el

⁵⁷ Esta es cuestión a la que se abocan otros autores (Holc y Gómez; 2014) que serán considerados en mayor profundidad en el capítulo siguiente. Así también, Imen (s/d; 2010) analiza las continuidades y las transformaciones del sistema educativo atendiendo a las políticas educativas, la legislación (especialmente las vinculadas con la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional que la deroga y el Documento para el Debate sobre la Ley de Educación Nacional) y el trabajo de los docentes, sin hacer referencia a ningún nivel del sistema educativo en particular.

⁵⁸ El autor refiere así al liberalismo. Las otras dos “estaciones” son el keynesianismo o *welfarismo* y el neoliberalismo (De Marinis, 2002).

centro en lo escolar. Se trata de propuestas que, asumiendo distintos posicionamientos que sobrepasan el ámbito nacional, debaten, disputan desde sus comienzos los sentidos de la escolarización: para qué sujetos, con qué enseñantes, qué saberes es preciso transmitir y cuándo, con qué financiamiento, con qué presencia o intervención oficial o privada, nacional, jurisdiccional, internacional. Todos esos debates pueden poner en cuestión algún aspecto de la escuela pero -salvo contadas excepciones que se acentúan a medida que avanza el siglo XX (Illich, [1971] 2011; Reimer, 1973)- en mucha menor medida, cuestionan la necesidad de la escuela para la educación de las poblaciones. Aun hoy, cuando, desde muy distintas perspectivas, se ha hablado hasta el cansancio de las diversas crisis de la institución escolar, se le han cuestionado tanto su permeabilidad y apertura a los problemas sociales como su aislamiento; se la ha acusado de bajar la calidad cada vez que se masifica; se la ha interpelado para generar mayores -y mejores- procesos de inclusión y también lo contrario; se la ha acusado de tradicionalista, homogeneizadora, reproductivista, alentando -unos- y desalentando -otros- su diversificación (Serra y Fattore, 2012); aun hoy la escuela sigue estando en el centro del discurso de amplios sectores del campo de la educación, sigue poniéndose sobre el tapete -sea para venerarla, sea para criticarla- sigue siendo valorada positivamente, codiciado su acceso, apreciada por una amplia proporción de la sociedad. Desde ahí, la escuela, resulta objeto de debate, territorio de lucha que involucra a -y se involucra en- lo político. Y en relación con lo anterior, los gobiernos, los estados, los barrios, las culturas, los procesos e instituciones para su producción y transmisión, las vidas de los sujetos y agentes de escolarización, no quedan ajenos ni a las transformaciones ni a las pujas por los sentidos y las apropiaciones de lo escolar.

Es desde toda esa complejidad, que las permanencias y transformaciones tensionan e impactan en el contexto social y organizacional y, por ende, sobre el oficio de los docentes (Dussel, 2006). La mayoría de los sujetos de esta investigación toman como referencia similares delimitaciones y consideraciones temporales a las que aquí se presentan; establecen continuidades y discontinuidades entre el hoy y el ayer; hacen sus propias lecturas de las condiciones institucionales en que su labor y vida se desarrollan; sitúan su trabajo de enseñanza en las escuelas; articulan con la actualidad aquellas condiciones fundacionales; debaten sobre lo existente y generan propuestas con vistas a mejorar lo que hay. Lo que da cuenta de relaciones complejas y contradictorias entre los enunciados de política educativa, las historias y las dinámicas institucionales (Terigi, 2005) y las formas en que las viven y expresan los sujetos. Así, múltiples

posicionamientos interpelan ciertas tradiciones escolares (Dussel, 2006; Acosta, 2011a; Tenti Fanfani, 2006, 2007) que, como se verá, aun con modificaciones, siguen en pie, sostenidas en cuerpo y en voz de algunos docentes, -y también, familias y estudiantes-.

La propuesta que sigue apunta a situar este estudio, a los lectores, al hacer de los docentes y sus enunciados a partir de un –breve- relevamiento de producciones del campo académico –preferentemente nacional- que referencia las continuidades y transformaciones de las políticas dirigidas a la educación en general y a la secundaria en particular⁵⁹, las problemáticas actuales y las nuevas –y las no tanto- configuraciones del trabajo de los docentes. Poniendo en articulación el pasado, la actualidad y –por qué no- las prospectivas, se busca comprender qué se repite y qué hay de nuevo –que no es lo mismo que novedoso (Giorgi y Rodríguez, 2007)- en el devenir de la escuela secundaria. Más que información de primera mano, en este apartado se presenta un recorrido por la educación secundaria en Argentina y sus devenires basado en bibliografía académica; se ponen de relieve algunos abordajes historiográficos nacionales respecto de las cuestiones ya mencionadas, atendiendo no sólo a los debates y tensiones emergentes en la actualidad sino, también, a algunos que permanecen desde tiempo atrás. Aunque por momentos se asuma un orden cronológico en la presentación, la cronología no es lo primordial. Más bien, se busca hacer foco, desde la actualidad, en algunos puntos considerados nodales para esta tesis ya que posibilitan la comprensión de lo expresado tanto por los docentes como en los documentos oficiales.

En lo que sigue de este capítulo, la exposición y la lectura se organizan en torno de cuatro ejes que, progresivamente, van enfocando en la escuela secundaria y la docencia: el primero, de carácter más general, referido a procesos de centralización, descentralización y recentralización, lo que involucra profundizar en las relativas autonomías, colaboraciones e interdependencias entre la Nación, las jurisdicciones, las organizaciones locales y las transnacionales⁶⁰. En los ejes siguientes se desarrollan, lo más sintéticamente posible: el devenir de las reformas del sistema educativo y el lugar de la secundaria en ellas; las variaciones en las formas escolares y los sujetos de escolarización para ese nivel educativo; las continuidades y transformaciones en el rol de los docentes en general y de secundaria, en particular. Todo ello, se considera, constituyen

⁵⁹ Aunque no todos los autores considerados las denominan *políticas de escolarización*, refieren a ellas, principalmente, en términos de escolarización.

⁶⁰ Esto será retomado en el análisis de documentos oficiales para la denominada Nueva Escuela Secundaria, en el próximo capítulo.

aspectos relevantes para completar el objetivo de situar el trabajo y las perspectivas de los docentes en la complejidad del presente. Son esos cuatro ejes los que se despliegan, brevemente, a continuación.

1. Procesos de centralización, descentralización y recentralización en educación

El lugar y papel de los estados en la toma de decisiones, en la organización y el sostenimiento de la educación son variables y conflictivos desde el mismo momento en que la escolarización se hace cuestión de Estado. Por tanto, poner en consideración el vínculo y la distribución de responsabilidades entre las agencias oficiales nacionales, las provinciales y la comunidad a lo largo del tiempo permite atender a las progresivas transferencias de atribuciones y responsabilidades al ámbito local, que se vienen describiendo como rasgos de los tiempos gerenciales. Las formas que asumen la organización y administración de la educación en el presente, son muy diferentes a aquéllas del asentamiento de las bases del sistema educativo. Los debates sobre la preeminencia y los roles de la Nación, las provincias, los municipios, otros organismos estatales, las comunidades y los individuos se producen desde los tiempos fundacionales del sistema educativo pero triunfan, se ponen en acto, se actualizan (Giorgi y Rodríguez, 2007) bajo unas y no otras lógicas de gobierno.

Los estudios historiográficos y de políticas educativas en Argentina dan cuenta de procesos que parten de una administración que hacia principios del siglo XX centraliza en la Nación la organización de un sistema en construcción y que, progresivamente, desde mediados de esa centuria, busca descentralizar. En Argentina, tales transferencias de responsabilidades de la Nación a las provincias y, desde allí, a las instituciones, tienen como efecto la segmentación y fragmentación del sistema educativo, de las escuelas (Cucuzza, 1985; Braslavsky, 1985; Tedesco, 1986; Tiramonti, 2005) y la profundización de las desigualdades (Grinberg, 2013c).

La preocupación por distribuir las responsabilidades según el nivel de enseñanza aparece ya en la Constitución Nacional de 1853; la Nación se encargaría de la enseñanza superior y, las provincias, de asegurar la instrucción primaria. En esos años, las discusiones sobre las atribuciones giraban, principalmente, en torno de cuál era la educación que se consideraba *básica* y cuál la *superior*. Por encontrarse entre la educación primaria y la universitaria, la educación secundaria se vuelve, desde esa época,

objeto de debate, también en lo que respecta a las atribuciones y responsabilidades del de la Nación y de las provincias⁶¹. Tal deslinde de responsabilidades no impide a las provincias crear sus propias escuelas para el nivel secundario. Aun así, frecuentemente, la Nación concurría “en auxilio [de las provincias] otorgando subvenciones” (Cucuzza; 1985: 106).

Es este escenario el que sienta las bases de la centralidad del Estado nacional por sobre las jurisdicciones en lo relativo a la organización y sostenimiento del sistema educativo que va en consonancia con los procesos de conformación y afianzamiento del orden nacional. En la racionalidad liberal de la época, la educación, especialmente la básica, constituye

“[...] una función del Estado y no una industria, es un derecho individual, pero también una necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales. Por estas razones, el Estado es el encargado de la organización de la instrucción pública con carácter de obligatoria, gratuita y laica” (Paviglianiti; 1996: 9).

En lo atinente, específicamente, a la educación secundaria, la centralización de las responsabilidades fue predominante hasta la década de los 1990's (Dussel, 2014). Ello no impide la temprana generación de debates en torno al desplazamiento de responsabilidades de la Nación a las provincias; por ejemplo, cuando, por 1890, el Ministro de Educación de la Nación, Magnasco, en su *Plan de instrucción general y universitaria*, propone retirar colegios nacionales de las capitales de las provincias y crear escuelas prácticas sostenidas por estas últimas:

“El proyecto también establecía que las provincias se harían cargo de los institutos prácticos creados en reemplazo de los Colegios Nacionales y de las Escuelas Normales, para lo cual el Poder Ejecutivo establecía un tipo especial de subsidios” (Tedesco; 1986: 180).

Expresa Tedesco (1986) que, entre los argumentos a favor de esta medida, aparece – ya- la reducción de gastos públicos, destinados a pagar deudas que por 1890 venían en crecimiento y la dependencia que generaban, para las provincias, esas intervenciones de la Nación. Los argumentos en contra de la propuesta son, justamente, los opuestos: el temor por el desamparo de las provincias y la apertura de las escuelas a otros sectores o

⁶¹ Asimismo, comienza a vislumbrarse que el lugar que ocupa la enseñanza secundaria respecto de los responsables de su sostenimiento es variable, según se la considere -o no- como enseñanza básica (Cucuzza, 1985).

agentes –la Iglesia, por ejemplo- a quienes, un poco antes, la misma centralidad del Estado nacional les había recortado la participación en educación. Argumentos, unos y otros, que suenan parecido a los de la actualidad y, sin embargo, diferentes. Medidas similares a las propuestas por el ministro Magnasco no se concretarían hasta pasado un siglo. Y ello se vincula con la predominancia –a fines del siglo XIX- de una gubernamentalidad liberal en que lo posible y lo esperable es que el Estado Nacional auxilie a los estados provinciales con subvenciones cuando ellos no pudieran sostener unas escuelas públicas cuyo acceso todavía no se había masificado. Por su parte, específicamente, en lo relativo a la educación secundaria, en el asentamiento de sus bases, la responsabilidad se encuentra predominantemente centralizada en la Nación, de ahí que la mayoría de las instituciones creadas en esa época fueran los denominados “*colegios nacionales*”.

La *principalidad del Estado* en materia de educación se acentúa todavía más en tiempos de *welfarismo* o *bienestar*. El Estado asume el rol de garantizar el derecho a la educación y desde allí, interviene en la promoción y sostenimiento de instituciones de enseñanza pública; a la vez que orienta y programa el desarrollo del sistema educativo en todos los niveles, lo sostiene con financiamiento. Esto produce una expansión cuantitativa del sistema que amplía efectivamente el acceso masivo a la educación, no sólo la elemental. Los sectores medios y las mujeres amplían el acceso a formas de escolarización que anteriormente quedaban reservadas para las elites –es el caso de los niveles secundario y superior-. Respecto de los sectores populares, la ampliación del acceso los alcanza en *mucha menor medida*, constituyéndose en una de las promesas que se consideran incumplidas por el *Estado de Bienestar* (Paviglianiti, 1996).

El pasaje de una racionalidad *welfarista* a una gerencial es parte de lo que define las lógicas de las transformaciones en el papel que pasa a ocupar el Estado respecto de la educación en las postrimerías del siglo XX. Así, la *principalidad del Estado* asumida en tiempos de *bienestar* comienza a ser fuertemente cuestionada luego de la crisis mundial de los 70’s y se acentúa a medida que avanza la racionalidad neoliberal. Los años ’90 constituyen una bisagra si se focaliza la atención en la conformación del gobierno del sistema educativo, la distribución de responsabilidades y lo que sucede respecto de la secundaria. En primer lugar, en esos años se configuran “tres niveles de gobierno” (Holc y Gómez; 2014: 7) y administración del sistema educativo; así, a los correspondientes poderes ejecutivos nacional y jurisdiccional –o provincial- se agrega un tercer nivel de gobierno federal, compuesto por representantes de los dos anteriores.

En Argentina, el organismo de gobierno a nivel federal es el Consejo Federal de Educación⁶². Se trata, éste, de un ámbito colegiado –presidido por el Ministro de Educación de la Nación y cuyos miembros son los máximos representantes de las carteras educativas jurisdiccionales- que apela a tomas de decisiones concertadas (Holc y Gómez, 2014). Asimismo, en el marco de la *Ley de Educación Nacional* (2006)⁶³, su existencia se sostiene en pos de articular y acordar federalmente las decisiones de política educacional, y en el contexto de las problemáticas de la desarticulación, pérdida de unidad, fragmentación y/o segmentación del sistema (Acosta, 2011; Grinberg, 2009a; Terigi, 2005; Tiramonti, 2004, 2005; Kessler, 2003). De ahí, este Consejo deviene espacio de generación y administración de consensos y es en su seno que se produce gran parte de las regulaciones dirigidas a la actual Escuela Secundaria Obligatoria –y, por ende, al trabajo de los docentes del nivel- que se analizarán en el capítulo siguiente.

Por su parte, la incorporación de un ámbito de gobierno *federal* es parte de cierto afán descentralizador –que delega las responsabilidades en jurisdicciones que se considera autónomas- y recentralizador -a partir de lo consensual⁶⁴- disminuyendo las alusiones y las responsabilidades del ámbito nacional. De hecho, gran parte de los documentos analizados en el próximo capítulo, constituyen aprobaciones de proyectos enviados al Consejo Federal de Educación desde el Poder Ejecutivo Nacional - Presidencia de la Nación y/o Ministerio de Educación-.

Además de la *federalización*, otra medida acompaña la transformación organizativa tendiente a la descentralización de responsabilidades de la Nación a las jurisdicciones: la

⁶² Al igual que en lo que respecta al Ministerio de Educación, se designa aquí a este Consejo de manera un tanto genérica. Ello en tanto que, desde su creación en los años 1990's hasta la actualidad ambos –Ministerio y Consejo Federal de Educación- han cambiado parcialmente su denominación. Como se verá en el próximo capítulo también, para el Consejo se han ampliado algunas de sus atribuciones, cada vez más en el sentido de la administración de consensos y en nombre de la “*cohesión*”.

⁶³ A este respecto, así como en lo que atañe a su composición y atribuciones esta ley plantea una leve modificación de lo ya establecido en su precedente. Si bien el Consejo Federal de Educación fue creado por la ley 26.206/06, con anterioridad ya existía un organismo similar, integrado por el Ministro de Educación de la Nación –como presidente- los ministros de la cartera educativa de cada jurisdicción –provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires- y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional.

⁶⁴ El término consenso remite tanto a la generación de acuerdos como a los consentimientos que ello supone. Por su parte, conformar puede ser referido tanto al *dar forma* como al *generar situaciones de conformidad y/o conformismo* (Gramsci, 1980). Aunque Foucault no los defina precisamente en términos gramscianos, resultan muy interesantes para este trabajo la consideración de aquellos procesos minúsculos involucrados con el querer o no querer, con la aceptación consentida y libre y con sus expresiones, a la vez que la consideración de que “las relaciones de poder no son ni la manifestación de un consenso ni la renuncia a la libertad, aunque puedan suponerlas” (Castro; 2004: 265). Las relaciones y diferenciaciones entre las perspectivas de Gramsci y de Foucault respecto del elemento consensual del Estado pueden encontrarse en Noguera Fernández (2011). Más referencias a los consentimientos desde la perspectiva de la gubernamentalidad pueden releerse en el Capítulo 1 de esta tesis.

transferencia, por ley N° 24.049, a las carteras educativas provinciales, de las escuelas secundarias nacionales e instituciones de educación superior no universitaria. Pero el deslinde de responsabilidades no es la justificación de los procesos descentralizadores iniciados en los años '90. El sentido de la descentralización tuvo –y mantiene– interpretaciones muy diferentes que se tensionan entre el traslado de las responsabilidades y la ampliación de la participación de sujetos y colectivos locales. Según Braslavsky (1993):

“La justificación de la transferencia radicaría de acuerdo con sus promotores en el hecho de ser el paso decisivo y la mejor modalidad posible, para garantizar un proceso de descentralización que permita una más plena realización del federalismo constitucional, un mejor uso de recursos cada vez más escasos, una mejor reorganización de una cantidad de sistemas educativos superpuestos en un mismo territorio y el acercamiento de las decisiones a todos y a cada uno de los establecimientos educativos” (Braslavsky; 1993: s/d).

Las justificaciones brindadas recientemente son importantes en tanto que presentan distintas perspectivas respecto de una medida específica que se articulan en el devenir de los procesos de transformación educativa. Como se mostrará en los capítulos siguientes, hasta hoy tienen vigencia los debates y las tensiones respecto de las intervenciones estatales y la participación de los actores escolares. La sanción de la referida *Ley de Transferencia* se produce a fines de 1991 y su publicación en el Boletín oficial se realiza en enero de 1992; en este mismo año se efectivizan las transferencias, mostrando inmediatez o escasa gradualidad en los procesos. Esta ley, que mantiene su vigencia en la actualidad, deja al Ministerio de Educación de la Nación *sin escuelas*. Así, la promoción, organización, funcionamiento, financiamiento de las escuelas secundarias, la organización de sus planes de estudio y diseños curriculares; la formación, contratación y empleo del personal que trabaja en ellas constituyen, predominantemente ocupación y responsabilidad de las jurisdicciones.

A modo de corolario de este apartado, se sostiene que es desde fines de los años '90 que la distribución de responsabilidades entre la Nación y las provincias se ha transformado, acentuando aquello que en la bibliografía aparece bajo el nombre de descentralización (Dussel, 2014; Grinberg, 2015a). Esto es, una “pluralización de centros” (Grinberg; 2015a: 168) que posibilita la reconstrucción de los problemas estatales y la derivación de las respuestas –antes esperadas del Estado nacional– a niveles

cada vez más cercanos a lo local, hasta llegar, incluso, a la comunidad. He aquí un aporte a la comprensión acerca de por qué aquel proyecto del Ministro Magnasco no se concreta en 1890, sino que, por esa época, queda virtualmente, dentro de un abanico de posibilidades. Los programas descentralizadores constituyen una virtualidad que reaparecerá una y otra vez, hasta tomar forma en los 1990's, con la extensión de la escolarización y cuando las lógicas gerenciales se vuelven traslado de responsabilidades y participación (Grinberg, 2008) a ámbitos cada vez más particulares: de la Nación a las provincias y, desde allí, a las instituciones o, todavía más, a las personas e individuos.

En el presente, aun con fuertes cuestionamientos a las reformas de los años '90, los aspectos antes mencionados se mantienen: las escuelas secundarias siguen siendo responsabilidad de las provincias –cuando no- de las familias, los docentes y la comunidad local; la creación y sostenimiento de las escuelas, los diseños curriculares, la formación y el reclutamiento de docentes para todos los niveles del sistema educativo se encuentran descentralizados. El Ministerio de Educación de la Nación, no tiene –práctica ni directamente- escuelas a su cargo, delinea acciones para la totalidad del sistema en su conjunto y participa de la toma de decisiones en el marco del Consejo Federal de Educación⁶⁵. De ahí que, en los documentos las responsabilidades se ponen a circular entre y se focalizan en distintos agentes vinculados con la educación en las escuelas – Estados nacional, provincial, municipal; familias, Iglesia, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales-.

Hasta aquí, el análisis de las responsabilidades sobre la educación formal muestra un recorrido que va, predominantemente, de la centralización en las decisiones y responsabilidades en el Estado nacional a una cada vez mayor descentralización. Ahora bien, este derrotero viene acompañado, al mismo tiempo, de movimientos recentralizadores (Robertson, 2012; Imen, s/d; Feldfeber y Gluz, 2011; Contreras Domingo, 1997); la autonomía local en la toma de decisiones no es absoluta. Por ejemplo, la creación del ya mencionado Consejo Federal de (Cultura y) Educación en los años '90, es considerada una forma de generación de consensos sobre decisiones centralizadas en la Nación (Pronko y Vior, 1999) una vez que las responsabilidades –junto con las escuelas- son transferidas a las provincias. No se trata aquí de concebir al Consejo Federal

⁶⁵ Este organismo no es totalmente novedoso en la historia de la educación argentina. Desde el asentamiento de las bases de la educación y de manera fluctuante –en el sentido de que en algunos periodos se retiran de la arena política y se incorporan en otros- existen órganos colegiados que se ocupan de debatir y consensuar interregionalmente las cuestiones educativas.

de Educación como un organismo novedoso en la historia argentina, sino de comenzar a mostrar cómo el Estado no sólo no desaparece, sino que, en nombre de una mayor participación, de la descentralización y la autonomía, transfiere algunas responsabilidades y decisiones a jurisdicciones y actores locales mientras mantiene “mecanismos de control en manos del gobierno nacional” (Feldfeber y Gluz; 2011: 343). Tampoco se trata de mostrar sólo continuidades entre las políticas de los 1990’s y las desplegadas en la actualidad: las atribuciones del mencionado Consejo Federal se ampliaron a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) otorgando al actual Consejo la facultad de dictar resoluciones, de carácter vinculante y decisorio y no sólo recomendaciones (Holc y Gómez, 2014). No obstante, como se apreciará en adelante, queda por debatir más profundamente el papel de este organismo en la generación de consensos en el ámbito federal.

Hoy, luego de las reorientaciones producidas con posterioridad a la crisis de 2001 y con la asunción de nuevos gobiernos, todavía se debate académicamente sobre las continuidades y las rupturas respecto de los programas de gobierno precedentes (Feldfeber y Gluz, 2011), tanto en lo que hace a la distribución de responsabilidades como a la centralización o descentralización en la toma de decisiones. Estas transformaciones en la relación entre gobierno nacional y gobiernos provinciales, así como los procesos antes mencionados afectan al trabajo de los docentes (Dussel, 2006) y, en este sentido, se profundizará más adelante. Antes, se hace necesario avanzar en la puesta en situación focalizando en el lugar de la escuela secundaria en relación con las reformas del sistema educativo.

2. El lugar de la secundaria en el devenir de las (últimas) reformas del sistema educativo

Este eje alude a la posición que ocupa la escuela secundaria en el sistema educativo a partir de las reformas más recientes -es decir, aquellas ocurridas con la sanción de la *Ley Federal de Educación* en 1993 y su derogación por la *Ley de Educación Nacional*, en 2006- aunque sin omitir algunas de las anteriores. Son varios los autores que expresan que las principales transformaciones en las escuelas secundarias y en el sistema educativo se producen alrededor de la década de los 1990’s (Acosta, 2007, 2011a; Tiramonti, 2005; Terigi, 2005; Dussel, 2006; Tenti Fanfani, 2006, 2007; Holc y Gómez, 2014;

Schargorodsky; 2016). No obstante, la escolaridad secundaria fue objeto de debate, tanto como la primaria, desde el momento de su constitución como nivel de la educación (Tedesco, 1986; Tenti Fanfani, 2006; Acosta, 2011).

Ejemplo de una primera propuesta de diversificación de la escolarización secundaria es el Plan del ministro Magnasco, ya referido, tendiente a crear *escuelas de aplicación práctica* en lugar de colegios cuya titulación requiriera –para completar la formación- la continuación de estudios superiores (Tedesco, 1986). Otras propuestas –análogas entre sí por la diversificación que proponen para la educación secundaria- son la reforma del Ministro Saavedra Lamas, en 1816 y la del ministro Astigueta, en 1966.

Ambas, promueven la creación de una *escuela intermedia* –de 3 ó 4 años de duración- posterior a la primaria, dirigida a la formación en artes, oficios y/ o servicios. Estas propuestas dividen la formación secundaria, a la vez que diversifican la escolarización en relación con los sujetos para los que se piensa el acceso: por un lado una educación en los colegios nacionales, preparatoria para quienes continúen estudios en la Universidad; por el otro, escuelas intermedias, con orientación profesionalizante y con carácter terminal. Como se expresó en el apartado anterior, los sentidos de las transformaciones no resultan unívocos sino que son objeto y dan cuenta de múltiples tensiones y disputas. Así, estas propuestas pueden ser leídas desde perspectivas y posiciones que no necesariamente se excluyen entre sí. De acuerdo con Puiggrós (1990), la creación de escuelas intermedias intenta dar respuesta a la preocupación de los rectores de los *colegios* por vincular la escuela a la aplicación práctica y a la utilidad social de los conocimientos. Una preocupación que –con otras discusiones y otras maneras de resolución- tiene continuidades en el presente, en relación con los ajustes y desajustes entre la escuela secundaria y el mercado laboral (Filmus, 2001; Riquelme; 2004; Salvia; 2008; Jacinto; 2011). Desde otra perspectiva, estas opciones apuntan a desviar de los estudios superiores a una población que, históricamente, ha pugnado por ampliar sus niveles de escolarización (Tedesco, 1986). Así también, hay bibliografía que sostiene que el modelo institucional del colegio nacional, por ser percibido como el de “mayor valor social” funcionó como referente para “la escolarización de los jóvenes” (Acosta; 2007: 10).

Nuevamente, el quiebre se identifica en los 1990’s. Si se atiende a la normativa, en esa época se sanciona toda una batería de leyes que transforman la estructura del sistema educativo y la organización de las instituciones. Con anterioridad se ha referido –aunque brevemente- a la denominada *Ley de Transferencia*. Pero la más importante de

las normativas de la época, en la que se sostienen todas las demás y que marca claramente las decisiones a nivel gubernamental de la época es la *Ley Federal de Educación* N° 24.195.

Sancionada y promulgada en 1993, esta Ley sostiene la reforma estructural del sistema educativo a fines del siglo XX. Según expresa Dussel (2006), las principales transformaciones se producen en tres dimensiones de la educación: en la relación entre la Nación y las provincias –algo que ya ha sido abordado en el eje precedente; en la estructura curricular –que será referida en el eje siguiente- y en la estructura del sistema, que es lo que aquí interesa para analizar el lugar de la educación secundaria o, más precisamente para los años '90, *educación polimodal*. Sostiene la misma autora que estos cambios estructurales impactan fuertemente sobre el trabajo –ella dice *oficio*- de los docentes.

Una de las consecuencias más resonantes y polémicas de la transformación impulsada por la Ley Federal y que es la que interesa analizar en este eje, es la organización del sistema educativo en toda su extensión –desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior- con la incorporación de la Educación General Básica (conocida por sus siglas, EGB) al sistema de cursada obligatoria. Esto supuso –entre otros aspectos- la

“prolongación del rango de obligatoriedad en un sistema educativo como el argentino caracterizado por problemas en el rendimiento interno y en la formación de los docentes así como en la pertinencia y calidad de los contenidos de la enseñanza” (Ruiz; 2009: 1).

La extensión de la obligatoriedad de la escolaridad básica a 10 años constituye uno de los argumentos más fuertes de quienes impulsaron esta Ley. Por su parte, en la práctica, esta extensión significó la *primarización* de la escuela media (Puiggrós, 2003; Schargorodsky, 2016).

Despojada de los dos primeros años –que pasaron a formar parte de la EGB- la *educación polimodal*, quedó reducida a un *ciclo* de tres años de duración (LFE⁶⁶, 1993), posterior a la educación básica y de cursada no obligatoria. Desde un principio, la estructura propuesta en los '90 recibió fuertes cuestionamientos desde distintos sectores vinculados con la educación: docentes, pedagogos, la comunidad educativa. El pasaje de dos años de escolarización secundaria como obligatorios a la educación básica –esto es lo

⁶⁶ Ley Federal de Educación. Las referencias bibliográficas que la incluyan, en adelante, se realizarán con esta abreviatura.

que se denomina *primarización*- es una de las medidas socialmente más cuestionadas en relación con la implementación de esta Ley.

En el campo académico, los cuestionamientos se acentúan a medida que comienzan a percibirse y estudiarse los resultados de la implementación de esa reforma. Las principales denuncias se dirigen contra la acentuación de los procesos de segmentación, fragmentación y desigualdad –que no se justifican sólo en la transformación de la estructura del sistema educativo- (Filmus, 2006; Tiramonti, 2004, 2005; Holc y Gómez, 2014; Ruiz, 2009). Ahora bien, más allá de las críticas por los retrocesos que se atribuyen a la implementación de la *Ley Federal*, en la bibliografía se sostiene que:

“[...] lo cierto es que la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la anterior escuela media produjo un salto importante en la evolución de la matrícula en el nivel [...] Incluso si se consideran los tres últimos años de la educación media (el nivel polimodal) se verifica que entre 1998 y 2003 la matrícula crece un 21%” (Acosta; 2007: 13).

Atendiendo a las nuevas problemáticas que emergen desde el mismo momento de la implementación de esa estructura educativa, a poco de haberse implementado se proponen algunas reformas parciales. Una de las más importantes para lo que aquí se está estudiando es la creación de Escuelas Secundarias Básicas que reemplazan al tercer ciclo de la EGB y que quedan física y administrativamente diferenciadas de los dos primeros ciclos. Según Terigi (2008) esta experiencia se desarrolla en atención a los altos índices de desgranamiento existentes en tiempos de la EGB y a pesar del crecimiento de los índices de inclusión. Estas transformaciones parciales de la estructura y las instituciones se suceden hasta que en 2006:

“La Ley de Educación Nacional modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la LFE e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles, postergando a futuro esta cuestión central que se vincula con la unificación del sistema.” (Feldfeber y Gluz; 2011: 347).

A partir de esta (¿última?) reforma del sistema educativo, la escuela secundaria toma, predominantemente, la estructura que se conoce hasta hoy: graduada, de cursada obligatoria para todo el país, deja a decisión de cada jurisdicción la extensión –en años- de cada nivel. Así, en la provincia de Buenos Aires esta “Nueva Escuela Secundaria” se

propone como unidad académica, de seis años de duración, distribuidos en dos ciclos – uno básico y uno superior orientado-. El gobierno y un vasto sector de intelectuales afines a él, la piensan como posibilidad para superar las controversias generadas por la *educación polimodal* predecesora (Terigi, 2008), su fragmentación y dispersión (Filmus, 2006; Tiramonti, 2005; DGCYE⁶⁷, 2007). Sin embargo, aunque las regulaciones actuales sean presentadas como rotundos cambios de rumbo, transforman algunos aspectos mientras que, en otros aspectos, mantienen continuidades con las anteriores regulaciones (Imen, s/d; Feldfeber y Gluz, 2011).

La consideración –hoy- de la secundaria como unidad académica con características específicas⁶⁸, constituye una de las transformaciones que suele ser percibida positivamente en los ámbitos académicos y, como lo analizamos más adelante, por un amplio sector docente. Sin embargo, la organización actual también recibe cuestionamientos cuando se atiende a que, tanto en ésta como en la reforma anterior, la unificación del sistema a nivel nacional queda postergada: al dejar a cargo de las jurisdicciones la organización y duración de ciclos y niveles educativos, la movilidad de estudiantes entre una y otra jurisdicción se vuelve difícil y requiere la generación de pautas y acuerdos a nivel interjurisdiccional y/o federal que podrían haber quedado pautados de antemano (Feldfeber y Gluz, 2011).

Asimismo, la combinación con otras propuestas y modalidades para la escolarización de los jóvenes, complejiza el despliegue en territorio y hace que esa complejidad sea difícil de contabilizar. Ello por varias cuestiones: en principio, porque al tratarse de una transformación de implementación progresiva, en sus primeros años, hace convivir cursos de los anteriores polimodal y Educación Secundaria Básica con otros formatos más recientes. Así, por ejemplo, a principios de la implementación de esta estructura, en un mismo territorio –e, incluso, en una misma escuela- se encontraban cursos de polimodal junto con primeros años del ciclo básico de la secundaria actual. Segundo, porque la extensión de la obligatoriedad a todo el secundario –sancionada a partir de esta nueva legislación- lleva a la creación de nuevos formatos y modalidades en pos de alcanzar –y, como se expresa en los documentos de política, *incluir-* a más jóvenes. Centros

⁶⁷ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Organismo con rango ministerial para la jurisdicción. Se recurrirá a esta sigla para referir bibliográficamente a ésta, en adelante.

⁶⁸ En el discurso oficial vigente, la denominación de este nivel del sistema educativo como *enseñanza, educación* o *escuela secundaria* predomina sobre la de *nivel medio*. Posiblemente, esto se vincule con la búsqueda de una especificidad que se pierde al ubicar al nivel medio entre la educación básica y la superior. Por su parte, la denominación como *secundaria* alinea a ésta con las formas educativas precedentes –la educación *primaria*– pero diluye, discursivamente, las continuidades con la educación superior.

Educativos de Nivel Secundario (CENS), Centros Especializados en Bachillerato de Adultos con orientación en Salud (CEBAS) son algunas de las modalidades que se suman a las propuestas de educación común –entre otras, antiguas Escuelas de Educación Media, escuelas nuevas “conformadas”⁶⁹, otras que aspiran a “conformarse” y que, hasta el momento de realización del trabajo de campo, ofrecen sólo el primer ciclo de escolarización-. Toda esta multiplicidad de formas institucionales se traduce en territorio de maneras muy dispares y desiguales. Así, por ejemplo y, de acuerdo a observaciones, en el partido de General San Martín se encuentran escuelas creadas a mediados del siglo pasado, cuyos edificios están conservados y otras que denotan el deterioro –poco o nada reparado- del paso de los años (Grinberg et.al., 2012, 2014; Dafunchio y Grinberg, 2013; Bussi et.al., 2013). Así como centros de educación secundaria de adultos organizados en galpones que –por las condiciones espaciales con que cuentan- poco se parecen a escuelas. Sobre estas cuestiones nos ocupamos más profundamente en el cuarto capítulo de esta tesis. En el próximo apartado, toda esta diversidad de propuestas y formatos escolares se pone en articulación con otro aspecto central: el de las transformaciones de los diseños curriculares a medida que se incorporan nuevos sujetos a los procesos de escolarización.

3. Los sujetos de escolarización y los saberes: de la formación de la elite a la educación “para todos y todas”

Como se viene sosteniendo, la estructura del sistema educativo no es todo –ni sólo- lo que se transforma respecto de la actualidad de las escuelas secundarias. En principio, la misma designación de la escuela secundaria actual como *Nueva* viene a proponer, hoy, más modificaciones en relación con alguna escuela anterior que se reconoce necesario transformar. Aquí interesa referir brevemente a los procesos de incorporación de los jóvenes a la escolarización secundaria y, en relación con lo anterior, al curriculum, en tanto que saberes que, desde la perspectiva gubernamental, se considera valioso enseñar en las escuelas. En cuanto a la población estudiantil, hay estudios que dan cuenta de su crecimiento constante a lo largo del siglo XX, pero con una configuración matricial de las instituciones que, a la vez, incorpora y expulsa. Desde esta perspectiva,

⁶⁹ En la provincia de Buenos Aires, suele denominarse así a las escuelas que, en la actualidad ofrecen los dos ciclos completos de educación secundaria. Como se verá más adelante, los docentes aluden a estas denominaciones.

los problemas de expansión de la escuela secundaria se relacionan con el modelo institucional que le dio origen: el de los colegios nacionales (Acosta, 2007).

Con preocupación manifiesta por el acceso y permanencia de los jóvenes en la escuela, las reformas de principios de siglo XXI se dirigen a modificar algunas condiciones de escolarización: junto con la transformación de formatos escolares, las políticas públicas ponen el énfasis en la *obligatoriedad* y la *universalización* de este nivel completo de escolarización. Del primer rasgo algo se ha hablado en el apartado anterior: la creación de la Educación General Básica en los '90 ya proponía una extensión –a diez años- de la escolarización obligatoria y, por ende, una ampliación en el acceso de adolescentes que anteriormente, discontinuaban sus estudios apenas terminaban la educación primaria. La medida fue cuestionada fundamentalmente, porque la incorporación de esos jóvenes se producía en la educación básica, dejando postergada a la educación *polimodal* que se presentaba, por la época, como el equivalente de la enseñanza secundaria.

En cuanto a la *universalización*, es uno de los rasgos desde el que, a partir de 2006, las propuestas oficiales proponen diferenciarse, primero, de aquella secundaria que tradicionalmente se concebía como destinada a una elite y, también, de las *políticas neoliberales* de los años '90 (Filmus, 2006). En este sentido, la diversificación de la oferta institucional para la educación secundaria –entre las que se cuentan los programas, planes y modalidades destinados a que los jóvenes y adultos finalicen el secundario- y el despliegue de políticas socio-educativas –como la *Asignación universal por hijo*, las becas o subsidios a la movilidad de los estudiantes- y los programas de reingreso para jóvenes que habían dejado de concurrir a la escuela, dan cuenta de acciones de gobierno tendientes a acompañar –en unos períodos más que en otros- la extensión del acceso y permanencia estudiantil en este nivel de escolarización (Agis, Cañete y Panigo, 2010; Feldfeber y Gluz, 2011).

Lo anterior supone varias consideraciones. La valoración de la *inclusión* de *todos* –y *todas*- en la escuela y la pretensión de universalización y generalización, acarrea nuevas necesidades y problematizaciones que trastocan las concepciones tradicionales de alumno y de lo que se considera debe enseñársele. Por un lado, la incorporación de todos los y todas las jóvenes en las escuelas secundarias pone el énfasis en la *pluralidad de públicos* (Terigi, 2008) a los que la escuela debería atender de ahora en más, en nombre de la *inclusión*. Esto despliega un abanico de problemáticas entre las que se cuentan: las condiciones de género; el desarrollo de procesos efectivos de inclusión educativa; la

cuestión de las nuevas generaciones y la comunicación con el mundo adulto (Dussel, 2006).

Por otra parte, pero en estrecha relación con lo anterior, la entrada de sectores de población que habían quedado fuera de la escuela, agrega particularidades al clima de época. Se advierte, cada vez más, la presencia, en las escuelas de “nuevos” alumnos (Brito, 2009), y eso no sólo en lo que tiene que ver con las nuevas formas de concebir a las infancias y juventudes (Carli, 1994, 2009), o con la renovación de las formas de transmisión (Dussel, 2006), o con el reconocimiento y el despliegue de nuevas formas de vínculo pedagógico (Abramowsky, 2014) y de conducción de las conductas propias de tiempos actuales, que tensionan la perspectiva homogeneizadora de la escuela tradicional.

En el caso del Conurbano Bonaerense, donde se sitúa el partido de General San Martín, la ampliación del acceso juvenil a la escuela secundaria le agrega -a todas las transformaciones antes mencionadas- el desafío -y la problemática- de la entrada a la escuela de esos jóvenes de sectores populares que históricamente fueron relegados; de esos jóvenes que, a la vez que “*recién llegados*”, fueron los “*últimos en llegar*” (Falconi, apud Brito, 2009). Son jóvenes que constituyen la primera generación de estudiantes secundarios en sus familias (Grinberg, 2009; Salvia, 2008; Grinberg y Lévy, 2011; Langer, 2013). Para ellos la escuela aparece como uno de los pocos espacios estatales de referencia de la comunidad y de sostén juvenil (Redondo, 2004; Ginberg, 2008). Desde ahí, esos “nuevos” jóvenes tensionan los discursos y los diagnósticos oficiales que hacen eje en la pérdida de sentido de la escuela en tiempos post-sociales y luchan por permanecer en esas instituciones (Grinberg y Langer, 2013, 2014).

Las valoraciones positivas hacia la escuela que se producen en contextos de pobreza urbana extrema, modifican el eje de problematizaciones respecto de la escolarización de los jóvenes: la fluctuación de la matrícula -más que el abandono o la falta de acceso a la escuela- pasa a ser, ahora, el problema que reclama atención. Como se expresa en un trabajo que refiere a las resistencias de los jóvenes en contextos de extrema pobreza urbana:

“El problema del acceso no tiene que ver con la dimensión socioeconómica de los estudiantes o sus familias ni con las escuelas en sí mismas, sino con las “políticas y territorios de escolarización” (Grinberg, 2010) que se producen en contextos de extrema pobreza urbana donde, quizás, ya el abandono no es el principal problema sino la alta rotación o la fluctuación de la matrícula a lo largo del año escolar. Esto, en un contexto

en el que los subsidios del Estado, especialmente la asignación universal por hijo, han cambiado el eje de la cuestión” (Langer; 2013: 199).

Como se analizará más profundamente en el capítulo siguiente, las regulaciones públicas dirigidas hacia la escuela secundaria hacen eco de estas problemáticas y proponen transformaciones en las formas de concebir a los estudiantes que, a su vez, alteran las dinámicas escolares. Así, por ejemplo, en el *Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires* (2011), las figuras tradicionales de estudiantes *regulares* y *libres* (Tedesco, 1986) se transforman en las de estudiantes que *asisten* a la escuela, estudiantes que se han *excedido* en las *inasistencias institucionales*, y estudiantes que se han *excedido* en las *inasistencias por materias*. Desde ahí, el acompañamiento y regulación de las trayectorias estudiantiles complejiza las tradicionales condiciones de cursada –estudiantes regulares y estudiantes libres- al agregar el cómputo de inasistencias por materias y la obligación de seguir concurriendo a la escuela aun cuando el límite de inasistencias se hubiera excedido. Este desglose de inasistencias, genera una nueva condición estudiantil –se puede perder la regularidad en una sola materia o en la cursada completa, pero nunca se deja de ser alumno-, supone un acompañamiento a los recorridos de todos y cada uno de los jóvenes y la focalización en situaciones particulares o de *vulnerabilidad* que, cuando se multiplican, se vuelven reglas y se vuelven difíciles de atender, lo que complica aún más el trabajo de los docentes.

Así, la consideración de la condición del estudiante materia por materia, reintroduce en la escuela las divisiones disciplinares que, en otros enunciados del mismo régimen se llama a revertir. Por su parte, esta recodificación de las inasistencias, llega a establecer –en un afán de retención estudiantil que queda expresado en la normativa- que las inasistencias se computen de a $\frac{1}{4}$, y que el estudiante nunca sea considerado como *libre*, aunque se haya *excedido en inasistencias*. Esto, que en principio constituye una estrategia posible de retención o de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes que viven situaciones de *vulnerabilidad*, alcanza, en las dinámicas de las escuelas, ribetes absurdos e introduce la desorientación de los docentes cuando –según se ha observado en reiteradas oportunidades desde el CEDESI- aparecen las figuras del *presente con ausencia* y del *ausente con presencia*.

Estas figuras aparecen en gran cantidad de los registros que hemos realizado y remiten a las formas que encuentran los profesores de administrar y de registrar las asistencias e inasistencias estudiantiles, ajustándose a una normativa que en sus

contradicciones, amenaza con –y de hecho, desorganiza- la vida escolar. Así, por ejemplo, cuando un estudiante llega a la escuela tan tarde que el cómputo de la inasistencia ya ha sido pasado en el registro correspondiente y, teniendo en cuenta que la normativa –y las voluntades y criterios de los docentes- determinan que no se lo puede dejar fuera de la escuela, se lo hace pasar, pero en el registro se le coloca *ausente con presencia*. Hasta el día de hoy, estos cálculos generan no pocos debates entre estudiantes y docentes, en tanto que ponen de relieve las contradicciones antes señaladas y otras más que no cabe desarrollar aquí. Más adelante se profundizará en situaciones descriptivas de las tensiones que genera, en los docentes, la puesta en acto de los regímenes académicos. Mientras tanto, aquí se prosigue con algunas consideraciones relativas a la modificación de las propuestas de enseñanza, planes de estudio y selección de contenidos a enseñar (Holc y Gómez, 2014), en relación con las transformaciones de la escolarización secundaria antes señaladas.

En los ejes anteriores se ha referido a la transferencia de responsabilidades a las jurisdicciones. Ésta no es sólo administrativa, sino que involucra también, a las decisiones y diseños curriculares desde el nivel inicial hasta el superior –no universitario- (Schargorodsky, 2016). Ejemplos de ello lo constituye el diseño de *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2011) que reemplazan a los *Contenidos Básicos Comunes* de los años '90 a nivel nacional y orientan la selección de saberes a enseñar a la vez que dejan espacio a las provincias para delinear sus propios planes y programas curriculares para las escuelas secundarias.

Así, a la diversificación de propuestas y formatos escolares –en parte referida anteriormente- se agrega la diversificación de orientaciones en el Ciclo Superior, decididas a nivel jurisdiccional. Según el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires* (DGCyE, 2010), el ciclo superior comprende, de este modo, la posibilidad de optar entre las siguientes orientaciones: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Administración, Tecnología, Comunicación, Arte, Lenguas Extranjeras y Educación Física, cada una, respectivamente, con materias específicas y otras de cursada común a todas las orientaciones.

Asimismo, la provincia de Buenos Aires profundiza en especificaciones sobre la organización de las dinámicas institucional y pedagógica, que ponen en discusión aquello que denominan la *tradicional formación enciclopedista y humanista*. Un ejemplo es la articulación de materias y acciones de enseñanza en torno de proyectos y el trabajo en equipos que, como se mencionó más arriba, se diluyen, por ejemplo, en el cómputo de las

inasistencias por materias. Más allá de los rasgos gerenciales que pueden vislumbrarse en la insistencia en el desarrollo de proyectos a nivel institucional y áulico, la propuesta tiende a transformar un curriculum tradicional y fuertemente clasificado –esto es, con límites claramente establecidos por disciplinas- (Bernstein, apud Terigi, 2008) en uno más flexible e integrador de saberes y sujetos de escolarización. No obstante estas pretensiones, en la actualidad la desclasificación efectiva del curriculum suele quedar confinada, entre otras cuestiones, a las condiciones de formación, la voluntad y las posibilidades de encuentro espacio-temporal entre profesores. Como se sostiene en un texto relativo a lo necesario –y lo difícil- de las transformaciones en la escolarización secundaria:

“En nuestro país, la administración educativa no está preparada para asumir sin dificultades cambios importantes en el formato escolar de la escuela media. Esto no se debe a un supuesto defecto de funcionamiento de las burocracias del Estado sino, por el contrario, a que están preparadas para el funcionamiento que se les ha exigido históricamente y a que es en ese funcionamiento donde han acumulado experiencia. Cambiarlo implica hacerse cargo de rediseñar los circuitos administrativos e intervenir en el saber acumulado, y ello conlleva una complejidad que alcanza detalles que pueden sorprender al reformador inadvertido” (Terigi, 2008: 68-69).

En este eje de análisis se han descripto algunas transformaciones –y continuidades- de las escuelas secundarias en lo que hace a los saberes y los sujetos de escolarización. Se presentaron, brevemente, señalamientos referidos al diseño curricular a cargo y bajo responsabilidad jurisdiccional, el énfasis en la realización de adaptaciones curriculares y pedagógicas que transformen la enseñanza, que disuelvan las divisiones disciplinares, que alienten el trabajo en equipo, a través de la resolución de problemas y la generación de proyectos. Se mostraron, asimismo, las modificaciones realizadas al régimen de asistencia estudiantil al desglosar sus inasistencias por materia. Se trata de propuestas que –a diferencia de las modalidades disciplinarias de tiempos liberales-, hacen eje en lo situativo (De Marinis, 1998) y focalizan en distintos aspectos, rasgos, o situaciones particulares que se diagnostican de la población. Rasgos, éstos, de las sociedades de gerenciamiento, que, en nombre de la atención a las singularidades, introducen nuevas regulaciones al trabajo de los docentes, lo complejizan e, incluso, corren el riesgo de profundizar las mismas segmentaciones y fragmentaciones que –según enuncian los documentos oficiales- se procuran revertir.

Como en lo que respecta a la transferencia de responsabilidades a las instituciones, o en lo atinente al lugar de la escuela secundaria en la estructura del sistema, también respecto del diseño curricular, destacan las transformaciones finiseculares. Según sostiene Dussel (2014) una “*organización centralizada del nivel*” secundario se mantuvo hasta los '90 y ello incluye a los diseños curriculares. Todo lo descripto hasta aquí, interpela de formas diversas a los docentes configurando su trabajo. Es sobre algunas de las continuidades y discontinuidades en el trabajo de los docentes en las escuelas secundarias que se desarrollará el próximo apartado.

4. El trabajo de los docentes en la escuela secundaria. Continuidades y rupturas

En éste, último apartado de puesta en situación de la docencia en la escuela secundaria, se aborda, desde varios enfoques, las continuidades y rupturas en la estructuración del trabajo de los docentes –tales como su condición de empleados públicos y, desde allí las formas de reclutamiento y/o designación en el cargo-, las transformaciones relativas al rol así como algunas cuestiones vinculadas con su formación. Esta mirada es clave a efectos de analizar –en el próximo capítulo- las expresiones normativas de las políticas y –en los subsiguientes- las expresiones de los docentes en situación (Ezpeleta, 1991), en la contingencia “específica del *lugar*” (De Marinis, 1998: 33). Se espera, de este modo, concluir este capítulo a la vez que contribuir a la comprensión de las expresiones de y sobre el trabajo cotidiano de los docentes en las escuelas secundarias.

A partir de la conformación de los sistemas educativos, los docentes devienen funcionarios estatales (Birgin, 1999). La condición de funcionario público involucra varias consideraciones que aquí interesa poner de relieve, en tanto que estructuran/organizan a la docencia –en general- y a la docencia de secundaria, en particular.

La bibliografía referida a las regulaciones del trabajo de los docentes, coincide en sostener que es el Estado el que, a medida que interviene en el proceso educativo, establece “los criterios de reclutamiento y se consolid[a] como institución reguladora del ingreso en la profesión” (Birgin; 1999: 23). Desde ese momento, se ocupa –predominantemente- de la formación –elabora los diseños curriculares y planes de estudio-, a la vez que selecciona, contrata y abona los salarios de los docentes. Mucho de esto sucede, inclusive, cuando se trata de educación brindada en establecimientos

privados⁷⁰. Por ejemplo, en lo que atañe a las designaciones, en la Provincia de Buenos Aires, todavía hoy se realizan en acto público distrital y de acuerdo a un listado de aspirantes ordenado según los antecedentes de cada uno. En las escuelas públicas secundarias, se recibe al docente que llega a ocupar el cargo; ni directivos, ni docentes, ni estudiantes participan directamente de los procesos de selección de quienes formarán, a partir de ese momento, parte del plantel de la institución. Paradójicamente, mientras las políticas se vuelven gerenciales y enfatizan en la descentralización de responsabilidades, en el trabajo en equipo y en la vida en comunidad, las designaciones en los cargos quedan burocratizadas y se deciden a partir de un listado confeccionado en base a un nomenclador provincial que no siempre se ajusta a cada realidad, ni a las necesidades o proyectos de las escuelas en singular. Esta forma de reclutamiento da cuenta de ciertas continuidades desde la conformación de los sistemas educativos modernos: a pesar de las insistencias en la profesionalización que aparecen en los documentos actuales de política educativa, la docencia está más cerca de ser concebida como un funcionariado que como una profesión de enseñanza; en América Latina, además, estos funcionarios no gozan ni del prestigio ni de los privilegios de que gozan en otras partes del mundo (Dussel, 2006).

En lo que hace a la formación, reclutamiento, contratación y pago del salario en el ámbito estatal, se asemeja toda la docencia. La condición de funcionario público, inscribe el trabajo de los docentes en un modelo burocrático que –aunque en combinación con formas post-burocráticas- todavía funciona como estructurante al interior de las escuelas, afectando la autonomía y el control de los docentes sobre su propio trabajo (Tenfi Fanfani, 2006; Feldfeber, 2007). Como ejemplo de lo anterior pueden mencionarse, entre tantos otros: las formas de designación en el cargo ya referidas, los requerimientos –que suelen tomar la forma de exigencias- de “elevar” a distintas instancias jerárquicas –de los profesores, a los directivos, de éstos, a los inspectores locales, de ahí a los jefes distritales...- informes y comprobantes escritos de las comunicaciones y las actuaciones cotidianas. Otro ejemplo lo constituye el engorroso y abultado papeleo que conlleva la organización de las salidas didácticas y la obtención de autorizaciones para viajar –aun dentro del mismo partido- a que quedan obligados los docentes dispuestos a proponer alternativas enriquecedoras a la enseñanza en el aula.

⁷⁰ En tanto que gran parte de las escuelas privadas en la provincia de Buenos Aires recibe subvenciones y otros beneficios materiales del Estado. En algunas de esas escuelas, el 80% del salario de cada docente es sostenido con financiamiento público y, el resto, a través de las cuotas que abonan las familias.

Según Birgin (1999) las matrices históricas que configuraron a la enseñanza primaria y a la secundaria resultan diferentes en sus inicios y se asemejan cada vez más a medida que avanza el proceso de escolarización pública. En cuanto a los fines, mientras la enseñanza primaria procuraba la formación de ciudadanos disciplinados y políticamente neutrales, en los colegios nacionales se buscaba formar dirigentes y profesionales liberales. Los requerimientos para la incorporación de unos y otros enseñantes en las instituciones eran, por consiguiente, diferentes, como también lo fueron las subjetividades conformadas en relación a los puestos: a la vanagloria por la neutralidad política magisterial se opone el orgullo de los profesores de secundario por los vínculos y pertenencias a grupos políticos, por sus estrechas relaciones con el campo intelectual y por su autonomía en el dictado de las clases (Birgin, 1999). Según expresa la misma autora, las condiciones de formación y de trabajo de maestros y profesores van confluyendo al ritmo de la expansión de la educación secundaria y de las transformaciones políticas y sociales a medida que transcurre el tiempo. Así, por ejemplo, la "táctica escolar" de los maestros normalistas fue ganando terreno y la escuela secundaria la fue tomando por sobre la de las universidades con las que estaba más vinculada en sus principios. La brecha en la formación docente también se fue acortando y el trabajo de enseñar en primaria y secundaria asimilándose a la cultura escolarizada (Birgin; 1999: 36). En consonancia con lo anterior, la formación pedagógica no sólo es exigible a los profesores de secundaria, sino, también, aceptada como necesaria, hoy, en la comunidad educativa con pocas discusiones. Así, por ejemplo, desde los años '90 se multiplican en el ámbito público y privado los "tramos de formación pedagógica para profesionales y técnicos" (DGCYE, 2007) que resultan habilitantes para el ejercicio de la docencia para aquellas personas que se desempeñan en el Nivel Medio –actual secundario- y que, hasta ese momento no exhiben título docente. Más allá de estas similitudes entre maestros y profesores de secundaria –en lo que hace al requisito de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia- sostiene la misma autora que entre unos y otros también algunas diferencias se mantienen: así, resulta habitual encontrar profesores de secundaria formados en la Universidad y haciendo posgrados; la frecuencia de maestros con esas titulaciones resulta mucho menor (Birgin, 1999).

Ahora bien, así como hay similitudes, también hay diferenciaciones entre las condiciones de los maestros y la de los profesores. Y eso tiene que ver con las formas de designación. Los docentes que trabajan en escuelas primarias son designados *por cargo* mientras que, para los profesores de secundaria, la designación es por horas u *horas*

cátedra de dictado de la materia. Esto hace que los profesores de secundaria, tengan que trasladarse de escuela en escuela, y puedan concentrarse menos en una –o a lo sumo dos- instituciones particulares- como sí lo hacen los maestros de primaria. Según Terigi (2008), esta organización del trabajo de los docentes “por horas de clase” y “según su especialidad” conforma, hoy, junto con la ya referida “clasificación de los currículos” por disciplina un “trípode de hierro” (p. 64) que vuelve difícil la transformación de la escuela secundaria. El denominado *Proyecto 13*, de los años ’80 referido más adelante constituye uno de los ejemplos de programáticas políticas desde los que se procuró revertir –sin poder mantenerla- esta situación a través de la designación de profesores *por cargo*.

Por último, en lo que respecta a esta puesta en situación, cabe señalar algunas transformaciones que, desde fines del siglo XX, se producen en y a partir de los procesos político-sociales que se vienen describiendo y que contribuyen a reconfigurar el trabajo de los docentes. Esto es, cuando “[...] la administración de lo social pasa de la égida centralizada del Estado a la forma descentralizada y desregulada de lo local, de lo comunitario, de las instituciones, de los barrios” (Grinberg; 2015a: 26). Son algunos de esos procesos de transformación de la docencia y sus condiciones los que se iluminan a continuación.

Por una parte, hay que considerar cómo, en el marco de la flexibilización de la vida social, el trabajo de los docentes también se flexibiliza, a la vez que se intensifica –en cantidad de horas, en número de instituciones en que se desempeñan y en número de estudiantes a quienes atienden, en diversidad de actividades- (Birgin, 1999). Respecto de este último punto, desde hace tiempo una vasta bibliografía señala, de manera coincidente, “que los docentes hacen muchas otras cosas además de enseñar” (Terigi y Dicker, 1997: 96). No obstante, en los contextos aquí referidos e, incluso, en la actual normativa la sobrecarga de actividades y de responsabilidades queda a la vista y es algo que se desarrollará en los capítulos siguientes.

Otra cuestión a resaltar es la nueva forma que, en estos contextos, adquieren las emociones. En todos los ámbitos de la vida se echa luz a los vínculos afectivos, se los hace visibles –no porque antes no hubieran existido, sino porque ahora resultan más pensados, permitidos, alentados a expresarse, estudiados, valorados (Abramowski, 2014; Nobile, 2015). En el campo pedagógico, ello remite tanto a las formas de vincularse entre docentes y alumnos como a lo que *les pasa* a unos y a otros en las escuelas, sus experiencias y emociones. El tópico de la afectividad respecto de los docentes y del vínculo con los educandos introduce nuevos debates pedagógicos. Éstos van desde la

articulación al enfrentamiento⁷¹ entre las afectividades y los procesos de enseñanza; o, incluso, llegan a suponer que el amor y la (auto) estima son suficientes en sí mismos y que, por tanto, se imponen a los procesos de enseñanza y a la falta de recursos materiales en las escuelas. No obstante, si bien es preciso reconocer la *afectivización* del vínculo pedagógico (Abramowsky, 2014)⁷² y hasta alentar su desarrollo, también hace falta considerar que cuando los discursos políticos -enarbolados principalmente por sectores liberales de derecha- hacen eje en la resolución de los problemas de la educación a través de lo afectivo interindividual, omiten deliberadamente otros aspectos tanto o más necesarios de considerar -como, por ejemplo, los recursos materiales y económicos-. En esos casos, los docentes son llamados, tal como decía una profesora, a *poner el corazón* porque eso es todo y lo único para dar.

Desde la perspectiva de la gubernamentalidad y, como sostiene Grinberg (2015a) en la era del gerenciamiento –que convoca a los sujetos a empoderarse, a proyectar y proyectarse de manera flexible, hacerse artífices y responsables de su propio destino, a construir sus propios aprendizajes y recorridos, más que a recibir saberes a través de la enseñanza- el rol de los docentes –de todos los docentes, no sólo de escuelas secundarias- se transforma. En este marco, la bibliografía y los discursos políticos, las normativas y los curriculums de formación docente se pueblan de llamados a que los maestros, profesores, preceptores, devengan *coachs*, orientadores de aprendizaje más que enseñantes, entrenadores en resiliencia para disminuir las desigualdades. Se trata, de programáticas políticas de responsabilización de los sujetos y las instituciones por la resolución de los problemas. Esto da cuenta –como expresa la autora y como se seguirá profundizando hasta el final de este texto- de: “una presencia selectiva del Estado que deja a los sujetos, al barrio y a las escuelas timoneando las crisis a la vez que respondiendo a la burocracia estatal” (Grinberg; 2015a: 24).

Hasta aquí, un sucinto paneo en pos de contextualizar el trabajo de los docentes en el devenir de la escuela secundaria y con algunas referencias al partido de General San Martín. Para ello, se han abordado, desde distintas perspectivas presentes en la bibliografía, cuatro ejes relativos a: los procesos de centralización, descentralización y recentralización en educación; el lugar que fue ocupando la escuela secundaria en el

⁷¹ Afecto *versus* enseñanza.

⁷² Con el concepto de *afectivización magisterial*, Abramowsky (2014) analiza los procesos de transformación tanto del vínculo entre docentes y alumnos como de los posicionamientos pedagógicos al respecto. La autora focaliza en las maestras de educación primaria.

sistema educativo, las relaciones entre saberes y sujetos de escolarización y un breve análisis de la docencia en general y de sus especificidades para la escuela secundaria. Se espera que estos ejes alimenten los capítulos por venir en términos de situar a los lectores, a la normativa que se analizará próximamente y al trabajo de los docentes en los contextos aludidos.

CAPÍTULO 3. La organización de la Nueva Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires desde la normativa

En este capítulo se presenta un análisis –fundado teóricamente- de las condiciones institucionales y las regulaciones del trabajo de los docentes de escuelas secundarias en el presente⁷³, desde la perspectiva de las políticas oficiales; esto es, enfocando en lo que sostienen distintos documentos de política educativa de alcance nacional y provincial. Para ello, se ha relevado la legislación vigente junto con algunas resoluciones, declaraciones y recomendaciones producidas en el marco del Consejo Federal de Educación⁷⁴, que forman parte del marco organizativo de la Nueva Escuela Secundaria y pautan, desde allí una organización del trabajo de los docentes. Se procura, (re)construir el marco regulatorio de esa escuela secundaria que se designa como “Nueva”, focalizando en las formas que, a nivel oficial, se proponen actualmente para la provincia de Buenos Aires en relación con aquellas delineadas para todo el país y en las referencias que, explícitamente se formulan al trabajo de los docentes.

El capítulo se organiza en cinco apartados. Los tres primeros, se ocupan de analizar las condiciones institucionales y la cuestión de la calidad educativa, el papel y las interrelaciones entre el Estado nacional y las jurisdicciones y la organización de una (Nueva) Escuela Secundaria. En los dos últimos, se enfoca en las formas en que se pauta y pretende organizar el trabajo de los docentes en la escuela secundaria actual. El desarrollo de estas cuestiones apunta a conocer cómo desde las políticas públicas se busca regular el trabajo de los docentes. Esto último articula con el próximo capítulo y resulta fundamental para analizar las políticas educacionales, las transformaciones de la escuela secundaria y el trabajo cotidiano de los docentes desde el propio punto de vista de los involucrados, así como comprender las formas en que los docentes se apropian de esas regulaciones, las consienten, las obedecen, las reconocen, desconocen o (contra) proponen.

El análisis de documentos aquí expuesto es importante puesto que da cuenta de las perspectivas y programáticas políticas dirigidas a organizar –de maneras que se presentan

⁷³ Se referirá, fundamentalmente, a los producidos entre 2006 –que marcan el inicio de la denominada Nueva Escuela Secundaria- y 2016, año límite de realización del trabajo de campo. Las referencias a los años '90 o a legislación derogada, se justifican en las remisiones a esas épocas realizadas en los documentos vigentes.

⁷⁴ Por tratarse de un estudio que incumbe a los procesos de escolarización y a las condiciones de trabajo de los profesores en la Provincia de Buenos Aires, se incluirán solamente documentos del Consejo Federal de Educación en que el representante provincial haya estado presente, algo posible de realizar ya que en cada documento producido en su seno, se detallan los miembros ausentes en esa sesión.

como novedosas- las escuelas secundarias y el trabajo de los docentes. Desde 2006 –como contrapartida de las políticas de los ’90 y partiendo de cierto reconocimiento de las responsabilidades del Estado- en distintas agencias, se produce una plétora de documentos que pauta transformaciones en el concepto de educación, en el sistema educativo en general y sostiene la necesidad de reorganizar la escuela secundaria con consecuentes propuestas que afectan –declaradamente- a sus instituciones, al trabajo, al estudio, a la vida dentro de ellas.

Tal como se viene sosteniendo, realizar un análisis de algunos documentos de políticas públicas no supone concebir como única expresión de la política a los planes, normas, resoluciones y orientaciones que se redactan en distintos órganos de gobierno y se difunden –unas veces más, otras, menos- en las instituciones. No obstante, se vuelve importante para una tesis de política educativa considerar los documentos, ya que muchas de las decisiones y posicionamientos de gobierno quedan registrados por escrito y que, también, se dirigen o comunican por escrito a distintos sectores o actores de las instituciones escolares; desde allí, sus expresiones –en plural- dan cuenta de los debates vigentes, organizan agendas para la acción, enuncian lineamientos provenientes de los grupos en el poder y, en ese sentido, son políticas (Miller y Rose, 1990).

Con Deleuze y Guattari (2002), aquí se considera que –antes que problema lingüístico- el lenguaje constituye un problema político. En este sentido, el análisis documental resulta central ya que allí se encuentran delineados: saberes técnicos, conocimiento académico, metas políticas, posicionamientos éticos, evaluaciones y diagnósticos situacionales que se ponen en juego en las decisiones de política educativa. Por eso mismo, en este capítulo la interrogación se centra en un:

“[...] conjunto de prácticas discursivas en tanto que se establecen como un horizonte de la verdad o, más aún, como racionalidad en el gobierno de la conducta en nuestras sociedades, definiendo un nuevo territorio para la educación y para las escuelas” (Grinberg; 2008: 19).

Todo ese campo documental gana en profusión en tiempos en que las transformaciones están a la orden del día, sea en el conjunto del sistema, en las dinámicas institucionales, en las actividades de los agentes. De uno u otro modo, todos somos parte del relato del cambio constante (Grinberg, 2013b). Y así, el presente abunda en enunciados que interpelan a las escuelas a ponerse en consonancia con cambios que contemplen, entre otros: la cuestión de la inclusión y la exclusión social y educativas; la

atención a las diversidades y singularidades culturales, étnicas, de género; las nuevas concepciones acerca de las identidades juveniles; las nuevas formas de conocimiento y sus vinculaciones con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; los debates sobre la calidad educativa y la transmisión de saberes; la búsqueda de formas de organización escolar y de enseñanza que se ajusten a lo anterior. Algunos de los debates que circulan en la actualidad, se formulan en los términos antes mencionados.

Lejos de considerar que sistema educativo y prácticas cotidianas se modifican como producto de la voluntad de ajustar la realidad a modelos (Terigi, 2000)⁷⁵ -expresados en programas, leyes y acuerdos reglamentarios-, se sostiene aquí que esos documentos dan cuenta de –nuevos y no tanto- regímenes de verdad y de prácticas que, como “principios vinculados con formas de ser y de hacer” (Grinberg; 2008: 19), contienen declaraciones de voluntades, redefinen los sistemas de creencias, los pensamientos, brindan orientaciones para la acción (Grinberg, 2008); desde allí, generan condiciones para la vida cotidiana en las instituciones.

Decir que generan condiciones que sostienen lo existente o lo transforman no significa que esas transformaciones se concreten sin más, ni que supongan mejoras efectivas en lo que se procuró transformar. No porque se crean o porque se enuncien, las modificaciones van a producirse y, de hacerlo, no necesariamente será en el sentido preciso en que fueron diseñadas. Tampoco significa que las orientaciones de los documentos sean recibidas –si lo fueran- sin relecturas y cuestionamientos por parte de los agentes escolares involucrados en ellas. El ámbito de diseño de políticas y el escolar constituyen dos mundos cuyos intereses, pensamientos, acciones y retóricas no siempre son coincidentes. Así, por ejemplo, Lundgren (1996) refiere a una distinción entre el ámbito de formulación y el ámbito de realización de las políticas en que actúan los docentes o “burócratas de la calle” y Beltrán Llavador (2006) expresa que en condiciones sostenibles de institucionalización o, justamente, para garantizarlas,

“[...] las reformas educativas sufren, respecto a la definición original y a lo largo de su proceso de implementación, transformaciones relativas al modelo en que se articulan las agencias y niveles implicados y comprometidos por ellas; de ahí que

⁷⁵ En un claro cuestionamiento a las reformas educativas de los '90 en Argentina y a sus resultados la autora debate con la perspectiva del poder de la época. “El planeamiento de la reforma estableció una imagen-objetivo del sistema escolar y, en función de ella, diseñó políticas destinadas a que la realidad se acercara al modelo, defendiendo incluso la legitimidad de muchas decisiones que desmontaron institucionalmente segmentos enteros del sistema [...]” (Dicker y Terigi, 1997, en Terigi, 2005: 68-69).

vayan re-significándose durante el proceso de su apropiación por parte de los diferentes actores escolares [...]” (Beltrán Llavador; 20006: 17-18).

Sostiene este último autor que en las escuelas entran en juego estrategias diversas y peculiares –adaptación creativa, adopción, resistencias, transformación- al poner en marcha los principios políticos e innovaciones alentados por las reformas. Algunas de ellas serán consideradas en el próximo capítulo.

Aquí, el propósito no es buscar cuánto una realidad o unas situaciones se ajustan a lo enunciado, a la norma, a la ley. Se trata, más bien, de analizar la conformación de una *episteme*; cómo en el discurso oficial se agencian y entretejen enunciados que forman parte de las luchas por las significaciones, definen formas de pensar y hablar, participan de la regulación de lo social, distribuyen no sólo bienes sino también y, quizás más, responsabilidades (Grinberg y Orlando, 2006).

Por lo dicho, se hace necesario que los documentos analizados se consideren en relación con el ámbito de su producción: esto supone tener en cuenta tanto las contingencias socio-políticas en que esos documentos fueron emitidos como sus agentes emisores. Respecto de lo primero, cabe señalar dos: las transformaciones –y continuidades- entre la Ley de Educación Nacional (2006) y su precedente, referidas en el capítulo anterior- y los procesos electorales de fines de 2015 que llevaron al triunfo de una alianza política que, precedentemente, no ocupaba la administración del Estado nacional y provincial. Desde ahí, aun cuando mantiene la vigencia de la *Ley de Educación Nacional* y de los documentos producidos en su marco, apenas asumido el nuevo gobierno, empieza a referir a la necesidad de cambios que define como revolucionarios (CFE⁷⁶, 2016). A su vez, es importante resaltar que, si bien los documentos considerados, son ubicables en un mismo período –desde la entrada en vigencia de una Ley de Educación todavía vigente- en esa plétora documental hay continuidades y, también, algunas matices propios de las contingencias y los cambios de color político en las administraciones de los Estados nacional y provincial (Imen, s/d; Feldfeber y Gluz, 2011).

Respecto del/los agente/s emisores de los documentos es preciso recordar que gran parte de los textos seleccionados se produjeron en el marco de la última⁷⁷ reforma del

⁷⁶ Consejo Federal de Educación. Dada la cantidad de veces que aparece mencionado, se recurrirá a esta abreviatura para las referencias textuales a los documentos producidos en este ámbito.

⁷⁷ Última en el sentido de “vigente”, actual; la última hasta el momento al que se restringe la selección de documentos. Hasta la fecha de escritura de esta tesis, los textos siguen incluyendo, en sus considerandos, la Ley de Educación Nacional y sus documentos concurrentes, sólo que poniendo de relieve enunciados o artículos diferentes a los resaltados bajo la administración anterior.

sistema educativo argentino y en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Este organismo “interjurisdiccional, de carácter permanente” es considerado el “ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional” desde el que se busca una “unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.” (LEN⁷⁸; 2006: 23). Su “función de cohesión” y articulación de un sistema federal aparecen en multiplicidad de documentos producidos por este organismo, que lo ubican como órgano principal en términos de concertación y búsqueda de consensos. Por esta misma razón, acá se presta atención prioritaria a los documentos producidos en su seno. Esta atribución, fundamental para el ámbito del Consejo, se comprende en la necesidad gubernamental de coordinar acciones entre las distintas jurisdicciones en busca de cierta unidad de un sistema educativo -que, desde la transferencia de responsabilidades por las escuelas de la Nación a las provincias, en los años '90- acusa la *fragmentación* como problema reconocido desde la misma razón de Estado⁷⁹. La función de *concertación* – presentada en variedad de documentos del periodo- también puede ser entendida como forma de construcción de conformismos para administrar las multiplicidades jurisdiccionales, unificándolas. De hecho, en los documentos analizados se observa la firma unánime de todas las jurisdicciones participantes –quedando exceptuados sólo los ausentes a la sesión-⁸⁰.

En cuanto a los pronunciamientos, el Consejo puede expresarse en forma de resoluciones o como recomendaciones. Las primeras tienen fuerza normativa, están explícitamente amparadas en la *Ley de Educación Nacional* y requieren ser aprobadas por, al menos, los tres cuartos de los votos afirmativos de los miembros de la Asamblea; las segundas, requieren una articulación entre jurisdicciones, o señalan la conveniencia de determinadas acciones; operan como sugerencia y, en este sentido, pueden dejar asentados los acuerdos sobre cuestiones específicas; por tratarse de recomendaciones, estas últimas son aprobadas con mayoría simple en el voto. Un ejemplo de lo dicho, que da cuenta de la agenda del Consejo Federal de Educación y de muchos otros organismos de gobierno, es la Recomendación 01/07 sobre la necesidad de cumplir con 180 días de clase efectivos. Además de la ley nacional que la sustenta (25.864/03⁸¹), este Consejo ha

⁷⁸ Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Dada la cantidad de veces que aparece mencionada, se recurrirá a esta abreviatura para las referencias textuales a los documentos producidos en este ámbito.

⁷⁹ De ello da cuenta, por ejemplo, el *Documento para el Debate* previo a la sanción de la Ley de Educación Nacional y, también, los discursos de intelectuales que, por esa época, pertenecieron al gobierno o mantuvieron afinidades políticas con él (Filmus, 2005, 2006; Tedesco, 2005).

⁸⁰ Durante la lectura, se han encontrado muy pocos documentos con voto negativo de alguno de los miembros presentes; ninguno de esos documentos corresponde a cuestiones tratadas en este trabajo.

⁸¹ Las resoluciones, declaraciones, y recomendaciones relativas al cumplimiento de los 180 días de clase son un claro ejemplo del entramado normativo que articula en lo local recomendaciones de organismos

expedido varios –y variados en la estructura textual más que en el contenido- pronunciamientos al respecto. Ello deja entrever los debates que atraviesan la sociedad a distintas escalas; en la mayor parte de los casos esas disputas se hacen visibles con la cuestión del presentismo –o ausentismo- de los docentes e involucran, entre otros, aspectos salariales, condiciones institucionales, la salud de los docentes. Algunos de estos debates serán retomados cuando se refiera a la organización institucional en el análisis de las voces de los directamente involucrados. Asimismo, estos pronunciamientos permiten vislumbrar no sólo cierta preocupación por el uso del tiempo en sus aspectos medibles (días, horas), en las escuelas sino también el reconocimiento oficial de la necesidad de pautar y controlar externa y normativamente su aprovechamiento.

La recomendación mencionada sigue teniendo resonancia hasta hoy, sin embargo, las resoluciones son las producciones más abundantes –en cantidad y en extensión- en el período considerado (2007⁸² a 2016), lo que denota el carácter abiertamente regulador de este organismo. Por su parte, aunque en la Resolución regulatoria del Consejo Federal de Educación sólo se detallan dos formas de pronunciamiento de la Asamblea –resoluciones y recomendaciones- si se consideran todos los documentos producidos por el Consejo en el lapso de tiempo establecido, se pueden encontrar, además de los citados, algunas declaraciones: será considerada aquí la *Declaración de Purmamarca*, de febrero de 2016 en tanto que da cuenta de cierto cambio de rumbo y de tono en las propuestas y consideraciones del Consejo.

Los enunciados de política educativa aparecen también, en otros documentos producidos por organismos nacionales e internacionales y/ o por intelectuales afines al sector que gobierna la educación⁸³, por lo que parece poco pertinente dejarlos aparte. El análisis de los documentos seleccionados requiere prestar atención a determinados aspectos que permitan comprender las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia, entre las que se cuentan: la estructura del sistema, la constitución y organización de las instituciones escolares, la consideración de las características del contexto en relación con la tarea de enseñanza, los recursos materiales con que se equipan las

internacionales (Vior y Oreja Cerrutti, 2016). En el periodo de análisis documental referido, esta legislación sigue vigente y entra desde el principio, entre los considerandos y recomendaciones producidos por el Consejo Federal de Educación.

⁸² El análisis de documentos producidos por el actual Consejo Federal de Educación se inicia junto con la apertura de sesiones de ese organismo. Por eso, se refiere a 2007 –y no 2006- como año de inicio de la periodización.

⁸³ Véase, en esta línea, los documentos producidos por UNESCO-OREALC (por ejemplo, Robalino Campos y Körner, 2005) y por el IIPE-UNESCO (por ejemplo, Tedesco, 2005; Tenti Fanfani, 2007; Vezub, 2009).

escuelas, las regulaciones relativas al tiempo y a los espacios en que se desarrolla el trabajo de los docentes. Asimismo, por tratarse de un volumen importante de documentos y, dada la extensión de este acápite, se presentan aquí algunas consideraciones –relativas al lugar o posicionamiento del Estado nacional y los provinciales, a la dirección de las políticas de escolarización diseñadas, a los lineamientos propuestos para las secundarias y sus actores- que permitan situar el trabajo y las voces de los docentes en relación con la vasta producción discursiva, mientras se la enmarca en el contexto de su producción.

Hecha esta presentación, a continuación se presenta un análisis de los documentos referidos distribuido en cinco apartados que atienden a: las condiciones institucionales y la cuestión de la calidad educativa; en relación con lo anterior, las regulaciones del trabajo de los docentes y su reconocimiento en el discurso de las políticas públicas de escolarización; el énfasis –más o menos progresivo- en el papel evaluador del Estado y las prescripciones dirigidas a la docencia en su hacer. Esto último involucra, entre otros aspectos de la práctica cotidiana escolar: el trabajo en equipos, los vínculos y la gestión de los compromisos por parte de los docentes, las propuestas pedagógica en relación con el aprovechamiento de tiempos y espacios escolares, la formación inicial y permanente y, como si fuera poco, las tareas administrativas y otras actividades.

1. Las condiciones institucionales, la cuestión de la calidad y las regulaciones al trabajo de los docentes

Como ya se anunció, este capítulo pone en el centro las condiciones institucionales en que los docentes desarrollan su labor. Desde allí, interesa analizar cómo esas condiciones se hacen presentes en los documentos relevados. El término *condiciones* aparece en una diversidad de documentos oficiales; en algunos refiere a ellas sin otras adjetivaciones, para avanzar en preceptivas de acción. Las referencias a las *condiciones* de modo exclusivo son escasas. Así, en los documentos pueden encontrarse alusiones a: condiciones institucionales, de trabajo, pedagógicas, de enseñanza, de aprendizaje... En aquellos casos en que el concepto pareciera volverse más abarcativo –y ambiguo- su sentido se precisa al marcar inmediatamente las finalidades de su generación. Se refiere, entonces, a *condiciones para*. Por ejemplo, en una de las primeras producciones específicas dirigidas a orientar la organización institucional y pedagógica de la actual Educación Secundaria Obligatoria, el Consejo Federal de Educación considera:

“[...] necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos” (Res. CFE N° 93; 2009: 1. Subrayado nuestro).

La cita precedente muestra algo que aquí se viene sosteniendo desde un principio: el gobierno actúa a través de un diagrama de líneas de acción –que van de lo federal a lo local-. Esto es: no se propone que el estado nacional actúe directamente sobre todas y cada una de las personas sino a través de la generación de unas determinadas condiciones. Líneas de acción que, al superponerse, marcan direccionalidades de las que da cuenta la preposición *para*: producir nuevas regulaciones federales *para* renovar propuestas institucionales y pedagógicas otra-vez-*para*, a través de ellas, sostener trayectorias estudiantiles cuyas fluctuaciones se perciben como problemáticas. La necesidad de regular y generar tales modificaciones apunta, según se declara, al desarrollo de una Educación Secundaria que, en nombre de lograr mayor *igualdad* y *calidad* ha pasado a ser obligatoria.

En la cita que sigue, las condiciones ya vienen adjetivadas –refiere explícitamente a las pedagógicas e institucionales- mientras que se las vincula con la democratización del gobierno y la vida en las instituciones como parte de un proyecto político que procura la igualdad y la calidad. A su vez, se las reconoce como desafío para el gobierno y como regulaciones a la docencia en lo atinente a trabajo y organización:

“Los desafíos se orientan a brindar a las instituciones condiciones para renovar sus proyectos políticos para la igualdad y la calidad, democratizar su gobierno y la vida institucional, renovar los formatos institucionales y las condiciones pedagógicas en que se inscribe el trabajo docente y la organización de los equipos docentes y las trayectorias” (Res. CFE N° 79. Anexos I y II; 2009: 18).

Por su parte, las referencias a –y la insistencia en- la igualdad y/o la calidad marcan otro rasgo de la racionalidad gubernamental actual. Aunque con fluctuaciones en sus sentidos y sus preeminencias, ambos conceptos suelen aparecer –unas veces, y desaparecer en otras oportunidades- en el discurso oficial para delinear y regular federalmente las propuestas de escolarización y sus transformaciones⁸⁴ que –designadas

⁸⁴ Aparece aquí la cuestión de las connotaciones y sentidos diferentes que se le otorgan a los términos: reforma, transformación, cambio, renovación y revolución. En principio, cabe señalar que la evitación del

como *renovaciones*- van desde el diseño de políticas hasta los aspectos pedagógicos de la cotidianeidad institucional.

No obstante las referencias a estos dos términos –igualdad y calidad- no significan que ambos mantengan su intensidad, presencia conjunta o frecuencia. La cuestión de la igualdad es, justamente, uno de esos matices o diferenciaciones en el color político de la administración de que se hablaba más arriba. Así, en los primeros documentos de esta reforma –preferentemente de 2009 a 2012⁸⁵-, igualdad y calidad se ponen en paralelo; la una supone la otra. A la vez, en esos documentos, *calidad e igualdad* se consiguen con *inclusión* y el *acompañamiento a las trayectorias* -especialmente de los jóvenes- y, para ello, también a las instituciones y docentes:

“Dicho acompañamiento [en este párrafo, a las escuelas] se orienta a brindar **condiciones para renovar los proyectos pedagógicos** para la igualdad y la calidad, democratizar su gobierno promoviendo la participación de los distintos actores, renovar los formatos institucionales y las condiciones pedagógicas en que se inscribe la organización del trabajo de los equipos docentes y las trayectorias escolares de los alumnos” (Res. CFE N° 88. Anexo; 2009: 6).

Aquí, las condiciones aluden a la renovación pedagógica. En esas condiciones que son variadas, se inscriben el trabajo de los docentes y las trayectorias estudiantiles. Ello involucra considerar ese trabajo como una responsabilidad política de distribución de la cultura en un escenario específico y particular: la escuela secundaria.

“Es preciso tener en cuenta las variadas y particulares condiciones en que se inscribe el trabajo de un docente, a los efectos de aunar criterios comunes que resalten su especificidad en la escuela secundaria, su carácter público y su responsabilidad en la política de distribución cultural en el escenario particular de la escuela” (Res. CFE N ° 84. Anexo; 2009: 29).

Esto es, en esos primeros documentos referidos, la generación de unas condiciones busca tanto la igualdad como la calidad, consideradas en términos de democratización, participación y renovación de formatos escolares y de enseñanza a la vez que se asume como responsabilidad política de una multiplicidad de actores, agentes e instituciones. El

término reforma queda explícitamente vinculada a los cuestionamientos que se formulan, en los mismos documentos, a las producidas en los '90.

⁸⁵ Entre 2013 y 2015 no es que se nieguen esos sentidos de los términos calidad e igualdad, sino que sus referencias remiten, indefectiblemente, a los documentos producidos precedentemente.

reconocimiento de lo político en las escuelas y como responsabilidad en la distribución cultural, es otro rasgo propio de los primeros documentos analizados (2009-2012) que desaparece del discurso a partir de 2016. La circulación de las (múltiples) responsabilidades será analizada más adelante.

Volviendo a la cuestión de la igualdad, en los últimos documentos analizados –de 2016- el término disminuye su presencia, para tomar mayor pregnancia la *calidad*. De hecho, en el denominado *Plan estratégico Nacional 2016-2021*, la *igualdad* aparece mencionada cuatro veces, dos de ellas como *igualdad de oportunidades* y las otras dos junto al *respeto a la diversidad*; la mención a las desigualdades se efectúa en dos oportunidades, una ligada a la reducción de la pobreza y otra en términos de diferencias entre jurisdicciones. Mientras, el término *calidad* aparece 21 veces en el mismo documento: en gran parte de esas ocasiones, ligado a la enseñanza, a la jerarquización y profesionalización de los docentes, a los aprendizajes y las evaluaciones de resultados. Puede verse, a partir de estas consideraciones, cómo la igualdad varía su sentido según se la conciba como acceso universal a diversas creaciones de la cultura o en términos de igualdad de oportunidades. En este último caso, la igualdad queda redefinida en la flexibilidad, la elección individual y el “libre” mercado y el Estado ya no aparece como “medio para superar las desigualdades” (Anderson apud Apple, 1997)⁸⁶.

Así, en las diferenciaciones entre una y otra administración del gobierno nacional para el periodo 2006-2016, puede notarse cómo la igualdad va perdiendo fuerza hasta que desaparece o se transforma en *igualdad de oportunidades*, pero la calidad se mantiene como “horizonte de sentido de las políticas educativas” (Grinberg; 2015a: 157) e, incluso, llega a formar parte de dos de los cuatro ejes de políticas del *Plan estratégico* para toda la educación –no sólo la secundaria- vigente a partir de 2016. Uno de esos ejes refiere a la calidad de los aprendizajes y capacidades estudiantiles, mientras que el otro refiere a:

“Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad: formación inicial y continua, condiciones propicias para el desarrollo profesional docente y acompañamiento para el fortalecimiento de la enseñanza”. (Res. CFE N° 285. Anexo; 2016: 5, 7, 15-17).

⁸⁶ Los autores citados refieren a estos procesos en países como Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, pero lo mismo es pensable para la realidad actual en la región Latinoamericana, en la cual, como se viene y se seguirá sosteniendo, muchos de los postulados producidos en esos países tienen eco.

El énfasis en la calidad se comprende si, como expresa Gentili (2013), se considera que la problematización sobre la calidad del sistema acompaña sus procesos de expansión. Y, más aún, si se la liga al control y al estímulo del espíritu empresarial, cada vez más habituales desde fines del siglo XX (Grinberg, 2015a). Por tanto, aquí se vuelve importante analizar cómo ella se vincula –o no- con otras formulaciones que forman parte del horizonte gubernamental. En los enunciados que siguen, pueden apreciarse las variaciones de sentidos de la calidad según se la ligue con la promoción de mejoras en las condiciones escolares para el sostenimiento de trayectorias educativas o con la jerarquización y profesionalización de la docencia, el desarrollo de competencias y desempeños individuales y con el control de calidad a través de estándares, términos tan propios –estos últimos- del ámbito empresarial. Asimismo, tales variaciones en el enfoque de la calidad suponen distintas distribuciones de responsabilidades. En el siguiente párrafo, de 2009, la calidad se concibe, primero, como responsabilidad estatal en la promoción de mejoras en las condiciones de las escuelas. A su vez, la calidad se piensa como políticas y acciones dirigidas a procesos escolares:

“Las políticas de calidad incluyen las acciones de carácter estatal tendientes a promover mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas” (Res. CFE N° 79. Anexos I y II; 2009: 18).

En cambio, en la próxima cita, más reciente, la presencia y las acciones del Estado quedan desdibujadas y la calidad se traslada a procesos de enseñanza y aprendizaje que aparecen, por la forma de enunciación, más directamente ligados a las personas –en este caso, de los estudiantes- y a las posibilidades de los propios individuos.

“En este sentido, se establece como necesario el fortalecimiento de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los estudiantes a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad que tiendan a garantizar trayectorias educativas en los tiempos previstos, considerando las diferencias o ritmos particulares de los/as estudiantes. Asimismo, busca promover una educación acorde a las demandas de la sociedad contemporánea y las transformaciones culturales, económicas y tecnológicas que la dinamizan” (Res. CFE N° 285. Anexo; 2016: 4. Subrayado nuestro).

En este párrafo se enfatizan dos cuestiones que reaparecen en los documentos: el ajuste a los tiempos previstos para las trayectorias estudiantiles y el ajuste a las demandas formuladas por la sociedad. No es que estas dos cuestiones no sean atendibles. Sin

embargo, será preciso considerar que, en tiempos de gerenciamiento, la medición del tiempo suele estar guiada por criterios eficientistas y las demandas, atravesadas por lógicas mercantiles y empresariales posiblemente alentadas por las mismas prácticas públicas que las mencionan. En este sentido, no es lo mismo un enunciado en que el Estado se muestra promoviendo mejores condiciones de enseñanza y de aprendizaje que otro en que el Estado se invisibiliza para promover una educación *a demanda y justo a tiempo* -característicos del empresarialismo toyotista actual (Rodríguez Freire, 2014; Bruno, 2014)-. Desde esta última perspectiva, los propios involucrados en los procesos escolares, docentes y estudiantes, son concebidos como desarrolladores de estrategias para resolver los desafíos que se presentan en las escuelas: un argumento más para la producción del emprendedorismo. En este sentido, la cita precedente denota un acercamiento del discurso oficial a posturas que, mientras más llaman a una calidad basada en la diferenciación y en la competencia internacional, más se alejan de la igualdad, de la concepción de educación como derecho, de la puesta en circulación y la distribución de saberes universales (Gentili, 1994, 2014)⁸⁷.

Por su parte, la cuestión de la calidad en educación involucra directamente a la docencia, su formación y su trabajo. Los documentos colocan a los docentes en el centro de las acciones de mejora de la calidad, los llaman a reinventarse (Feldfeber, 2007), a innovar y experimentar, a desarrollar sus capacidades para el trabajo y sus conocimientos, a desplegar investigaciones, a reflexionar sobre sus prácticas... Tales premisas se pregonan desde el momento de la formación. Por ejemplo, la *Ley de Educación Nacional* incluye, entre los objetivos del nivel superior, los siguientes:

“a. Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación [...] b. Desarrollar las capacidades y conocimientos para el trabajo docente [...] c. Estimular la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas y procesos de enseñanza, la experimentación, evaluación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares [...]” (LEN. Art. 35; 2006: 13-14).

⁸⁷ A este respecto, sostiene el autor que la principal dificultad con el concepto de calidad es que los sectores que luchan en defensa de la educación pública –en vez de transformar su sentido mercantil y empresarial– dejen de considerarla como reivindicación y la omitan de entre las necesidades y derechos populares.

En ese marco, los docentes devienen responsables por lo que hacen o dejan de hacer. El desarrollo de *estrategias* para la toma de decisiones organizacionales⁸⁸, el mejoramiento de la calidad en la educación y en la enseñanza aparece, en los documentos, en reiteradas oportunidades. Ellas se vinculan, principalmente, con concepciones de formación y trabajo de los docentes que tiendan, no tanto al fortalecimiento de los docentes, sino de sus responsabilidades -políticas, de enseñanza, vinculares, institucionales-. Así lo expresa el documento correspondiente al *Plan Nacional de Educación Obligatoria*, cuando

“[...] propone un conjunto de estrategias y líneas de acción dirigidas a la formación permanente y el desarrollo del trabajo docente [...] estrechamente ligadas a la necesidad de fortalecer y subrayar la responsabilidad ético y política de los agentes de la educación pública [...] que junto con la transmisión de saberes disciplinarios, incluya la creación, el cuidado y el fortalecimiento de espacios escolares democráticos, sus vínculos y relaciones intra y extraescolares, como integrante de un equipo docente y de una institución educativa. La responsabilidad política del trabajador docente se refiere entonces, a su contribución en la construcción de la ciudadanía de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos” (Res. CFE N° 79; 2009: 7. Subrayado nuestro).

El énfasis en las responsabilidades de toda índole y en la conformación de equipos son dos rasgos de la racionalidad gerencial actual cuyo análisis se seguirá profundizando en este capítulo. Hasta el momento, se han analizado aquellas alusiones de los documentos oficiales a las condiciones de la docencia como afecciones a su labor y – fundamentalmente- en relación con los conceptos de calidad e igualdad. No obstante, las condiciones no aparecen solo enunciadas en esos términos; también –aunque en menor medida- se reconoce a algunas como derecho laboral. Así, en la legislación todavía vigente, se establece el derecho de los docentes en tanto que trabajadores, al desarrollo “de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene” (LEN. Art. 67; 2006: 14; LEP.⁸⁹ Art. 93°; 2007: 39). Derecho cuyo cumplimiento, si bien considerado en la legislación, no siempre se vislumbra en la cotidianidad –lo que permite comprender algo

⁸⁸ Las vinculaciones entre este concepto de estrategias y el de sujetos emprendedores pueden profundizarse en Osorio Tinoco et.al. (2010).

⁸⁹Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 11.612 (2007). Dada la cantidad de veces que aparece mencionada, se recurrirá a esta abreviatura para las referencias textuales a los documentos producidos en este ámbito.

de esas distancias y diferenciaciones entre el ámbito de diseño de políticas y el escolar, de que hablan los docentes. Sin embargo, como se recordará, no se busca aquí analizar cuánto de lo que expresan los documentos oficiales se cumple o no, sino analizar cómo y qué ingresa o emerge en los discursos públicos respecto de las condiciones de la docencia y las regulaciones de su trabajo.

2. La (progresiva) exaltación del Estado evaluador

En lo que atañe al posicionamiento del Estado Nacional en educación, en la mayoría de los documentos considerados –especialmente de los primeros años en análisis- se vislumbra una diferenciación respecto de aquellos de los '90. Producida con posterioridad a la crisis de 2001, como contrapartida de los cuestionamientos a las políticas y legislación inmediatamente precedentes⁹⁰ –y los resultados que diagnostica-, esta diferenciación se define como opción para la salida de un *neoliberalismo* que –se considera a nivel gubernamental- hay que abandonar. Así, desde 2006 en adelante, en los documentos se hace visible el concepto de educación como derecho⁹¹ a la vez que se propone un Estado que la acompañe y asegure. En un texto distribuido⁹² entre la comunidad educativa para orientar los debates previos a la *Ley de Educación Nacional* y firmado por el presidente de la Nación y el Ministro de Educación, el gobierno sostiene que

“[...] los problemas de fragmentación y desigualdad económico-social y educativa profundizados en la década pasada y comienzos de la presente; el nuevo escenario creado por el proceso de recuperación; la necesidad de dar respuestas a los desafíos que surgen de las transformaciones sociales recientes; y la voluntad de colocar a los derechos educativos en el centro de los objetivos de justicia social consensuados por los/as argentinos/as, requieren un nuevo marco normativo general, que garantice en forma efectiva el derecho a la educación establecido en la

⁹⁰ Más precisamente, la Ley Federal de Educación y la legislación complementaria, propia de los años '90.

⁹¹ Es interesante ver cómo el concepto de educación como derecho se sostiene en el discurso oficial aunque progresivamente va disminuyendo su presencia y acompañándose por una exaltación de la calidad y la evaluación estandarizada. Esta disminución queda indicada, inicialmente por la cantidad de veces que el mismo aparece en los documentos y, también, por la modificación de sus sentidos. Al respecto puede verse el *Plan Estratégico 2016-2021* que, en sus 39 páginas incluye el término 4 veces: dos como derecho personal y social pero luego de considerarla un bien público, una como derecho a aprender de los estudiantes, otra en relación con la igualdad de oportunidades ya mencionada.

⁹² Por el Poder Ejecutivo Nacional a través de las administraciones provinciales

CONSTITUCIÓN NACIONAL para toda su población y nos prepare para enfrentar los retos del Siglo XXI” (DGCyE; 2007⁹³: 63).

La postura sobre la educación y el rol del Estado en ella, se define de manera acentuada –siempre considerando el análisis documental realizado- aproximadamente hasta 2012, entre 2012 y 2015 refiere preponderantemente a los lineamientos previos y parece comenzar a transformarse en los documentos de 2016⁹⁴. Por ejemplo, a fines de 2006, en la *Ley de Educación Nacional* el Estado se ubica como garante de la educación en tanto que:

“[...] fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional [...] garantiza el ejercicio del derecho de enseñar y aprender [y] el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación [...]” (LEN. Art. 4-7; 2006: 1).

La enunciación de la educación como política estatal se deja ver, también, en las resoluciones del Consejo Federal de Educación derivadas de y vinculadas con esta Ley. Una de esas resoluciones llama a considerar:

“Qué significa ser parte del estado educador y docente de adolescentes y jóvenes que habitan un mundo en permanente movimiento, es una de las cuestiones que hace necesaria la convocatoria a todos los y las docentes de la escuela secundaria.” (Res. CFE N° 84. Anexo; 2009: 4. El subrayado es nuestro).

Aparece aquí enunciada –y por única vez en los documentos relevados- una concepción de Estado que interesa analizar. El *estado educador* se pone en relación con lo que significa ser docente de unos sujetos específicos: los jóvenes y adolescentes. El enunciado ubica al Estado en una posición de horizontalidad respecto de los actores escolares, se pone a la altura de los docentes y los considera parte integrante de ese *estado* en minúscula. Se trata de la generación de compromisos y responsabilidades de la

⁹³ La fecha refiere a la publicación en los Anales de la Educación, un año después de la divulgación a través de diversos medios, llegada a las escuelas y realización de los debates –en marzo de 2006-. Se eligió esta publicación, aquí, por resultar la más fidedigna y confiable de las encontradas.

⁹⁴ Es entre 2009 y 2012 que predominan los documentos que organizan la actual Escuela Secundaria Obligatoria. Luego de 2015, el tono del discurso y la programática educativa comienza a mostrar algunas modificaciones que hoy se hacen más visibles pero en la selección de documentos (que finaliza en 2016) no siempre consiguen discernirse con facilidad.

comunidad educativa –docente, en este caso- para “compartirlas” con un estado que se ubica al mismo nivel de los sujetos y la comunidad.

La imagen del Estado que aparece en ésta y otras resoluciones del Consejo Federal de Educación se reconoce en un papel central en la organización de la reforma educativa y en la generación de consensos y la creación de nuevas condiciones para la vida escolar.

La gestión construye, una vez más, su relato al transcodificar la crítica externa y acérrima en la época por los efectos de las políticas de los '90, y transformarla en componente de su propio desarrollo. Según la descripción que de estos procesos hacen las corrientes sistémicas, dicha transcodificación produce un reequilibrio del relato al incorporar en su propio seno algo de los valores en nombre de los cuales tales críticas se producían (Boltanski y Chiapello, 2002; Grinberg, 2008)⁹⁵. Si se ponen en consideración otros enunciados en los mismos documentos analizados, la transcodificación se hace visible en la remisión a un Estado que se esmera en decir que garantiza la educación en general y la educación secundaria –ahora obligatoria- en particular. Ello no sólo para mostrarse, otra vez, como oposición a las políticas de los '90 y a los cuestionamientos post '90 al “Estado ausente” sino, también, como forma de incorporar a las narrativas algún elemento de las críticas que permita recuperar algún equilibrio perdido. La inclusión de términos tales como la participación, la innovación (Grinberg, 2008) y el protagonismo de los docentes como ejes de las políticas va en los sentidos antes señalados: por un lado, hacerlos partícipes del proyecto y, junto con ello, compartir las responsabilidades con la comunidad. Como se recordará, no es que en esta tesis se sostenga el ausentismo de un Estado porque llama al emprendedorismo, sino que, justamente, sostiene su acción en esos mismos llamados y en la transcodificación de las críticas a las formas asumidas en los años '90.

Asimismo, desde fines del siglo XX nos encontramos ante una perspectiva de Estado que, activamente, lleva al sistema educativo de reforma en reforma y que por ese mismo camino conduce a la escuela secundaria. En este sentido, las continuidades están marcadas por las constantes propuestas de *renovación* -que es el término más presente en los documentos seleccionados-, por la interpelación al cambio constante (Grinberg, 2013b). Así, a la reforma educativa de los '90 le sucede la iniciada en 2006 cuyos

⁹⁵ La autora refiere a las políticas y gestión gubernamental de los '90, pero, en este aspecto, cabe establecer la continuidad de los procesos, aunque o gracias al giro discursivo. “Así, las narrativas de la gestión inician sus relatos incorporando el diagnóstico crítico acerca de la educación y definen, de modo propositivo, aquello que debería hacerse para corregir esa realidad.” (Grinberg; 2008: 17).

documentos son objeto de este análisis. Tanto se considera el Estado y la educación en reforma, que el actual sector en el gobierno vuelve a plantearla aunque, posiblemente –se trata de una reforma que empieza a perfilarse- con propósitos, intencionalidades y justificaciones, más parecidos a aquellos de los '90 que todavía no terminaron de transformarse. Las relaciones con las contingencias electorales y gubernamentales del país, la experiencia de *estar-siempre en crisis* (Grinberg y Levy, 2011) ya mencionadas y, con ellas, la idea que se postula como necesidad de vivir en permanente cambio, siguen presentes. Y eso constituye otra continuidad en los documentos, aun entre aquellos que se muestran como diferentes.

Posiblemente en el mismo sentido de los enunciados sobre el estado docente, vayan las referencias al papel del Estado nacional en la formulación y desarrollo de políticas docentes. No se ha encontrado explícitamente este concepto en ninguno de los documentos analizados. Sin embargo, aparece en varias producciones de intelectuales (Filmus, 2006; Poggi, 2013) participantes del debate, y afines a la sanción y puesta en vigencia de la *Ley de Educación Nacional*⁹⁶. En una publicación académica de la época, el ministro de educación expresa:

“En el caso argentino, es muy difícil elaborar políticas docentes nacionales, ya que las relaciones laborales, pero también los diseños pedagógicos, dependen de cada una de las veinticuatro jurisdicciones en que está dividido el país. Esto plantea otra imposibilidad, una dificultad adicional en la reconstrucción de un sistema educativo nacional.” (Filmus; 2006: 14. Subrayado nuestro)⁹⁷.

La cita precedente contiene la cuestión de las direccionalidades de las políticas en relación con una fragmentación que se percibe como problemática, como dificultad. Dos consideraciones se abren de esta cita. Primero, cómo en estos documentos, las políticas diseñadas por el Estado se dirigen claramente hacia las escuelas y, también, a los docentes⁹⁸: en esos enunciados, aparece, nuevamente, un Estado que actúa –identifica dificultades o problemas, elabora políticas, las direcciona, promueve financiamientos,

⁹⁶ Durante largo tiempo en el periodo de producción documental considerado, Daniel Filmus, fue Ministro de Educación Nacional. Por esa misma época, Margarita Poggi se desempeñaba como Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

⁹⁷ Nótese que el año de edición del capítulo en que está incluida la cita se corresponde con la fecha de sanción de la Ley de Educación Nacional. Ahora bien, aunque este concepto no se encuentra expresamente definido en ninguno de los textos abordados hasta el momento, de la lectura de todos ellos se deduce que se está haciendo referencia al papel que juega el Estado en materia de educación.

⁹⁸ Un análisis más exhaustivo de estas direccionalidades, se encuentra en el apartado final de este capítulo.

asistencia técnica, acompañamientos a sujetos e instituciones- a la vez que demanda el empoderamiento de la comunidad.

Segundo, en el enunciado aparece la tensión en las acciones del Estado, entre la búsqueda de unidad nacional y las derivaciones a lo local. Las dificultades que se reconocen para reconstruir un sistema educativo con articulación nacional llevan a pensar, nuevamente, en el debate y las continuidades de estas políticas con las de los '90. Un ejemplo es el cuestionamiento, tanto desde una vastedad de producciones del campo académico (Kessler, 2003; Terigi, 2005; Tiramonti, 2004, 2005; Filmus, 2006; Acosta, 2011) como en los documentos oficiales del periodo (Res. CFE, 2009, 2016) a los efectos de fragmentación educativa que dejaron los años '90. De ahí, posiblemente, el lugar de mayor visibilidad de las acciones estatales y el esmero en hablar de la articulación y distribución de responsabilidades entre Nación y jurisdicciones, que aparecen reiteradamente en los documentos oficiales:

“El Ministerio de Educación de la Nación, a partir de sus responsabilidades específicas y en el marco de una estrategia articulada con las jurisdicciones, contribuirá a la institucionalización y fortalecimiento de la escuela secundaria para alcanzar las Metas Nacionales de Igualdad y Calidad en el marco de las responsabilidades establecidas por las leyes [...] asume el compromiso de contribuir con las jurisdicciones y las escuelas en: La provisión de equipamiento informático y multimedia, mobiliario, bibliotecas y material didáctico para los establecimientos educativos de Nivel Secundario con necesidades detectadas y aún no cubiertas [...] La asignación de becas, aportes para la movilidad y provisión de libros de texto, útiles y vestimenta para los alumnos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa [...] La producción de documentos de orientación, materiales de apoyo pedagógico y administrativo [...]” (Res. CFE N° 88. Anexo; 2009: 18-19).

Por un lado es posible identificar una mayor visibilidad del Estado Nacional en el discurso oficial que se hizo efectiva en las instituciones⁹⁹, a la vez que se mantiene las

⁹⁹ Son ejemplo de ello los programas como Conectar igualdad (que distribuía una computadora por estudiante de escuela secundaria pública) o los programas de provisión de material bibliográfico –de estudio y literario- a todas las escuelas del país. Para más referencias puede consultarse la página oficial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (Armella, 2015).

responsabilidades por la administración y financiamiento de los sistemas y unidades educativas en las jurisdicciones. Por ende, las provincias:

“[...] tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (LEN. Art. 4; 2006: 1).

El enunciado anterior demanda y visibiliza acciones de los estados jurisdiccionales, en lo que respecta a los roles que distintos agentes están llamados a desempeñar. Enmarcado en el *Fortalecimiento de la educación secundaria*, el párrafo que sigue brinda más detalles sobre la consistencia de los vínculos entre organismos nacionales y/o jurisdiccionales. Allí, se establece el compromiso –y la acción- asumidos a nivel nacional:

“El establecimiento de convenios y actas complementarias [del Ministerio de Educación y/o de otros agentes estatales nacionales] con cada una de las jurisdicciones educativas para la ejecución del Plan Jurisdiccional y la afectación de los recursos [...] La cooperación y la asistencia técnica a las jurisdicciones para la elaboración e implementación del Plan Jurisdiccional, cuando lo soliciten [...] El desarrollo de las estrategias comunicacionales necesarias para hacer público el mandato político, social y cultural de la obligatoriedad de la escuela secundaria según lo acordado por el Consejo Federal de Educación.” (Res. CFE N° 88. Anexo; 2009: 18-19. Subrayado nuestro).

En cuanto a la relación entre nación y provincia, los documentos ponen de relieve una acción compartida entre uno y otros en pos de garantizar una educación pública en condiciones de gratuidad, equidad e igualdad. A este respecto, como se observa en la cita anterior, son varias las acciones que el Estado nacional se compromete a llevar adelante en las jurisdicciones y, más directamente, en las escuelas, posiblemente para paliar eso que reconoce como déficit y problemática: la *fragmentación*.

Ahora bien, algunos de esos compromisos de nivel nacional se universalizan mientras que otros se individualizan o quedan librados a la solicitud de las jurisdicciones.

Asimismo, al momento de escritura final de esta tesis la pregunta por la racionalidad en las políticas adquiere notas particulares: la *igualdad* pasa a ser *de oportunidades*, la *calidad* se enfatiza. Y se controla a través de evaluaciones realizadas con estándares internacionales. Así, en una de las pocas declaraciones del Consejo Federal de Educación

en uno de los primeros documentos producidos por este organismo apenas asumido el nuevo gobierno se alienta una revolución educativa que revitaliza buena parte de su ropaje neoliberal y gerencial:

“Creemos necesario afianzar las bases de una revolución educativa cuyo vértice es la escuela, donde se gesta el futuro del futuro. Para ello es indispensable implementar acciones conducentes a un aprendizaje continuo, para lo cual se requieren procesos sistemáticos de evaluación que favorezcan el desarrollo integral de todos y cada uno de los niños/as, jóvenes, adolescentes y adultos, jerarquizando al docente en su rol de autoridad pedagógica y como agente estratégico de un cambio cultural que continúe poniendo en valor a la Educación. Para el logro de estas metas resulta imprescindible contar con el apoyo de las familias y de la sociedad en su conjunto” (Declaración de Purmamarca; CFE; 2016: 1. Subrayado nuestro).

Se trata de una postura que, desde un principio, pone a la evaluación de los aprendizajes por delante no sólo de la educación, sino de los aprendizajes, alineándose, cada vez más, con las recomendaciones del Banco Mundial (Pronko, 2016)¹⁰⁰. Lo subrayado muestra algunas de esas alineaciones: la realización de *evaluaciones sistemáticas* –y estandarizadas- para favorecer *desarrollos integrales*, la *jerarquización* del docente como *autoridad* y como *agente estratégico* –todo en singular-, el requisito indispensable de *apoyo familiar* marcan la agenda local desde el ámbito transnacional. Tal como sostienen Vior y Oreja Cerrutti (2016) para el periodo 2003-2012, pueden encontrarse en las políticas nacionales prerrogativas de organismos internacionales:

“Si bien, en este periodo, el gobierno ha defendido un discurso de mayor autonomía [que en los ‘90] respecto de los organismos internacionales, tanto en la legislación cuanto en las políticas que de ella derivaron, pueden identificarse numerosas relaciones con la “agenda” establecida, por el BM [Banco Mundial], en la última década. El énfasis en la “inclusión” y en la “nueva escuela secundaria”, el desarrollo de programas focalizados en las escuelas más pobres y de programas para adultos para finalización del secundario, con estructuras flexibilizadas y en condiciones de trabajo precarias para los docentes, el establecimiento de 180 días de clase, los operativos nacionales y provinciales de evaluación de la calidad como estrategia

¹⁰⁰ La autora releva las estrategias de este organismo para la educación internacional y muestra el pasaje “de la educación para todos” al “aprendizaje para todos” (Pronko, 2016: 138-143).

para mejorar la educación, forman parte tanto de las políticas educacionales de la etapa como de la agenda de recomendaciones de los organismos” (2016: 189).

Las continuidades existen. Sin embargo, los énfasis, en una y otra época, cambian, dando prioridad a unas sobre otras acciones, produciendo nuevos agenciamientos y reconceptualizaciones. Una política que –como se enuncia en la *Declaración de Purmamarca* ya citada- pone a la evaluación como principal elemento para el desarrollo integral de todos y cada uno, lo único que hace es poner el medio, el instrumento, por delante de los fines (Gentili, 1994; Vior y Oreja Cerrutti, 2016). Si, además, esos fines no se enuncian en términos de educación sino de aprendizajes (Grinberg, 2016; Pronko, 2016) y, junto con eso, la evaluación de la calidad se concibe –como se mostrará prontamente- en términos de estándares internacionales y de desempeños individuales, la agenda gerencial de los organismos internacionales queda incorporada a lo local.

El extracto de la *Declaración de Purmamarca* también es interesante en lo que refiere a la docencia: una evaluación que jerarquice *al docente* supone, en tiempos gerenciales, un arriba mejor y un abajo peor, establecido por las mismas pruebas y con anuencia imprescindible y principal de las familias.

El cuestionamiento precedente no significa negar la necesidad de evaluar procesos y situaciones educacionales; como tampoco la referencia a lo enunciado en la *Declaración* del Consejo Federal de Educación de 2016 supone negar que precedentemente la evaluación no fuera considerada e, incluso, alentada. De hecho, a lo largo de todos los años analizados, los operativos nacionales de evaluación estandarizada fueron sostenidos por los distintos sectores políticos en el gobierno aunque recibieron fuertes cuestionamientos desde amplios y diversos sectores de la sociedad en general y de la docencia en particular¹⁰¹. Sin embargo, la evaluación empieza a tomar más preponderancia desde ese documento de 2016 y en los que le siguen. Mientras que estos últimos la ubican siempre entre los primeros considerandos y el plan de evaluación es una de las primeras realizaciones del actual gobierno, en los documentos anteriores a 2015 la evaluación era un eje que aparecía luego de varias otras prioridades como la inclusión, la educación como derecho y la transformación organizativa de la escuela secundaria. Por ejemplo, en el enunciado que sigue, es su revisión, más que su implementación, la que

¹⁰¹ De hecho, los cuestionamientos y oposiciones a las formas de evaluación estandarizada de antes y de hoy aparecen fuertemente en las voces de los docentes entrevistados para la realización de esta tesis.

está enunciada como la 48° finalidad de la Escuela secundaria; es decir, luego de otras 47 finalidades:

“Para ello, urge revisar los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los alumnos y estableciendo pautas de trabajo con los alumnos sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza” (Res. CFE N° 84. Anexo I; 2009: 14).

Las referencias a la evaluación aparecen en otras páginas del mismo documento y en otros producidos en esa época por el Consejo Federal de Educación. Sin embargo, sólo contando -sin revisar sus sentidos, ya que requeriría un espacio extensísimo- la cantidad de menciones a la evaluación en los *Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria* (2009) y aquéllas pronunciadas en el *Plan estratégico Nacional 2016-2021, Argentina enseña y aprende*¹⁰², se podrá observar que este último triplica la frecuencia de aparición del término *evaluación* por sobre el anterior.

Lo mismo, en lo que a frecuencias refiere, sucede con el *acompañamiento* a las trayectorias institucionales y de los sujetos. La cantidad de veces que aparece el término en ambos Planes estratégicos (Res. del CFE N° 84/09 y 285/16) oscila entre 18 y 13 veces. No obstante, en la primera analizada (2009) se refiere más al acompañamiento estatal con acciones y diversos recursos -entre ellos, los económico-financieros y materiales- y también a las acciones de los docentes respecto de las trayectorias estudiantiles. En el segundo Plan estratégico (2016), en cambio, las menciones al acompañamiento se distribuyen de manera más equilibrada entre los *equipos nacionales* y provinciales de carácter técnico, las familias y los docentes; asimismo, el acompañamiento deja de adjetivarse por lo financiero y los recursos materiales, para hablarse, entre otros, de *políticas y estrategias* cuyo sentido queda sin especificar¹⁰³, a la vez que se agregan *dispositivos de seguimiento*, lo que sugiere el control externo: seguir no es lo mismo que acompañar.

¹⁰² Se trata de dos planes ya incluidos en el análisis documental, que resultan comparables a efectos de lo que se está buscando: la mención del término *evaluación* en dos documentos considerados estratégicos por los gobiernos y ambos aprobados por el Consejo Federal de Educación –en 2009 y 2016-.

¹⁰³ En este último documento mencionado, las referencias al financiamiento –en general- son escuetas y remiten sola y de manera muy poco especificada a la educación superior. Así también, el acompañamiento a los docentes refiere, principalmente, a los procesos de formación.

Como ya se afirmó, este análisis se ocupa de identificar cómo ciertos conceptos siguen vigentes en la razón de Estado, unas veces mostrando giros políticos aunque una misma ley se mantenga vigente y, otras, continuando y acentuando sus sentidos respecto de los que los anteceden. Se trata, como quedó expresado, de procesos de transcodificación en búsqueda de un equilibrio que incorpore algún elemento de las críticas (Boltanski y Chiapello, 2002; Grinberg, 2008) sin producir una transformación radical. A este respecto, vale retomar la *Declaración de Purmamarca*, y las referencias citadas previamente, en que la *revolución educativa* pareciera concretarse por procesos de evaluación sistemática que –no se especifica cómo– son supuestamente favorecedores del desarrollo de unos aprendizajes que, puestos por delante de la educación son concebidos en términos individuales.

3. La organización de la Nueva Escuela Secundaria

Este apartado se ocupa de analizar las propuestas de organización de la escuela secundaria actual, presentes en los documentos de política nacional y provincial seleccionados. Como en todo este capítulo, se procurará que dicho análisis permita avanzar en la relación entre unos enunciados y la generación de condiciones institucionales para la enseñanza secundaria, desde las que se ve afectado el trabajo de los docentes en las escuelas.

La provincia de Buenos Aires cuenta, hoy, con una escuela secundaria obligatoria, graduada, de seis años de duración y distribuidos en dos ciclos -uno básico y otro superior, de tres años cada uno-, el último, orientado. La presente es, en una extremada síntesis, la estructura organizativa a la que se adecuan las escuelas comunes de la Provincia y, del partido de General San Martín. Como también se viene sosteniendo, esta estructura es lo primero que se muestra cuando, desde los ámbitos oficiales se remite a la “Nueva” Escuela Secundaria¹⁰⁴. Ahora bien, esa *Nueva Escuela* no se concibe sólo en términos de cambio de estructura: en los documentos producidos por el Consejo Federal de Educación y por la Provincia de Buenos Aires se delinea una diversidad de acciones en pos de dar profundidad y detalle a una transformación que se pretende completa, profunda. Según se sostiene en un estudio que analiza la nueva normativa para la escuela secundaria en

¹⁰⁴ De hecho, como se verá más adelante, cuando se les consulta a los entrevistados, los pocos que la reconocen como “nueva” remiten a la estructura descripta anteriormente.

comparación con la de los años ‘90¹⁰⁵, las modificaciones propuestas pueden agruparse en:

“[...] tres dimensiones: 1) La organización institucional y pedagógica de la enseñanza y su régimen académico (abarca las propuestas de enseñanza, y las propuestas de apoyo y acompañamiento a estudiantes e incluye las formas de evaluación, acreditación y promoción); 2) Las condiciones de trabajo docente y 3) La formación docente” (Holc y Gómez; 2014: 8).

Así, los documentos pautan una serie de transformaciones en lo relativo a modalidades, orientaciones de la oferta educativa, contenidos, planes de estudio y respecto de las condiciones de estudiante. Como tal vastedad no cabe en este análisis, se enfocará, en adelante, en las dos primeras dimensiones mencionadas¹⁰⁶.

Esa propuesta, que se asume renovadora empieza a gestarse a fines de 2006, con la *Ley de Educación Nacional*, a la que continúan, explicitan, reglamentan y encuadran varias resoluciones de carácter consensuado y federal producidas, específicamente para este nivel en los primeros seis años del periodo. El hecho que los documentos la definan como nueva supone que antes hay otra/s propuesta/s de las que pretende diferenciarse o sobre las que se proponen transformaciones. No obstante, como ya quedó expresado desde inicios de este capítulo, en estas regulaciones habrá tanto discontinuidades como continuidades respecto de las anteriores. El énfasis en la transformación constituye una de las continuidades, desde la que se llamará a todos a renovarse. Es a través de la *renovación* de la escuela secundaria que se piensa atender a los propósitos de las políticas. La igualdad, la calidad, el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, la inclusión, son sólo algunos de los tópicos que aparecen en los documentos y que se ponen en línea con la necesidad de modificar variedad de aspectos –institucionales, pedagógicos, políticos, financieros, organizativos- de la escuela secundaria. Para que esa transformación alcance a todas las escuelas del país y, en pos de resolver los problemas de fragmentación y desigualdades, una de las primeras propuestas presentadas es la redefinición de los roles y los vínculos entre las jurisdicciones, el gobierno nacional y de éstos con los actores institucionales:

¹⁰⁵ Mientras se preguntan qué tiene de nuevo esta escuela secundaria, Holc y Gómez (2014) analizan en qué grado la nueva normativa logra contrarrestar la desigualdad educativa que se propone resolver.

¹⁰⁶ La formación de los docentes hace a sus condiciones de trabajo, pero, dada la profusión de resoluciones al respecto y que esta tesis no se centra en la formación sino en las condiciones, preferentemente en términos de dinámicas institucionales, será tenida en cuenta en el marco de las otras dos dimensiones a relevar.

“La fragmentación actual de la educación secundaria, las desigualdades técnico-políticas jurisdiccionales, la necesidad de construir otros vínculos con las instituciones y sus actores para acompañar de otro modo los procesos de cambio, exigen nuevas formas de gobernar para recuperar y fortalecer el prestigio de lo público y la confianza hacia las instituciones del Estado, la definición de referencias comunes y la construcción de sentidos de integración” (Res. CFE N° 84. Anexo; 2009: 8).

La cita anterior pone de relieve otro aspecto que aquí se viene tratando desde un principio: la razón de Estado se renueva y se exige modificar las formas de gobierno estableciendo nuevos modos de vincularse con actores e instituciones. La definición de referencias y criterios es uno de los rasgos de la puesta en relieve de la comunidad (De Marinis, 1998, 2005; Langer, 2013, 2013a, 2017; Grinberg, 2008, 2013b). Desde ahí, se llamará a la participación activa, responsable, comprometida y protagónica de los actores locales en la producción de la vida escolar.

Por su parte, en consonancia con las normativas nacionales, la Provincia de Buenos Aires produce sus propias resoluciones y orientaciones. Dos documentos resultan centrales para este análisis ya que permiten establecer correlatos entre las políticas del gobierno nacional, el concierto de jurisdicciones representado por el Consejo Federal de Educación y esta jurisdicción específica: la Ley de Educación Provincial N° 11.612, de 2007, donde se establece la estructura del sistema educativo provincial y, por consiguiente, de la secundaria, sus objetivos y finalidades y la Resolución N° 587/11.

En la Ley provincial, la *institución educativa* se define al igual que en toda la nación, como unidad pedagógica responsable por los procesos educativos que se producen en su seno y como articulador de la participación de los actores de la comunidad educativa:

“La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema, responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, articula la participación de las distintas personas que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ex alumnos, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, miembros integrantes de las cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución” (LEN. Art. 122; 2006: 25 y LEP. Art. 63; 2007: 27).

La cita precedente articula y enfatiza en los conceptos de escuela, comunidad y su carácter integrador. Es a través de la comunidad que se piensa, en este documento –y en otros, la cita es solo una selección- la unidad de la escuela, el despliegue de un trabajo en común e integral en educación. Este énfasis en la comunidad ocurre al compás de los rasgos de emprendedorismo al ponerla en el centro de la escena en tanto que se dirige a los sujetos (Grinberg, 2008) e interpela a todos y cada uno a participar comprometida y responsablemente. De hecho en las menciones de los involucrados se refiere, en términos de personas, a: los distintos integrantes de las familias, los jóvenes, los docentes, los ex alumnos y los miembros de distintas organizaciones. Lo anterior remite a un acercamiento a quienes forman parte del día a día escolar, la promoción de vínculos sostenidos en el espacio y las acciones compartidas, la flexibilización de las estructuras, la suavidad y el optimismo en la presentación de las normas.

La cita anterior define a las escuelas de todos los niveles del sistema educativo. Respecto de la secundaria, en la legislación provincial se precisan algunas características estructurales que la legislación nacional deja a consideración de las jurisdicciones. Así, la obligatoriedad queda establecida para todo el país, mientras que las provincias pueden optar entre una secundaria de 5 o una de 6 años de duración. La provincia de Buenos Aires adopta esta última opción e insiste en el carácter de unidad –esta vez, al estrechar la relación entre el primero y el segundo ciclo- en lo pedagógico y en lo organizativo. La estructura queda así definida para la provincia:

“El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Este Nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores [...] define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades” (LEP. Art. 28; 2007: 10)

La Resolución N° 587/11 es otro documento provincial que se pone en consonancia con las regulaciones nacionales sobre educación secundaria. Es el Consejo Federal de Educación quien se ocupa de profundizar las pautas para las escuelas secundarias. Así, en 2008 aprueba y lanza una consulta para la elaboración de un Plan de educación secundaria¹⁰⁷, en 2009 aprueba el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* y los

¹⁰⁷ Corresponde a la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 61/08.

*Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*¹⁰⁸ y así podría seguirse. En esta última, alienta a todas y cada una de las provincias a:

“Redefinir en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos, y posibiliten la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores implicados” (Res. CFE N° 84. Anexo. Art. 9; 2009: 4).

Una vez más, aquí el foco está puesto en la participación, los compromisos y responsabilidades de los actores de la comunidad educativa. Generar condiciones para que las comunidades generen sus propios regímenes, propuestas y recorridos es el papel que el Estado se llama a asumir al respecto. La cita también da cuenta del vínculo que se propone que las provincias asuman en relación con los órganos federales de los que son participantes. Así, antes de los 3 años que el Consejo Federal de Educación establece como límite para la formulación de un régimen específico para este nivel del sistema educativo, el Congreso Provincial de Buenos Aires sanciona la Resolución N° 587/11, conocida como *Régimen académico para la Nueva Escuela Secundaria*. En ella se establecen pautas organizativas y pedagógicas específicas para la enseñanza secundaria. Como ya se estableció en varias oportunidades, son esas pautas, regulaciones y las condiciones a las que refieren en tanto que involucran a la docencia y su trabajo las que interesa analizar aquí. En los ejes que siguen, esto último recibirá un análisis más detallado. Antes, se agregan algunas notas que permitan comprender en mayor profundidad la situación de la secundaria actual.

Al momento de realización de las entrevistas a los docentes, esta Nueva Escuela Secundaria no tenía todavía sus propios egresados; es decir, no había, hasta ese momento, una cohorte que hubiera cursado los 6 años completos de esta propuesta. Sin embargo, la nueva administración nacional, ya anunciaba más modificaciones que, como se mostró al referir a la *Declaración de Purmamarca* (2016), considera revolucionarias en materia de educación. Si bien algunos cambios retóricos –cuando no de sentidos- son de reciente incorporación a los documentos, algunas reapariciones y nuevas insistencias en los términos empiezan a vislumbrarse. Los últimos documentos producidos en el seno del Consejo Federal de Educación siguen enmarcándose en la *Ley de Educación Nacional*;

¹⁰⁸ Corresponde a las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 79/09 y 84/09 respectivamente.

sin embargo, en 2016 se presentan -como nuevos- planes que merecen un análisis minucioso en tanto que no sólo continúan y profundizan lo anterior, sino que se aproximan todavía más a los lineamientos políticos de los '90. Desde ahí, se vuelven interesantes en tanto que, como se verá en el próximo capítulo, reciben el cuestionamiento de algunos docentes entrevistados.

Por ejemplo, en la *Declaración de Purmamarca*, la secundaria constituye el 6° pilar de la agenda y sigue sosteniendo el aseo del ingreso. Pero parece hacerlo por la vía de la diversificación en pos de intereses y capacidades individuales de los propios estudiantes:

“Asegurar el ingreso, permanencia y egreso para la totalidad de los estudiantes de la educación secundaria en todas sus modalidades [...] alentar y promover nuevas formas de acceso al conocimiento a través de propuestas diversificadas que atiendan los intereses de los estudiantes y el desarrollo de sus propias capacidades, en pos de mayores niveles de autonomía en su relación con el mundo social y del trabajo. En tal sentido el Consejo Federal de Educación consensuará, en cada caso que fuera necesario, promover la mejora de las necesidades y economías regionales, con nuevas orientaciones de la Escuela Secundaria que atiendan este objetivo principal así como las particularidades de cada jurisdicción” (Declaración de Purmamarca; 2016: 2. Subrayado nuestro).

Este enunciado, abre la puerta no sólo a más modificaciones, sino que amplifica los llamados al emprendedorismo –a través de la interpelación a sujetos individuales que actúen en función de sí mismos, que se interesen por sí mismos y que desarrollen mayores niveles de autonomía, aunque regulada (Langer, 2017; Feldfeber, 2007)- y recuerda a propuestas de un pasado no tan lejano cuyos cuestionamientos siguen vigentes. Una diversificación escolar que quede librada a los intereses y capacidades de actores individuales y con sostén y herramientas estatales reducidos a cuando se lo considere necesario –sin especificar cuándo lo sería- conduce, indefectiblemente, a nuevos y más procesos de fragmentación en el sistema educativo (Terigi, 2005; Tiramonti, 2004, 2005; Kessler, 2003; Acosta, 2011).

Mientras se escribe esta tesis, los llamados a la reforma resuenan cada vez con más fuerza. Lo que lleva a pensar que el hecho de plantear lo novedoso de esta escuela frente a otras anteriores, es algo que emerge en cada reforma que se le hizo (Grinberg; 2008). Sin embargo, hay aspectos que no cambiaron, siquiera allá por 2006 y que en ningún

recentísimo documento se expresa que vayan a cambiar: la denominada Nueva Escuela Secundaria, sigue preponderantemente a cargo de las jurisdicciones provinciales y Buenos Aires no es una excepción. Aunque reestructurada a nivel nacional por la Ley N° 26.206 (2006), la escuela secundaria de hoy es considerada responsabilidad de cada provincia, lo sigue siendo desde la Ley de Transferencia de 1992. En el caso que nos ocupa, es la Provincia de Buenos Aires, quien recluta, abona los salarios y genera posibilidades de formación inicial a los docentes e integrantes de los equipos pedagógicos que trabajan en su jurisdicción. Ello aun cuando la nación, a partir de la *Ley de Educación Nacional*, en algunos periodos más que en otros, provee las bibliotecas escolares, o entrega computadoras a todos y cada uno de los estudiantes del país. O también, en función de los acuerdos generados en el Consejo Federal de Educación y a partir de algunas modificaciones legales: en materia de salarios, la nación aporta, los denominados incentivos docentes -establecidos en la Ley N° 25.919 (2004) y prorrogada su vigencia por Ley de Financiamiento educativo N° 26.075 (2005)-. Así, aunque redefine parte de su relación con las jurisdicciones en materia educativa no modifica otras atribuciones que están centralizadas en el ámbito nacional; como la realización de planes de evaluación estandarizados y la capacitación docente, entre otras (Holc y Gómez, 2014): en materia de formación permanente, profesionalización y capacitación docente, la oferta en el ámbito nacional se fue ampliando a la vez que concentrándose en el Instituto Nacional de Formación Docente a medida que la *Ley de Educación Nacional* avanzaba en su implementación.

Hasta aquí, una analítica de documentos de políticas educativas producidas a nivel nacional/ federal y provincial. El análisis se ocupó de detectar, en los documentos, enunciaciones relativas al vínculo entre distintos niveles de administración estatal, el énfasis en la comunidad y la organización de las escuelas secundarias en pos de su renovación. Todo ello, se sostiene aquí, configura parte de las condiciones en que el trabajo de los docentes se desarrolla y desde el que se procura regularlo. En los próximos dos apartados y, a modo de culminación de este capítulo, se focaliza en enunciados que – presentes en los mismos documentos- se dirigen, específicamente a los docentes y a las propuestas de organización de su trabajo cotidiano.

4. Las prescripciones hacia el hacer de la docencia: sobrecarga y súper responsabilización

Desde el momento en que la docencia se volvió un empleo público, el Estado, en su rol de empleador principal, se constituyó como institución reguladora en diversos aspectos de la profesión: entre otras, el reclutamiento, la formación, el salario, el desempeño en las escuelas (Birgin, 1999). En este sentido, la normativa y otros documentos oficiales son generadores de pautas hacia las condiciones de trabajo desde las que se regula, se procura organizar el hacer cotidiano. Ello en tanto que esas pautas, orientan, guían, prescriben acciones y definen, en sus propuestas, los roles que no sólo los alumnos están llamados a asumir sino, también, los docentes (Birgin, 1999; Grinberg, 2008). Respecto de estos, hay documentos que –unas veces como obligación y otras veces como sugerencia- ordenan de manera muy exhaustiva las tareas a realizar en las escuelas, incluso, diferenciándolas según el cargo –profesores, directivos, preceptores, orientadores escolares- que ellos ocupen. Los docentes se apropiarán de muy diversas maneras de esos documentos: los considerarán, consentirán, reconocerán o desconocerán, se sentirán –o no- afectados, se dejarán –en más o en menos- afectar. De analizar esas afecciones se ocupa el capítulo siguiente, mientras que aquí nos ocupa el análisis documental.

En el periodo referido, los docentes son considerados, desde un principio, como pilares de la reforma, no solo en lo que respecta a su carrera¹⁰⁹, sus derechos y obligaciones¹¹⁰, su formación¹¹¹, sino también a sus actividades pedagógicas¹¹².

En cuanto a la *carrera docente*, el artículo 69 de la *Ley de Educación Nacional* admite: “[...] al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión” (LEN. Art. 69; 2006: 15). En este punto, cabe atender al sentido del concepto de *carrera* enunciado en la ley, ya que ello posibilitará analizar –en un próximo capítulo- las expresiones de los docentes al respecto, sus experiencias. En dicho artículo, las opciones a) y b) no se observan como dos alternativas de ascenso o carrera más que por la continuidad de la primera en la segunda. En la permanencia de desempeño frente al curso no se observan perspectivas de ascenso conforme avanzan los

¹⁰⁹ LEN. Art. N° 69 (2006).

¹¹⁰ LEN (2006); LEP, (2007).

¹¹¹ LEN (2006); LEP, (2007); Res. CFE N° 79 y 88, (2009); Res. CFE N° 188 (2012); Res. CFE N° 201 (2013); Res. CFE N° 219 (2014); *Declaración de Purmamarca* y Res. CFE N° 285 y 286 (2016), además de todas las Resoluciones relativas al Instituto Nacional de Formación Docente, que no fueron específicamente estudiadas en esta tesis.

¹¹² LEP. Art. 19 (2007).

años de trabajo, la experiencia y/o la formación -salvo algún reconocimiento que se haga o se proponga en términos salariales¹¹³, pero no de carrera-. Lo dicho lleva a pensar que, más que en una idea de profesión basada en la igualdad, en la construcción colectiva, colaborativa de conocimiento y de saberes sobre el propio trabajo, ésta se sustenta en una concepción que estimula de manera meritocrática aquello que MacPherson ([1962], 2005) denomina como “individualismo posesivo”¹¹⁴.

Los estímulos económicos o premios a docentes ejemplares –que cada cierto tiempo emergen como propuesta- dirigidos hacia una carrera que se desarrolle en las aulas, también parecen resultar riesgosos cada vez que vienen de la mano del emprendedorismo y estimulan el mérito y las voluntades o iniciativas individuales.

Respecto de las *políticas de formación* de docentes, ellas son una constante en los documentos correspondientes al periodo analizado, tanto en lo que respecta a formación inicial como a su carácter permanente. Respecto de la formación permanente en los documentos se encuentran variaciones según se miren los comienzos del período o se aproxime a 2016. En un principio, se hace hincapié en el apoyo que producen unas políticas de formación que comprendan la complejidad de las prácticas de enseñanza:

“[...] es fundamental desarrollar políticas de formación que apoyen a los docentes en la comprensión de las múltiples y complejas dimensiones de la práctica, los contextos sociales que enmarcan las decisiones cotidianas en el aula y en la escuela, los nuevos escenarios en que se inscriben las relaciones docente-alumno, docente-familia, docente-docente [...]” (Res. CFE N° 84. Anexo; 2009: 29. Subrayado nuestro).

En documentos más recientes, la formación de los docentes resulta la acción en que el Estado nacional se muestra más activo a través de uno de los organismos más mencionados en el documento: el Instituto Nacional de Formación Docente. Sin

¹¹³ Por ejemplo, la incorporación del rubro *antigüedad*, en el salario, significa la adición, a éste de una suma monetaria –en proporciones variables según los años de antigüedad en la docencia y según, también las sumas que se consideren remunerativas-. Las proporciones de salario docente consideradas *no remunerativas* no perciben mayores porcentajes por antigüedad laboral y esto –en tanto colisiona con los derechos de los trabajadores- es uno de los motivos de frecuentes disputas. Asimismo, la antigüedad en la docencia, en el cargo, en el desempeño en el nivel educativo, junto a otras “antigüedades” como la del título docente, constituyen también, componentes que, en términos de puntaje forman parte de los antecedentes computables para concursar y acceder a todos los cargos docentes.

¹¹⁴ Se trataría, entonces, de propuestas que consideran a los individuos como “propietarios de sus propias capacidades” (MacPherson, [1962], 2005) Esto es: “La inteligencia, la personalidad, el rendimiento y la moralidad se tratan como hechos objetivos que pueden descubrirse y medirse con independencia de las propias relaciones con la comunidad” (Popkewitz; 1995: 159).

embargo, en lugar de concebirla comprensivamente y en apoyo a la complejidad de las prácticas de enseñanza, como en el documento de 2009, se le asignan otras prioridades: la generación de unas capacidades y condiciones cuyo impacto deberá ser observado de modo “concreto” en las aulas.

“El Estado Nacional, a través del Instituto Nacional de Formación Docente y en articulación con las provincias y CABA, tendrá como prioridad la generación de las condiciones y capacidades necesarias, tanto a nivel nacional como provincial, para la efectiva planificación, implementación y evaluación de esta política integral [de formación y desarrollo profesional], buscando alcanzar impactos concretos en el aula que resulten en mejoras en los aprendizajes de los/as estudiantes. Esta misión tiene como tarea central avanzar hacia mecanismos institucionalizados de articulación, coordinación y concertación federal en torno a la docencia que disminuyan la fragmentación y las desigualdades entre y dentro de las provincias” (Res. CFE N° 285. Anexo; 2016: 15. Subrayado nuestro).

La cita precedente contiene varios aspectos que aquí interesa analizar. Primero, es una de las pocas en que el Estado nacional aparece explícitamente mencionado en los documentos correspondientes a 2016, aunque prontamente se ponga en articulación con las provincias; lo que supone distribución –cuando no desligue- de responsabilidades¹¹⁵. Asimismo, el enunciado resalta las prioridades gubernamentales en la generación de unas *condiciones y capacidades* no del todo especificadas, y el organismo estatal que, desde la perspectiva oficial, se considera propicio para alcanzarlas: el Estado nacional se muestra actuando, en este caso, a través del Instituto Nacional de Formación Docente y no más. Es desde ahí –y, en la insistencia en las articulaciones con las jurisdicciones- que se busca alcanzar impactos que se concreten en las aulas. Segundo, allí se presenta a la *formación y desarrollo profesional docentes* como prioridad estatal para *una enseñanza de calidad*¹¹⁶. Esto, junto con las alusiones, en este mismo párrafo, a la planificación y evaluación de unos impactos que, si bien se enuncia como concretos, quedan sin especificar, deja a las claras las funciones que se procura que el Estado asuma: el papel

¹¹⁵ En los apartados anteriores se refirió profusamente a las articulaciones entre Estado nacional y jurisdicciones. Aquí, dicha articulación vuelve a aparecer, posiblemente como forma de compartir –o delegar, no queda claro- responsabilidades entre una institución de formación docente de carácter nacional –el Instituto Nacional de Formación docente- y las provincias que, desde 1992, tienen a su cargo todos los Institutos Superiores de Formación Docente.

¹¹⁶ De hecho, el eje bajo el que se encuentra esta cita se denomina “Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad” (Res. CFE N° 285; 2016: 15).

de evaluador y la exaltación de la calidad medida a través de los aprendizajes, capacidades y logros individuales, ya abordados en anteriores apartados. Por último, la formación de docentes tiene preeminencia por sobre otros aspectos que hacen a la docencia y la mejora de los procesos de enseñanza, relevados en los documentos de 2009-2012 –tales como el acompañamiento financiero, la generación de condiciones materiales, edilicias, el equipamiento de las escuelas...- y que contribuyen a garantizar el derecho a una educación de calidad. En consonancia con lo anterior, en los documentos más recientes, el derecho a la educación, que se sostiene –como se mostró- en la *igualdad de oportunidades* centra su plan en la formación docente y constituye un desafío que parece quedar a cargo de las gestiones a nivel nacional, provincial y del impulso al compromiso de las comunidades, que ya no se denominan educativas sino de aprendizaje. Tal como muestra la cita que sigue:

“Para poder avanzar hacia el cumplimiento de estos objetivos, el plan se centra en la mejora sistémica y sostenida de la formación docente, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de la gestión pedagógica y de la planificación y gestión de las acciones educativas, materiales y financieras en los ámbitos nacional y provincial. A su vez, busca impulsar un nuevo compromiso por la educación con el objetivo de generar comunidades de aprendizaje que impacten positivamente en la vida de los/as estudiantes y educadores/as” (Res. CFE N° 285; 2016: 4).

Las referencias a las *comunidades de aprendizaje* y el hecho de propiciarlas se inscribe en esta nueva lógica gerencial que se viene describiendo –y se acentúa a medida que avanza la década en términos de los documentos analizados-, en tanto alienta el empoderamiento de los actores locales, los deja hacer; aunque ese dejar hacer contribuya a más de la misma fragmentación (Grinberg, et.al., 2012) que se pretende revertir. Entonces, el acompañamiento deviene gestión, las mejoras se aplican sobre la formación de los docentes y –otra vez- sobre las gestiones, la administración de lo que se tiene. Y todo ello se asienta sobre la arena de la comunidad. Mientras, a la administración central del sistema educativo, no le queda más que intervenir para dejar que algo –en este caso, los aprendizajes- sucedan, a como dé lugar (Grinberg, 2013b). Así también, el énfasis en las *sociedades de aprendizaje*, destaca el aprendizaje por sobre la educación (Biesta, apud Grinberg, 2016) y la enseñanza. Desde allí, el derecho a la educación deviene “aprendizaje para todos” (Pronko; 2016: 138), se transforma el rol que están llamados a jugar los docentes y, por tanto, su formación. Si lo que se busca es que los educadores,

en lugar de tener un papel preponderante en la enseñanza o transmisión de saberes, devengan guías, entrenadores u orientadores de aprendizaje, hacia allí se dirigirán las propuestas de formación.

Lo que sigue apunta a focalizar en las referencias documentales a las actividades pedagógicas de los docentes. En los documentos analizados, los enunciados relativos a la labor pedagógica unas veces como sugerencia, otras veces como imperativo, se vuelven más profusos a medida que avanzan las propuestas de transformación de la escuela secundaria. En el Consejo Federal de Educación y en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, esto sucede, principalmente, hasta 2011, año en que se culmina con todo el marco organizativo de la Escuela Secundaria Obligatoria a nivel nacional y provincial. Luego de esa época, los documentos referidos específicamente a la escuela secundaria disminuyen en cantidad y tenor de sus preceptivas y pautan en mucha menor medida el hacer de los docentes –no así cuestiones más generales de educación secundaria que ya fueron abordadas. Por eso, a partir de aquí se enfocará en documentos producidos hasta 2011 y aún más específicamente en la Resolución N° 587/11 sancionada en el ámbito provincial.

En el marco normativo para la escuela secundaria obligatoria, el Consejo Federal de Educación establece el deber –para cada provincia- de configurar nuevas formas de vincularse, nuevas formas de trabajo en las escuelas, nuevas formas de ordenar las prácticas educativas atendiendo a:

“[...] la necesidad de adecuar [a los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la ESO¹¹⁷] la organización institucional y pedagógica, y las condiciones del trabajo docente” (Res. CFE N° 88. Anexo; 2009: 4).

En estrecha relación con lo anterior y, específicamente, en la provincia de Buenos Aires, el Régimen académico para la escuela secundaria:

“[...] plantea un corpus de criterios y normas de alcance universal para todas las escuelas secundarias que ordenan la práctica educativa [...] delimitando las dimensiones constitutivas que hacen referencia al ingreso; a la asistencia y puntualidad; a la evaluación, acreditación, calificación y promoción; a la movilidad

¹¹⁷ ESO: Escuela Secundaria Obligatoria. Res. CFE N° 84 (2009).

y equivalencias; a la convivencia institucional y a la organización pedagógica-institucional de la enseñanza.” (Res. PBA¹¹⁸ N° 587; 2011: 6-7. Subrayado nuestro).

La renovación de la Escuela Secundaria actual, se compone de esos ordenamientos que pretenden alcanzar a todos, afectando no sólo las experiencias estudiantiles sino también, las prácticas cotidianas de los docentes en las escuelas. Esto es, transformar las dimensiones de la escolarización –ingreso permanencia, egreso, evaluación, acreditación, asistencia a clase y puntualidad, convivencia institucional- a través de la transformación de las prácticas de los docentes. Ello, junto a la reconfiguración de formas de trabajo y relaciones, se supone en los documentos, fortalecerá el desarrollo profesional:

“Los nuevos formatos pedagógicos y organizacionales que se diseñen para hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad, deben traer aparejado la configuración de nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones, que fortalezcan el desarrollo profesional” (Res. CFE N° 84. Anexo; 2009: 29).

Aparece aquí otro tópico frecuente: el desarrollo profesional de los educadores en tanto que tales. Los llamados a la profesionalización de los agentes educativos no son del todo novedosos, sino que ya están presentes en la *Ley Federal de Educación* de los '90; sostienen su recurrencia en la normativa producida por el Consejo Federal de Educación en el período posterior a 2004 y se acentúan todavía más, para hacerse casi el único tópico encontrado sobre los docentes en los documentos de 2016 en adelante. Si bien analizar qué significados, tareas, condiciones conlleva el concepto de *desarrollo profesional* de los docentes es algo que requiere mayor profundización, por el momento cabe señalar que éste predomina en las narrativas del Consejo Federal de Educación aún por sobre las alusiones a la *carrera docente* presentes en la *Ley de Educación Nacional* que les da sustento.

Como se viene sosteniendo, una vastedad de documentos se ocupa de ordenar las condiciones institucionales y pedagógicas que constituyen la base de la práctica docente. Más allá de que las personas las realicen o no, gran parte de los documentos oficiales analizados les dicen –unas veces como propuestas, sugerencias; otras, como preceptivas, o mandatos- qué hacer en esa Nueva Escuela Secundaria que pregonan. Realizado con predominancia en un solo documento específico para el nivel de educación abordado, el

¹¹⁸ Provincia de Buenos Aires. Dada la cantidad de veces que aparece mencionada, se recurrirá a esta abreviatura para las referencias textuales a los documentos producidos en este ámbito.

inventario que se presenta a continuación, es extenso –e incluso, agobiante¹¹⁹-, pero los análisis que propicia de aquí en adelante, –y no solo en este capítulo¹²⁰-, hacen necesaria su inclusión. Dada su extensión y, para facilitar su lectura, la presentación de esos quehaceres enunciados en la Resolución referida, está organizada en los siguientes ejes: el trabajo en equipo, la comunicación, los vínculos y la gestión de los compromisos, el máximo aprovechamiento de los tiempos y espacios en las propuestas pedagógicas, la formación inicial y permanente, las tareas administrativas y otras actividades accesorias.

4.1. El trabajo en equipos y la constitución de comisiones. Se ubican aquí enunciados que toman un tono gerencial, característico de la época. Como se recordará, gran parte de la vida y del hacer social se sostienen en la constitución de equipos y comisiones, que promueven el empoderamiento de los actores y la generación de proyectos para la resolución de problemas a nivel local y/o focalizados en situaciones específicas -como el embarazo adolescente u otras *situaciones de vulnerabilidad* estudiantil que amenacen con interrumpir las trayectorias escolares-. Las propuestas que desde el gobierno se formulan a escuelas y agentes institucionales apuntan a lo antes mencionado:

- Trabajar colectivamente en la organización institucional y comprender a ésta como tal (Res. PBA N° 587; 2011: 1, 15, 20).
- “Generar acciones institucionales colectivas tendientes a evitar las situaciones de no promoción” (Res. 587. Pcia. Bs. As; 2011: 3) y, por ejemplo, instrumentar en acuerdo entre equipos directivos y profesores, planes de enseñanza para estudiantes en situaciones particulares por ejemplo, adolescentes embarazadas/madres.
- “Intervenir y arbitrar estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad [incluso, con estudiantes que] habiéndose quedado libres, deben seguir concurriendo” (Res. 587. Pcia. Bs. As; 2011: 12). Corresponde a distintos equipos: directivo, docente, de orientación escolar, propiciar de estos modos la permanencia de los estudiantes en la escuela.

La constitución de equipos en pos no sólo de tomar exámenes o desarrollar procesos de enseñanza –que están previstos en la Resolución analizada- sino también de advertir, evitar y atender situaciones que amenazan las trayectorias estudiantiles, dejan ver un

¹¹⁹ Se invita al lector, a compartir un poco de agobio con esos docentes, sujeto y objeto de tales formulaciones.

¹²⁰ En el capítulo siguiente, los lineamientos presentes en los documentos y referidos a las condiciones institucionales del trabajo de los docentes serán analizadas a la luz de las perspectivas de los mismos involucrados.

rasgo de prudencialismo, al responsabilizar a la comunidad pedagógica por “la gestión colectivizada de los riesgos” (O’Malley; 2014: 114). La eficiencia de esta forma de emprendedorismo se encuentra, para sus defensores, en el hecho de que conduce a los sujetos a esforzarse más en la construcción de redes de seguridad que permitan evitar las adversidades (O’Malley, 2014) con ahorro de energía estatal. Asimismo, el énfasis del trabajo en equipos deja a la vista el paralelismo de estas propuestas con los sistemas dominantes de producción –por ejemplo, los sostenidos en principios toyotistas ya descritos-.

4.2. La comunicación, el vínculo y la gestión de los riesgos y compromisos. Vinculada con lo anterior y también con lo por venir, toda otra serie de enunciados pauta las formas de comunicación y a la generación de vínculos entre quienes hacen la cotidianidad escolar –docentes, estudiantes, familias-. Los enunciados que siguen ponen, una vez más, de relieve lógicas gubernamentales que se sostienen en la gestión de riesgos y compromisos en y por la comunidad educativa. Se trata de pautas que detallan exhaustivamente la comunicación escolar, que se asientan sobre lo escrito, comprobable y “fehaciente” como forma de conseguir compromisos personales de actores que, por *vulnerables*, se presupone descomprometidos y pasivos: así, por ejemplo, el *Régimen* propone que se dé aviso a las personas de los *riesgos* a que se exponen por no concurrir a la escuela y, también, que sea en la escuela donde se gestionen las posibles soluciones a esos *riesgos*. Desde allí, agregan más tareas –y formalismos- a la labor y al vínculo pedagógico. Los que siguen son sólo una selección -que procura evitar el agobio del lector- de una vastísima lista de recomendaciones y prescripciones sobre la comunicación y las formas de vincularse en las escuelas:

- Clarificar y anticipar a los estudiantes las situaciones de riesgo educativo o de “posible vulnerabilidad escolar a las que se exponen ante el incumplimiento de las prescripciones del Régimen Académico” (Res. PBA N° 587; 2011: 2).
- Notificar a un adulto responsable por el estudiante y a los mismos jóvenes: el régimen académico vigente; el plan de enseñanza propuesto, los “criterios específicos” de evaluación y los acuerdos sobre “actividades de orientación y apoyo” previas a todos los turnos de evaluación, las calificaciones obtenidas en las evaluaciones, la posibilidad de que las “situaciones de vulnerabilidad afecten a las trayectorias y las formas de atención o acompañamiento específico para aquellas situaciones que lo

requieran. Labrar actas en caso de no concurrencia a las citaciones o convocatorias (Res. PBA N° 587; 2011: 8, 13-15, 16, 17).

- Comunicar las inasistencias a los adultos de manera fehaciente pasadas las 48 hs y solicitar el compromiso de los adultos responsables para garantizar la asistencia de alumnos a clases y arbitrar las acciones que considere necesarias para establecer las razones de inasistencias excesivas. Procurar el reintegro del estudiante a la escuela. Dejar constancia de todas las acciones realizadas y de las notificaciones al adulto responsable (Res. PBA N° 587; 2011: 10-11). Corresponde a preceptores y equipo directivo.
- Generar acuerdos de distinta índole: sobre los planes de enseñanza para situaciones especiales (madres, embarazadas, estudiantes libres, estudiantes que no consiguieron pasar de año o ciclo, etc.) y entre distintos sectores o actores escolares: entre directivos y docentes, entre distintos equipos docentes, entre directivos y adultos responsables por los estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre comisiones de docentes y estudiantes. (Res. PBA N° 587, 2011).
- Informar “fehacientemente al equipo directivo sobre el desempeño de los estudiantes antes de la finalización de cada trimestre” para: detectar problemas y dificultades tempranamente y organizar –en acuerdo entre profesores y estudiantes- el periodo de orientación y apoyo (Res. PBA N° 587; 2011: 15).
- Presentar (al finalizar cada año) al equipo directivo un “informe de la tarea desarrollada durante el ciclo lectivo vinculado a lo enseñado” que ofrezca “un estado de situación de cada curso” (Res. PBA N° 587; 2011: 20-21).
- Notificar a los estudiantes sobre la evaluación de las actividades realizadas durante las horas libres (Res. PBA N° 587; 2011: 23).

A pesar de que se procuró sintetizarlo al máximo posible, el listado precedente es extenso, en tanto que pauta la generación de acuerdos, vínculos y modos de comunicación entre actores institucionales. Allí, llama la atención el énfasis puesto en la previsión, anticipación, clarificación de *situaciones de vulnerabilidad* como forma de evitar la interrupción y de acompañar –los mismos actores locales- las trayectorias estudiantiles. La centralidad de los procesos de comunicación entre distintos actores institucionales también es puesta de relieve en los enunciados precedentes, ya que se los valora como necesarios y enriquecedores de la vida escolar; sin embargo, pautarlos con tal detalle, exhaustividad y precisión en una normativa y exigirlos por escrito, no sólo sobrecarga de

tareas a docentes que, además de comunicarse y generar acuerdos con y entre todos, tienen que hacerlo de una forma comprobable y que, a la vez, no quede reducida a un mero trámite. Esto último parece llegar a extremos absurdos cuando se pide a los docentes que notifiquen fehacientemente a los estudiantes de los resultados de evaluaciones realizadas en horas libres¹²¹.

4.3. Las propuestas pedagógicas y el máximo aprovechamiento de tiempos y espacios escolares. Aquí se presentan enunciados alusivos a los tiempos y espacios escolares, que interpelan a los docentes a aprovecharlos al máximo. Esta idea de máximo aprovechamiento, remite a una concepción de tiempo perdido y de espacios desperdiciados por los mismos sujetos que forman parte de la vida escolar. En clara línea con los planteos de organismos internacionales –que vinculan, por ejemplo, calidad educativa con tiempos de escolarización (Banco Mundial, 1996)¹²²- estos enunciados ligan, primero, la calidad de la educación a la cantidad de tiempo que se permanece en la escuela para pasar, luego, a enunciar y organizar los detalles de las propuestas pedagógicas. Tales propuestas permitirían, se cree, aprovechar tiempos y espacios que, de otro modo, parecen correr el riesgo de “perdersé”. El debate sobre el uso de los tiempos en las escuelas es de larga data (Caruso, 2005; Burllaile y Orlando, 2010) y, posiblemente, necesario también en la actualidad. Ahora bien, en el referido documento, las insistencias en su aprovechamiento al máximo dejan a la vista presupuestos y prejuicios negativos. Así, los enunciados parecen suponer que todo lo desaprovechado se vincula con las carencias y las inasistencias a clases de estudiantes o docentes; con la ausencia de diagnósticos y de previsión desde principios del ciclo lectivo, con la discontinuidad y la inconsistencia. Para resolver toda esta serie de negatividades, en el documento se proponen una serie de acciones que llegan al extremo de incluir la planificación de clases

¹²¹ Suele designarse como “horas libres” a las que se producen por inasistencias de los docentes. Desde una perspectiva basada en el uso eficiente de los tiempos –otro rasgo de la sociedad de empresa que presupone que el tiempo libre es tiempo perdido- la Resolución provincial propone una programación exhaustiva del quehacer de los estudiantes cuando el docente designado para el curso se ausenta –por ejemplo, preparar previamente propuestas de actividades que serán administradas y guiadas por otro docente que se encuentre en la escuela-. La administración de estas actividades dirigidas a que esas horas no queden “libres” suele asignarse, en principio, a los preceptores. Para cumplimentar con esas indicaciones, los preceptores deben dejar de atender otras responsabilidades que corresponden a su cargo. De ahí lo paradójico o absurdo de toda la propuesta.

¹²² Desde mediados de los '90, el Banco Mundial insiste sistemáticamente en relacionar el desempeño estudiantil con “[...] la cantidad de tiempo efectivo dedicado al aprendizaje” (Banco Mundial; 1996: 8). De aquí que el énfasis en el cumplimiento de 180 días de clase efectivos en cada ciclo lectivo, la previsión de actividades para evitar horas libres y otras formas de uso del tiempo escolar sean vinculados a la agenda de éste y otros organismos inter o transnacionales. Más análisis sobre estas vinculaciones entre la agenda nacional y la de los mencionados organismos pueden leerse en Pronko (2016), Vior y Oreja Cerrutti (2016).

para las horas libres –esto es *in absentia* de los responsables por su dictado-, junto con otras pautas de acción. Esto involucra:

- Realizar desde el primer día, actividades de diagnóstico que tengan en cuenta las interacciones con los jóvenes, “la identificación de dificultades” y “la búsqueda de alternativas de acción” (Res. PBA N° 587; 2011: 20).
- Planificar el dictado de cada materia: elaboración de un plan anual por parte de cada docente, ajustable al ciclo lectivo, con posibilidad de proyectos pedagógicos y actividades alternativas que contemplen la carga horaria requerida para “el aprovechamiento pleno del tiempo escolar”; (Res. PBA N° 587; 2011: 3, 20).
- Atender a los usos de tiempos y espacios en la organización y estructura de la materia y plantear modalidades de cursada alternativas, “trabajo conjunto de más de un profesor en la enseñanza de materias completas o tramos de ellas”, realización de aulas taller, seminarios, etc. (Res. PBA N° 587; 2011: 22).
- Atender a las relaciones entre la escuela e instituciones académicas y sociales, al planificar “proyectos de investigación escolar, estudios de caso, tratamiento de problemas” (Res. PBA N° 587; 2011: 21).
- Realizar y proponer actividades “para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar” y de tiempos extraescolares: planificar (en acuerdo entre equipos directivos y docentes), prever recursos y acciones para las horas libres y horarios presenciales de estudiantes en trabajos de investigación vinculadas con el proyecto institucional (Res. PBA N° 587; 2011: 22-23).
- Dejar disponibles (planificadas) en la escuela las propuestas de actividades para las horas libres y sus materiales y ejecutarlas cuando las horas libres se produzcan (Res. PBA N° 587; 2011: 23).

Las pautas precedentes remiten al tiempo en varias de sus dimensiones: la jornada escolar y la que, denominada “extraescolar” también procura ser afectada desde las regulaciones hacia la escolarización; el ciclo lectivo, sus momentos, periodos y actividades, las horas con docentes frente al curso y las horas “libres” que, en atención a lo aquí expresado ya no lo parecen tanto. Desde ahí, propone una articulación de espacios –escolares y extraescolares- y propuestas que generen nuevas dinámicas en las escuelas secundarias. En los enunciados se destaca una positividad de estas propuestas que, al presentarse como nuevas –como se recordará, se trata del régimen académico para una “nueva escuela”- se oponen a lo anterior que aparece como carencia, como lo

no realizado, lo faltante, lo ausente, lo desaprovechado. ¿Y cómo se procura resolver o proveer de estos faltantes? Con planificación en el máximo detalle y a cargo de los propios actores. Así, las propuestas no solo involucran *en* sino que responsabilizan *a* profesores, preceptores, directivos y equipos de orientación escolar, por la previsión exhaustiva de casi todo lo que pudiera suceder y la programación en consecuencia: no sólo los propios programas curriculares, planes de clase e instancias de evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje –que forman parte de la misma tarea de enseñar- se ven afectados, sino también, las situaciones en que alumnos y familias sean *vulnerables*, la anticipación de riesgos de discontinuidades de trayectorias estudiantiles, las propias inasistencias docentes, las alternativas de resolución de conflictos y situaciones ... La planificación de todo lo que se pueda, aparece como una de las formas de desarrollo autogestivo que, a su vez –junto con la evaluación, de la que ya se ha dicho bastante- permite controlar lo que se hace en las escuelas (Grinberg, 2008). Ello mientras, desde las esferas más altas de gobierno se alega, cada vez con más fuerza, que es necesario que todos aprendamos a vivir en la incertidumbre¹²³.

Por su parte, la insistencia en un tiempo cuyo “aprovechamiento” es medible en días y horas dentro de la escuela, constituye otra de las claras continuidades que atraviesa y excede todo el periodo documental analizado. Estas preceptivas involucran directamente a los docentes, afectándolos en su labor cotidiana, e interpelándolos, nuevamente, en nombre de la calidad. Cuando la calidad de la educación se mide en función del tiempo calendario, la atención se desplaza de los procesos y los vínculos pedagógicos, a los observables y a los estándares. Cuando, además, el control de los tiempos se realiza externamente, desde una perspectiva eficientista, se iluminan los ausentismos de los individuos y se oscurecen las condiciones institucionales que contribuyen a generarlos. Las responsabilidades, en esos casos, quedan cargadas en lo subjetivo y local. La cuestión del ausentismo y del presentismo docente, será abordada próximamente, en tanto que constituye una preocupación de los mismos entrevistados. Por el momento, basta con considerar que institucionalizar el dictado de 180 días de clase efectivos en condiciones escolares lejanas a lo óptimo, carga las responsabilidades sobre los profesores, pone sobre el tapete sus inasistencias y deja a la vista, también, las omisiones del Estado, al no poder

¹²³ En el Foro de Inversiones y Negocios, realizado en Buenos Aires en septiembre de 2016, el Ministro de Educación, Esteban Bullrich, expresó que el problema de la educación está en crear niños y niñas que creen empleos o que –si no son quienes los crean- sean capaces de vivir y disfrutar la incertidumbre. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=1dvO-jorNow>

garantizar ni el derecho a aprender de los alumnos cuando el profesor no concurre a clase, ni los derechos de los docentes, al quedar su cargo sin cubrir cuando hacen uso o luchan por sus derechos¹²⁴.

4.4. Formarse inicial y permanentemente. La formación permanente –y no sólo la inicial- también es objeto de regulación; aunque no aparece mencionada en esos términos en el Régimen Académico de la Provincia de Buenos Aires, sí está presente en gran parte de los otros documentos analizados –y en muchos otros más que no han sido objeto de esta selección-. La cuestión de la formación de los docentes es una condición que aquí interesa, aunque brevemente, analizar puesto que afecta al trabajo de quienes ejercen como docentes; por tanto, el análisis se realizará atendiendo a los documentos que contemplan, más que la formación inicial, aquella dirigida a docentes en ejercicio.

En los enunciados, esa formación docente aparece en términos de generación de todas las capacidades requeridas en aras de la profesionalización y de la comprensión del mundo escolar, familiar, barrial, estudiantil. Esto involucra acciones de preparación, actualización, capacitación permanentes y también, desarrollo de procesos de innovación, experimentación e investigación. Así, las leyes nacionales y provinciales y algunas Resoluciones del Consejo Federal de Educación les proponen a los docentes:

- Prepararse como “profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (LEN. Art. 71; 2006: 15).
- Formarse continuamente, para hacer carrera docente y a lo largo de toda la vida (LEN, 2006; LEP, 2007).
- Capacitarse. Podrá hacerse “en forma permanente, en servicio, fuera del horario escolar y laboral con puntaje y gratuitamente” (LEP. Art. 16; 2007: 5).
- Actualizarse, tanto en áreas o disciplinas que se ocupa de enseñar, como en temas y cuestiones transversales: educación intercultural, educación sexual integral, educación ambiental (LEP. Art. 44 e, Art. 45c; 2007).

¹²⁴ Las propuestas de recuperación de días de clase durante los feriados y la insistencia en aprovechar absolutamente todos los tiempos dentro de la escuela -que supone la creencia de que muchos tiempos se pierden por inactividad de los docentes, aun cuando todos están presentes en la institución- queda, como se viene mostrando, en esta línea de reflexiones y argumentos.

- Desarrollar la “investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas y procesos de enseñanza, la experimentación, evaluación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares [...]” estimuladas desde el Estado (LEP. Art. 35; 2007: 13-14).
- Fortalecerse en su desarrollo profesional (Res CFE N° 84/09).

Actualización, capacitación, formación a lo largo de toda la vida, investigación, experimentación, innovación educativas... Se trata de términos presentes en el ámbito empresarial, desde los que se alienta a los sujetos, los docentes, a volverse activos en su propio desarrollo profesional y en la renovación y mejoramiento de las empresas e instituciones, las escuelas. El protagonismo que se les exige a los profesores en este aspecto tensiona, una vez más, el mundo de la formación entre el derecho, la obligación y la necesidad; entre lo que cada profesor desea seguir aprendiendo en pos de su formación, lo que necesita en relación con los cambios en las propias disciplinas que enseña, la atención a las particularidades de las escuelas y de sus estudiantes, las necesidades de renovar las instituciones y lo que puede estudiar si, además, quiere llevar adelante una práctica pedagógica coherente, dedicada, comprometida y ajustada al resto de las pautas planteadas. Se vuelve importante, aquí, considerar el punto de vista de los sujetos involucrados, en tanto que, como se verá en el próximo capítulo, las titulaciones y trayectorias de los entrevistados, dan cuenta de interesantes y profundos recorridos académicos, docentes y profesionales, a la vez que de su posicionamiento comprometido con el mejoramiento de las propuestas escolares en que desarrollan su labor (Langer, 2017).

4.5. Las tareas administrativas y más... Como si todas las anteriores no fueran suficientes, la normativa también indica a los docentes más tareas de carácter netamente administrativo, así como actividades que exceden a la escuela; sea porque corresponden a otros ámbitos o instituciones oficiales –como la realización del trámite del Documento Nacional de Identidad-, o porque deja al profesorado en el desafío de administrar, no sólo las continuidades sino también, las trayectorias escolares interrumpidas o discontinuas:

- Inscribir a los estudiantes y computar sus inasistencias –institucionalmente y/o por materia- (Res. PBA N° 587, 2011).
- Registrar las calificaciones obtenidas por los estudiantes al examinarlos, en los estados administrativos correspondientes (Res. PBA N° 587, 2011).

- “Propiciar la gestión del documento” de identidad si el alumno no lo tuviere (Res. PBA N° 587; 2011: 8).
- Constituir comisiones evaluadoras por materia para los estudiantes excedidos en inasistencias (Res. PBA N° 587, 2011).

Como se habrá observado desde un principio, la lista es exhaustiva y agobiante, a pesar de las síntesis realizadas para facilitar la organización y la lectura de la información. Por su parte, estos quehaceres se agregan a los ya establecidos y a las actividades propias de la enseñanza, que ya es bastante y suficiente. Sabido es que los docentes despliegan muchas otras actividades además de enseñar (Ezpeleta, 1991; Terigi y Dicker, 1997) pero la aparición de tal extensión de pautas en casi una sola normativa referida específicamente a la escuela secundaria, resulta llamativa. Lo nuevo no es que toda esa plétora de actividades sea realizada por los docentes; tal vez, tampoco, que sean reconocidas como valiosas, sino que sean incluidas, de manera tan pautada y exhaustiva, en un documento con tono prescriptivo. Esto último puede comprenderse en términos de reconocimiento a la tarea de los docentes, de su importancia y protagonismo en la enseñanza. Y así lo sostienen algunos documentos ya citados. No obstante, pautar externamente las prácticas pedagógicas necesarias para la transformación escolar con tal exhaustividad, extensión, detalle y énfasis da cuenta de una pretendida ajenidad de los docentes respecto del control y decisiones sobre su propia tarea, a la vez que conlleva el riesgo de sobre-responsabilizarlos por lo que sucede en las escuelas, aun cuando en los documentos oficiales se les asegure que estarán acompañados¹²⁵. Tal sobrecarga de responsabilidades intensifica las actividades que se deben realizar en la escuela (Alves García y Barreto Anadon, 2008), y acentúa -más que disminuirla- la fragmentación del trabajo docente reconocida por el Consejo Federal de Educación como condición a revertir a través de modificaciones estructurales en la educación secundaria¹²⁶. A su vez, coloca a los

¹²⁵ Más sobre los procesos de sobre-responsabilización a la docencia puede leerse en Bussi (2013); Grinberg y Bussi (2015); Murúa, Orlando y Paredes (2016). Sobre la intensificación del trabajo de los docentes, en distintos períodos, puede consultarse Birgin (1999) y García Simone y Barreto Anadon (2008).

¹²⁶ En el enunciado que sigue, tal fragmentación se reconoce como problemática, a la vez que se combinan dos concepciones sobre los docentes que tradicionalmente suelen entrar en colisión: el docente como trabajador y como profesional de la educación: “Para [fortalecer el desarrollo profesional] es necesario modificar las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar” (Res. CFE N° 84. Anexo; 2009: 29).

docentes en encrucijadas difíciles de resolver sin que ello genere perjuicios para su labor o para los procesos educativos que buscan enriquecer¹²⁷.

Lo dicho lleva, asimismo, a considerar que a las escuelas se les pide demasiado (Dussel, 2006) y a los docentes también, cada vez que el sostén de la escolarización se monta sobre sus espaldas en nombre de la gestión responsable de riesgos, el aliento a las iniciativas individuales, los llamados al trabajo en equipo, la participación y la generación de proyectos estratégicos y situados. Se trata de actividades que se amontonan y apilan donde, además de transmitir saberes, cuidar a estudiantes y sus familias, en el presente a los docentes se les requiere que se empoderen, se hagan responsables del cuidado edilicio y de la vida escolar; se ocupen de su propia formación y no sólo la estudiantil; generen proyectos creativos, novedosos y autosustentables; se ocupen de trámites diversos... Y que, además, todo ello, lo hagan bajo su propia responsabilidad y con compromiso, dando cuenta por escrito a los superiores jerárquicos, a la administración escolar y política y a las familias, de todas las acciones y realizando todos los pasos administrativos que no sólo se consideran pertinentes sino que también se encuentran precisa y profusamente pautados por escrito. El dinamismo que se pretende para todo lo anterior, requiere de docentes ágiles, activos, ligeros como el Estado que los interpela a actuar.

5. Hacia, sobre, con... Las direccionalidades de las políticas respecto de la docencia

A, ante, bajo, cabe... Así ordenadas, recuerdan el listado de preposiciones que nos hacían en la escuela, para que las aprendiéramos. Pero aquí toman otros sentidos. Las preposiciones son conectores lingüísticos que hacen posible la articulación de conceptos. Analizar aquéllas presentes en los documentos oficiales y la relación entre políticas y docencia permite comprender posicionamientos de quienes las sostienen; los sentidos y direccionalidades que asumen el diseño y la propuesta de líneas de acción hacia qué y quiénes se orientan. Antes de concluir este apartado, se presentan algunas breves

¹²⁷ Un ejemplo de ello es la organización de las salidas didácticas: alentadas por la retórica oficial por sus potencialidades para desplegar *buenos* procesos de enseñanza, hacen responsables a docentes y directivos por su completa organización y también por todo lo que pudiera suceder en el viaje. Los trámites requeridos por la administración provincial para concretarla son tan engorrosos, complejos y prolongados que los docentes suelen quedar atrapados en el dilema entre llevar adelante todo ese cúmulo de requerimientos - que, además requiere que dediquen tiempo frente al curso cuando no su tiempo libre-, aceptar correr todos los riesgos que la salida didáctica implica o resignarse a no utilizar ese recurso didáctico aunque lo consideren virtuoso.

consideraciones sobre las enunciaciones encontradas, atendiendo a las posiciones que, allí, se asigna a los docentes: de qué manera se los involucra y asumiendo qué lugar y/o papel. Para ello, se toman en consideración aquellas referencias textuales en que aparece la combinación de dos términos: políticas y docentes.

En algunos enunciados ambos conceptos se encuentran yuxtapuestos, sin ninguna preposición que los articule. La docencia se constituye, entonces, en adjetivo de las políticas¹²⁸:

“En su conjunto, los lineamientos y objetivos aquí propuestos constituyen una política docente integral orientada al conjunto del sistema formador, que se desarrolla a partir de cuatro principios guía. Estos son: i) la justicia educativa, ii) la valoración de los/as docentes, iii) la centralidad de la práctica, y iv) la renovación de la enseñanza” (Res CFE N° 285. Anexo; 2016: 15. Subrayado nuestro).

Las referencias a la docencia como adjetivo de las políticas aparecen, asimismo, en otro párrafo de la misma Declaración:

“Esta mirada integral de la política docente supone un abordaje sistémico de las distintas dimensiones que hacen a la profesión. Implica un trabajo articulado de fortalecimiento de la elección de la profesión, la formación inicial y continua, la carrera docente, las condiciones laborales, y la valoración social y cultural de la docencia en la sociedad” (Res CFE N° 285. Anexo; 2016: 15. El subrayado es nuestro).

A su vez, esta adjetivación marca cierta unidireccionalidad: la flecha apunta desde arriba el sector en el gobierno de la educación o el ámbito de diseño de políticas, hacia el sector docente, aunque su participación sea considerada explícitamente como necesaria¹²⁹. En relación de semejanza con lo anterior, dos preposiciones se hacen

¹²⁸ Se han encontrado, aún en documentos del año 2004 (precedentes a los del período seleccionado, aunque posteriores a los ‘90) referencias a las “políticas docentes”. Aunque no hay espacio para hacerlo en esta tesis, podría indagarse, más atrás en el tiempo, las formas en que aparecen estos conceptos, en búsqueda de rupturas y/o continuidades.

¹²⁹ Esta concepción puede verse, además y por ejemplo, en el capítulo de un libro publicado por el Instituto Internacional de Planeamiento en Educación (IPE) y escrito por uno de los Ministros de Educación del período, Daniel Filmus (2006) así como en otros trabajos publicados por el Instituto de Investigaciones en Políticas Educativas (IPE-UNESCO): véase Vezub (2009) y Poggi (2013). Cabe, entonces, considerar la estrechez del vínculo –entre los organismos internacionales, los órganos de gobierno de la educación y un sector de los intelectuales. No obstante, cabe aclarar que, aunque estrecho, este vínculo no está exento de debates y conflictividades.

presentes en los documentos, para referir a las políticas: *sobre* o *hacia* los docentes. En el primer caso:

“Trazar políticas sobre el trabajo docente en la escuela secundaria obligatoria, exige asumir una concepción amplia, sostenida por condiciones materiales y simbólicas, que promueva un reposicionamiento de su condición de trabajador de la educación y la jerarquización de su labor profesional frente a la sociedad y a los desafíos que la tarea de enseñar le presentará en las aulas y las escuelas” (Res. CFE N° 84. Anexo; 2009. Anexo: 29).

En la cita precedente, las políticas no se orientan directamente sobre la totalidad del cuerpo docente sino sobre su trabajo. Por su parte, el posicionamiento del trabajo de los docentes por debajo de estas políticas trae aparejado la sensación, tan difundida entre los educadores de lineamientos que las distintas Direcciones educativas “les bajan” a ellos mismos y a las escuelas.

Como nota al margen cabe señalar, también, que esa cita combina dos concepciones de la docencia durante mucho tiempo contrapuestas: la de los docentes como trabajadores y la de los docentes como profesionales. A esto se puede agregar otra concepción, presente también en los documentos del periodo aunque no precisamente en el párrafo citado: la de los docentes como difusores o movilizadores de cultura. Posiblemente, esa doble –o múltiple- enunciación permite la comprensión de la docencia en una mayor complejidad que si se la concibiera sólo en un sentido; y también, hace posible que, en el discurso se priorice una de las concepciones por sobre las otras, a través de procesos de transcodificación ya referidos. Ése sería el caso de los documentos producidos a partir de 2016 que, aun sin modificar la legislación educativa, enfatizan en la profesionalización de los docentes y su jerarquización, dejando de lado las referencias a los docentes como trabajadores de la educación.

Hay documentos que expresan la necesidad de dirigir las políticas hacia los docentes y hacia las escuelas, o, específicamente, hacia su formación. Este último es el caso del *Plan estratégico Nacional 2016-2021*. Algo cambia a partir de 2016: mientras que en los documentos del Consejo Federal de Educación precedentes no se habla sólo de la formación de los docentes, este plan remite a los docentes casi exclusivamente en términos de profesionalización y formación. El *hacia* también muestra unidireccionalidad –como en el caso de la preposición *sobre*- aunque con menos verticalismo: se trata aquí, de un gobierno que convoca a los docentes a hacerse activos y participar.

Otra preposición aparece, aunque menos frecuentemente, para vincular políticas y docentes: *con*.

“Además de que las políticas deben proveer otras condiciones para el trabajo docente, es con ellos con quienes resulta necesario construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de nuestros alumnos” (Res. CFE N° 84. Anexo; 2009: 4. El subrayado es nuestro).

La misma preposición aparece cuando se refiere a la necesidad de que los docentes, junto a otros, sean protagonistas, en el marco de la planificación educativa y la generación de consensos entre jurisdicciones y actores:

“Que las acciones concurrentes para la recuperación de la educación deben desarrollarse necesariamente con el protagonismo de las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales; de los docentes; de las familias como agente natural y primario de la educación y la participación de todos los actores del sistema educativo, ampliando la convocatoria a diversas organizaciones sociales” (Res. CFE N° 61; 2007: 2. Subrayado nuestro).

En estos casos, los enunciados involucran a los docentes en la generación de consensos, declarándolos protagonistas en acciones de cuyas decisiones no siempre sienten que forman parte. La participación de los docentes aparece en la agenda y se la concibe como necesaria pero, ¿con qué sentidos? Es *con* ellos ¿como parte de qué? Ellos son definidos explícitamente como actores educativos y, desde allí, necesarios en la construcción y transmisión de unos saberes pedagógicos que lleven a recuperar una educación que se diagnostica como tradicional, fragmentada, poco flexible, poco diversa y escasamente situada en las problemáticas específicas y variadas que la interpelan. Por una parte, ese reconocimiento del lugar de los docentes en la educación y en la transformación se hace, “desde arriba” y en nombre de sumar sus voluntades en la resolución de problemáticas locales, a nivel institucional. Poco se lograría *sin* su anuencia y colaboración¹³⁰. De hecho, más allá de cómo se enuncie la dirección de las políticas respecto de los docentes –*si hacia, sobre o con-*, su trabajo se ve, en los textos analizados,

¹³⁰ La convocatoria a la participación se hace visible, también, en la alusión al derecho de los docentes a discutir condiciones laborales –no sólo salarios- en reuniones paritarias/ negociaciones colectivas (LEN. Art. 67, 2006; Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Art. 10, 2005). En documentos producidos entre 2006 y 2015 éstas se hacen más frecuentes que en los documentos de los años '90 y que en los de 2016.

constantemente problematizado, puesto en cuestión y afectado por propuestas de transformación. En los documentos puede observarse que, con el objeto de generar empoderamiento, se apela más –veces- a la participación de los docentes que a la de los intelectuales, especialistas o técnicos. No obstante, también resulta cierto que, en general, los docentes no suelen sentirse parte de esos cambios ni de las decisiones vertidas en los documentos, aun cuando en ellos no solo se haga gala de su apertura¹³¹ sino cuando, efectivamente, hay docentes participando de tales realizaciones/ producciones. Al respecto Holc y Gomez señalan:

“Las opiniones vertidas por los docentes en relación al tipo de participación que han tenido en las Jornadas de la NES resultan alarmantes. La percepción de los docentes demuestra una sensación de enorme disconformidad con las características que han asumido estos espacios de “participación”. Todos ellos coinciden en que sus opiniones no fueron tenidas en cuenta a la hora de definir el diseño e implementación de los cambios en la configuración de la escuela secundaria” (Holc y Gómez; 2014: 20-21).

Los conceptos de empoderamiento y participación de los docentes se hacen visibles en la agenda pública del siglo XXI. En los documentos, lo nuevo se hace presente al pensar –algunas- acciones *con* los docentes. El devenir atraviesa la escuela, las vidas de los sujetos y, también la producción documental referida a ellos. Un devenir que no es homogéneo en su repetición (Giorgi y Rodríguez, 2007): las alusiones a la participación de los docentes existen en los textos posiblemente desde antes de los años '90. Sin embargo, hoy se actualizan en una convocatoria que, si bien los suma en busca de consensos y acciones (todavía) no deja a la vista tiempos y espacios conjuntos de toma de decisiones.

Asimismo, los documentos analizados muestran cómo se articula lo nuevo y lo no tanto, las continuidades, las repeticiones incesantes que, sin embargo, no son lo mismo que lo anterior (Giorgi y Rodríguez, 2007). En sus procesos de transcodificación (Grinberg, 2008) producen nuevas combinaciones, mantienen algo de lo anterior mientras

¹³¹ En un libro escrito por Filmus y Kaplan (2012), ambos vinculados con la labor ministerial de la época referida, se destaca que, en relación con los procesos de debate sobre la Ley de Educación Nacional: “Tanto el gobierno nacional como el Consejo Federal eran conscientes de que la única forma de que las propuestas contenidas en la nueva ley no quedaran en los papeles y las buenas intenciones era que la mayoría de los maestros y profesores las compartieran ampliamente. Los docentes eran y siguen siendo la principal garantía de que la ley no quede en la puerta de las escuelas y de las aulas, sino que ingrese a partir de la práctica escolar cotidiana” (Filmus y Kaplan; 2012: 18).

incorporan algo de lo otro, de esos impulsos vitales y discursivos todavía no realizados. Por ejemplo, los cuestionamientos a las políticas de los años '90 aparecen una y otra vez resignificados. Los documentos de la primera mitad del periodo analizado muestran la combinación de rasgos gerenciales con un tono progresista: la interpelación a los docentes a empoderarse tiene un doble ribete: un Estado que, “desde arriba” propone más participación de la comunidad con desligue de responsabilidades; una comunidad que, “desde abajo” pone el énfasis en la experiencia y desde ahí, construye y organiza sus identidades y sus “opciones vitales” (Langer; 2013b: 92) y laborales, en los barrios y en las escuelas.

Un doble juego que constituye, también, un doble filo al proponer la realización de acciones *con* docentes que –como se empezó a mostrar- suelen no sentirse escuchados; *con* docentes a los que se les asigna una vastedad de responsabilidades de toda índole y a los que se sobrecarga con multiplicidad de acciones innumerables que se suman a la tarea de enseñar; cuando se reconoce su dispersión institucional y territorial; *con* docentes en cuyas manos –o quizás mejor, espaldas- se pone el sostenimiento de la escolarización secundaria y que, paradójicamente, no sólo demandan más participación sino que proponen nuevas y más acciones en pos de sostener y transformar las escuelas secundarias en las que trabajan.

CAPÍTULO 4. Las perspectivas de los docentes del partido de General San Martín sobre el Estado, las políticas y el trabajo cotidiano en la escuela secundaria

“Es en los intersticios donde hallaremos la gente común, que son los héroes de este libro [...] El cambio social es más bien el resultado de las actividades cotidianas apenas visibles de millones de personas” (Holloway; 2011: 13).

En este capítulo se presenta una descripción analítica de las políticas, el Estado, las instituciones y el trabajo cotidiano en las escuelas secundarias del partido de General San Martín en el Conurbano Bonaerense, desde el punto de vista de los docentes entrevistados. Hacer este análisis desde la perspectiva de los directamente involucrados en la vida escolar requiere echar luz en los intersticios, mirar con lupa las expresiones de los docentes sobre sus prácticas cotidianas en las escuelas. Más que descripciones “objetivas” y externas a los directamente involucrados, aquí interesa cómo ellos experimentan, perciben y expresan las articulaciones entre su propio trabajo y unas políticas de escolarización, unas condiciones institucionales y la vida escolar (Grinberg, 2009).

Como ya se expresó, los docentes no son uno más en la vida escolar, sino aquellos que están cotidianamente en la escuela y haciendo escuela. Dan cuenta de una presencia – corporal y simbólica- día a día, en el vínculo con sus estudiantes, dentro y fuera de las aulas, en la producción y transmisión de saberes compartidos. Se refiere, aquí a profesores, directivos, preceptores, trabajadores sociales, educadores que son y hacen dentro y fuera de las instituciones, en sus intersticios y grietas; en los bordes del partido de General San Martín y del sistema. Referir, aquí, a los bordes supone considerar, principalmente, espacios y situaciones que quedan en los límites de lo imaginable, lo posible, lo realizable, lo sostenible y en ocasiones, incluso rebasan, des-bordan a los sujetos que las viven. Como se analizará próximamente, teniendo en cuenta que es en esos bordes donde el Estado “deja hacer” (Grinberg et al., 2012; Langer, 2013), se puede estar al borde, quedar al borde o ser empujado hacia los bordes aun cuando se trabaje en una escuela considerada por los mismos actores como *céntrica* o, también, cuando la escuela no se encuentre emplazada en contextos precarios o de pobreza.

Son docentes a quienes sus estudiantes recurren, los consideran referentes de la materia que enseñan y les consultan sobre problemáticas de su vida. Son docentes que suelen estar presentes junto a alumnos y sus familias aún por fuera del espacio escolar,

aun por fuera de lo estricta y oficialmente establecido como tarea docente: van a buscar a los jóvenes al barrio, acompañan situaciones de maternidad-paternidad, juegan algún partido de fútbol en el barrio, realizan con la comunidad educativa reparaciones de la escuela los fines de semana o los feriados, participan de proyectos de articulación, producción y distribución de saberes con la Universidad¹³² y que, según ellos mismos sienten, pasan desapercibidos para los gobiernos. Su trabajo se compone y se expresa en toda esa complejidad y es sobre toda esa complejidad que aquí se procura echar luz.

Si hay algo central en nuestro análisis de las políticas de escolarización y del trabajo cotidiano en las escuelas desde el punto de vista de los docentes es que se trata de personas que eligen estar y quedarse en las escuelas públicas -no sólo en las aulas- y así lo manifiestan, que se ocupan y preocupan por los procesos de enseñanza y que buscan la mejor manera de desplegarlos a diario. De este modo, más que por su situación de revista, antigüedad o características de los cargos que ocupan, los docentes considerados en la investigación que dio lugar a esta tesis, fueron seleccionados por el papel que juegan en las escuelas en que trabajan, porque se los puede observar sosteniendo la escolarización de estudiantes, quienes les brindan explícitamente su reconocimiento. Las instituciones en que trabajan pueden ser consideradas por ellos mismos como *cétricas* o *periféricas*, están dentro o fuera de asentamientos precarios o villas miserias; a ellas asiste población con mayores índices de vulnerabilidad o con menores índices de vulnerabilidad. Esta aclaración resulta central porque esta tesis refiere a docentes que tienen una muy alta pertenencia con sus comunidades educativas, con los barrios donde se encuentra la institución, con sus estudiantes, con las familias, con las situaciones problemáticas cotidianas y, fundamentalmente, con la distribución de conocimientos, esto es, con los procesos de enseñanza que despliegan en las aulas. Su presencia efectiva, física y simbólica en la vida escolar, con todo lo que ello significa en términos de trabajo de enseñanza, es el primer rasgo constante en todos los entrevistados. Luego, se encuentran algunas otras regularidades o similitudes entre la mayor parte de ellos y, también, rasgos de singularidad.

¹³² Específicamente, la mayor parte de los entrevistados ha participado, presentando proyectos de investigación realizados junto a sus estudiantes, de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales en la UNSAM, organizada por el CEDESI. Es en el marco de esa Feria que no sólo he tomado las entrevistas en profundidad que constituyen la principal empiria de este capítulo sino que, también, he observado los vínculos entre estudiantes y docentes aquí referidos. La calidad de las presentaciones realizadas por las escuelas en ese contexto, no puede ser abordada aquí pero da cuenta de lo mucho que producen las escuelas, aunque no siempre se vea.

Uno de los rasgos que ellos mismos ponen de relieve, con palabras y acciones, es su compromiso con las escuelas secundarias en que se desempeñan y, por ende, con la educación pública, a la que, como se verá más adelante, valoran explícitamente. Con diversos argumentos, gran parte de los entrevistados sostiene que el lugar en que trabajan es “su” lugar; aunque no hayan accedido a ese trabajo por elección, hoy sus proyectos de vida y de transformación de la realidad pasan por las escuelas en que se encuentran trabajando actualmente: quien, a futuro, piensa en la posibilidad de asumir un cargo directivo lo hace con referencia a la misma escuela donde trabaja, con el propósito explícito de contribuir a transformar la realidad de esa institución específica.

La carrera docente, cuyo marco legal fue referido en el capítulo anterior, toma forma, la mayoría de las veces, alrededor de la construcción de experiencias frente a diversos cursos de alumnos y en multiplicidad de escuelas, más que en el ascenso jerárquico a cargos de conducción. Cuando se piensa en los ascensos, las aspiraciones de los entrevistados refieren a cargos directivos y no más allá, lo que nuevamente, supone más el quedarse que el salir de la escuela a través de la ocupación de cargos de supervisión. Algo valioso de resaltar pues, como se verá prontamente, refiere al estrecho vínculo que estos docentes construyen con las vidas escolares de las que forman y se sienten parte. Respecto de sus trayectorias como docentes, casi la totalidad de los entrevistados¹³³ han transitado por diversas escuelas secundarias del partido y, algunos, también en partidos vecinos. Los movimientos de escuela a escuela y el pluriempleo (Birgin, 1999) constituyen rasgos característicos de la docencia de secundaria en el partido de General San Martín e, incluso, del Conurbano Bonaerense. El pluriempleo, no siempre en escuelas secundarias, constituye, no sólo un rasgo de estos casos, sino un aspecto muy considerado y, con frecuencia, problemáticamente. La cuestión de los profesores itinerantes y algunas propuestas de concentración de horas en una institución son ya de larga data en las políticas educacionales argentinas (como ejemplo puede citarse el denominado *Proyecto 13* de los años ‘80 que proponía un “profesorado a tiempo completo”). Respecto de las escuelas secundarias del partido de General San Martín, en una encuesta realizada por el equipo de investigación del CEDESI en 2011, casi las $\frac{3}{4}$ partes (71%) de los encuestados expresa tener cargos docentes en más de una escuela. Puesto que, respecto de esta pregunta, hay aproximadamente un 10% de los encuestados que no respondió -algunos argumentando que podría ser incluido en sus declaraciones juradas y usado en su contra

¹³³ La perspectiva de género queda, asimismo, parejamente distribuida: mitad son mujeres y mitad son varones.

a pesar de nuestras garantías de anonimato-, si consideramos solo la distribución de todos los que respondieron, el porcentaje de quienes dicen tener cargo en más de una escuela, asciende a más de las $\frac{3}{4}$ partes (81%).

Como se viene sosteniendo desde capítulos anteriores, los docentes no sólo están formados para el cargo¹³⁴ que ocupan sino que continúan sus procesos de formación: algunos, siguen otra carrera o posgrados universitarios; otros, realizan cursos o tareas formativas en áreas o problemáticas de su interés que no siempre se limitan a la materia que enseñan; el conocer sobre las problemáticas juveniles, sobre la radio y/u otros medios de comunicación, profundizar sobre un tema que los apasiona –consideran- mejora su posicionamiento frente al curso.

La mayoría de los entrevistados, tiene alrededor de diez años de antigüedad¹³⁵ y ha trabajado en diversidad de escuelas de San Martín¹³⁶, lo que posibilita y enriquece la caracterización que aquí se procura: el estudio del trabajo de los docentes en escuelas secundarias del partido. Asimismo, casi todos refieren a la actividad docente como elección vocacional, cotidiana y previa a iniciar su formación. Sólo uno de ellos manifiesta haberse iniciado en la docencia a falta de otro trabajo, con la posterior decisión de formarse pedagógicamente y permanecer en esa labor.

El análisis que se presenta a partir de aquí, supone una múltiple lectura: en principio, se aborda la respuesta que se brinda a preguntas semiestructuradas, formuladas en una entrevista en profundidad; junto con eso, se sostiene en una lectura global que considera el contexto de toda la entrevista e involucra, también, otras experiencias en y con las escuelas y los sujetos de referencia¹³⁷.

El concepto de agenciamiento presentado en capítulos anteriores, es herramienta de análisis en tanto que dinamiza unas relaciones entre los enunciados de políticas y el

¹³⁴ Uno solo de los entrevistados tiene el título de Profesor de Educación Física y dicta la materia Construcción de ciudadanía. Más allá de las distancias conceptuales entre una y otra área del saber, el nomenclador provincial habilita a los profesores de Educación Física a dictar la materia mencionada. De hecho, nuestra trayectoria por escuelas del Conurbano Bonaerense, permite contar a muchos profesores que se han desplazado de la Educación Física a la Formación Ciudadana en escuelas secundarias.

¹³⁵ Uno solo de los entrevistados tiene alrededor de 5 años de antigüedad como docente y otra, alrededor de 30 años de antigüedad total en la docencia y aproximadamente 10 en el cargo en que se desempeña actualmente.

¹³⁶ Sin contar las modalidades de educación secundaria para jóvenes y adultos como los CENS y los CEBAS, entre todos los entrevistados distribuyen su trabajo entre 20 de las 54 escuelas secundarias del partido (esto es, aproximadamente, en el 39%).

¹³⁷ Se vuelve preciso destacar, nuevamente, que esta tesis se produce en el marco de una labor constante del CEDESI en las escuelas secundarias del partido que no sólo alimentó un amplio abanico de programas y proyectos de investigación sino también de acciones en y con las escuelas aquí referidas. El vínculo con varios de los docentes participantes de este estudio empezó a construirse, asimismo, en el marco de algunas de esas acciones.

trabajo de los docentes en la cotidianeidad de las escuelas en el presente del partido de General San Martín. Esto es, permite analizar cómo unos docentes vinculan y ponen en juego en su trabajo diario, diversas y heterogéneas concepciones y postulados sobre el Estado, los sujetos y las instituciones; cómo dialogan con unos lineamientos, racionalidades y tecnologías de gobierno dirigidos a la docencia, la vida y el trabajo escolar en territorio; cómo ven afectados sus *haceres* por las demandas y/o por las condiciones en que la escolarización se desarrolla.

Antes de pasar al análisis, una última aclaración: en qué medida las políticas de escolarización y las regulaciones del trabajo aparecen en las voces de los docentes es algo que, si bien se vuelve importante, no se agota en esta tesis. Se sabe que no se presentarán todas y de una vez como respuesta a una sola pregunta, pero, gracias a esas respuestas, se puede ir delineando un panorama -posiblemente, también, incompleto, rompecabezas al que le falta una pieza- sobre las condiciones institucionales en las escuelas secundarias según las perciben los docentes implicados en la vida escolar.

Dicho de otro modo, este capítulo propone aproximarse al:

“[...] paisaje de una investigación y, mediante esta composición de sitio, indicar las señales entre las cuales se despliega una acción. La marcha de un análisis inscribe sus pasos, regulares o zigzagueantes, sobre un suelo habitado desde hace mucho tiempo. Sólo algunas de estas presencias me resultan conocidas. Muchas, sin duda más determinantes, quedan implícitas: postulados o experiencias estratificados en este paisaje que es a un tiempo memoria y palimpsesto (De Certeau; 2007: XLI).

Palimpsesto, expresa el autor, que, como tal, deja entrever, por debajo de la superficie, fragmentos con significados no siempre idénticos a los expuestos a primera vista; palimpsesto en que la presencia de formas conocidas coexiste, pero de manera estratificada, a distintos niveles, con otras que no lo son tanto. Aquí, el palimpsesto es una metáfora que posibilita un acercamiento a las formas de producir conocimiento sobre las escuelas y sobre las prácticas de los docentes en ellas. En este sentido, no todo lo que refiere a la labor pedagógica está expuesto en la superficie, ni es accesible a primera vista. Será preciso, entonces que, en la medida de las posibilidades, se comience a sacarlo a la luz.

Los cuatro apartados que siguen se ocupan de analizar las visiones de los docentes sobre las políticas de escolarización y las regulaciones de su trabajo. Esto involucra atender a lo que expresan sobre: el papel que juega el Estado en relación con las vidas de

las escuelas en un partido del Conurbano Bonaerense, las transformaciones y las problemáticas que perciben en la escuela secundaria actual y, también, lo que viven como problemático, sus preocupaciones, desafíos y frustraciones.

1. “¡Qué grande que es San Martín!”. De una escuela a otra: el pluriempleo, la heterogeneidad, las desigualdades y el trabajo cotidiano de enseñanza

Este primer apartado se ocupa de describir, desde las perspectivas de los entrevistados, el partido de San Martín, sus escuelas secundarias y algunas de las principales problematizaciones que formulan en relación con su labor cotidiana. Al respecto, los docentes consideran a este partido como *grande*. Estas percepciones aparecen vinculadas, desde un principio, con las distancias que los docentes necesitan recorrer para trasladarse de una escuela a otra:

“Siempre en San Martín. (Comienza a sonreír). A lo largo y a lo ancho de todo San Martín, que es... [...] un montonazo. Sí, la cantidad de escuelas y de... A veces cuando hay que salir de una escuela e ir a otra decimos: ¡Qué grande que es... San Martín!” (Martín¹³⁸, 30 años; profesor de Filosofía, 2016. Énfasis del entrevistado).

Las descripciones se vuelven interesantes en tanto que, más que del tamaño del distrito, dan cuenta de la multiplicidad de escuelas secundarias y, también, de cómo afectan las situaciones de pluriempleo a la vida laboral. Si se tiene en cuenta que la mayor parte de los docentes se desempeña en más de una escuela¹³⁹, trasladarse de una a otra – e, incluso, a otra y a otra- en una misma jornada forma parte de su cotidianidad y de su trabajo. Las formas de traslado suelen estar repartidas entre el vehículo propio, que incluye la bicicleta, hasta el transporte público. Sea cual sea el medio de transporte elegido para la ocasión, el vaivén entre escuelas compromete lo laboral, junto con aspectos básicos de la vida humana, como la alimentación:

¹³⁸ Éste y los demás nombres que se usan como referencia se han modificado para preservar la identidad de los entrevistados.

¹³⁹ Del total de entrevistados, la mitad trabaja en más de dos instituciones, llegando, como máximo, a cinco. De ellos, no todas las instituciones pertenecen al nivel secundario, pero sí todos trabajan en por lo menos una escuela secundaria, por eso son entrevistados.

“Pero bueno, después es correr, llegar al colectivo y comer en cualquier momento (ríe) y cualquier cosa” (Laura, 32 años; profesora de Historia, 2016).

Salir de una escuela, viajar, comer lo que se puede, cuando y como se puede –aun sobre el medio de transporte- para llegar a horario a otra escuela es parte de las formas en que se hace docencia en el Conurbano Bonaerense. Así, entre las principales preocupaciones de quienes distribuyen su trabajo entre varias instituciones, aparecen los tiempos de permanencia en la escuela y cómo, en función de eso, se pueden ver resentidas las actividades de enseñanza:

“[...] tenemos nosotros realmente, una realidad de ser profesores taxi que... yo por suerte tengo varias horas ahí pero tengo compañeros que... que son muy predisuestos pero en dos horas que vienen y se tienen que ir corriendo a otra escuela, por más que quisieran, mucho no pueden hacer [...]” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

En general, el tiempo y el espacio son vividos como carencia que condiciona las actividades de enseñanza, especialmente su preparación, cuando los docentes participantes refieren al trabajo en múltiples escuelas:

“(Suspira profundamente y hace un silencio) ¿Qué me preocupa? Eh... El tiempo... No tener tiempo para preparar... O sea, yendo a lo cotidiano, es el tiempo. Si uno quiere hacer un buen trabajo, dar una buena clase, tiene que planificarla con anterioridad [...] Y no tenemos tiempo. No tenemos un espacio [...] A ver, hay muchas cosas que tenemos ganas de hacer, como trabajar un tema de forma interdisciplinar y no tenemos espacios para vernos entre los profes, porque tenemos diferentes horarios. Eh... Bueno, en eso que a mí me gustaría trabajar mejor, estaría en torno a lo que es el tiempo, un espacio para nosotros. ” (Laura, 32 años; profesora de Historia, 2016. Énfasis de la entrevistada).

La necesidad de trasladarse varias veces en el día entre escuelas de un mismo partido lleva a concebir ese partido como enorme, en términos de lo que les cuesta a los entrevistados llegar de una escuela a otra. A su vez, deja a la vista una problemática clave de la docencia en estas condiciones: la escasez de tiempos y espacios de encuentros entre pares afecta, indefectiblemente y según consideran, la articulación entre materias y, por ende, al tipo y las formas de enseñanza.

Las descripciones en lo referente a la educación secundaria en San Martín, aparecen vinculadas, asimismo, con la fecha de creación de las escuelas y el tamaño; este último, no se mide sólo en términos edilicios sino, principalmente, de la matrícula que recibe: las “grandes” suelen ser escuelas más antiguas, creadas en tiempos en que la educación secundaria no era obligatoria, en las zonas más urbanizadas –y comerciales- de la época. Las denominadas “chicas”, por el contrario, son de más reciente creación, algunas sólo dictan el ciclo básico de la educación secundaria y, por lo general, se encuentran ubicadas en los barrios más pobres y con ambientes degradados (Bussi, 2013; Bussi et.al., 2013; Dafuncho, 2013).

Por su parte, el tamaño de la escuela es percibido como uno de los aspectos que afecta a las dinámicas y la organización cotidiana. Así, una escuela *grande* puede ser percibida como un monstruo en los que la organización y el control se vuelven problemas difíciles de resolver. Por el contrario, las escuelas pequeñas suelen venir ligadas a la comprensión y la atención a problemas y situaciones particulares de las personas:

“Son escuelas más chiquitas. Me parece que bien conducidas. Este... no sé si influye que sean más chiquitas. Pero hay un trato [...] fue lo primero que me dijo la directora: “Acá hay un trato cercano con el alumno”. Es Fulanito, no es un número, ¿cierto? Se le da contención, hay realidades muy diferentes de los pibes. Es como que encuentran un lugar, ellos se sienten bien en la escuela” (Germán, profesor de Comunicación, 37 años, 2016. Énfasis del entrevistado).

La diferenciación por tamaño se combina, a su vez, en la voz de estos docentes con la ubicación de las escuelas: así, suelen referir a las escuelas grandes como *céntricas* y a las pequeñas, como *periféricas*. Tal diferenciación se vuelve interesante por varias razones. En primer lugar, porque posibilita describir la heterogeneidad –cuando no desigualdad- en la distribución de la población y las escuelas en territorio. En el partido de General San Martín, algunos barrios precarizados y devaluados (Grinberg et.al., 2010, 2015) se encuentran a corta distancia física de barrios sencillos y de otros, más lujosos. Mientras unos barrios cuentan con todos los servicios públicos y gozan de otros tantos servicios privados (TV por cable, medicina prepaga, potabilizadores de agua domiciliarios, por citar algunos) en otros espacios –hiperdegradados- la satisfacción de las necesidades básicas –cuando es posible- se produce por cuenta y obra de la comunidad (Grinberg et. al., 2012). Así también, en el mismo partido y a corta distancia unas de otras, se encuentran escuelas con serios problemas infraestructurales, a las que concurren

estudiantes que viven a diario situaciones traumáticas y otras escuelas que, a simple vista, aparecen más equipadas. Los docentes que trabajan en unas y otras escuelas son, literalmente, los mismos y dan cuenta de las diferencias entre las instituciones, según dónde estén ubicadas:

“Lo que pasa es que en [una escuela de una zona muy urbanizada] es otra realidad porque [...] Son chicos que les pedís un mapa y un mapa te traen. Son chicos que les pedís... para mañana quiero un globo terráqueo que sobresalga Tucumán porque vamos a ver circuitos... y te traen las cosas. ¿Entendés? son realidades completamente diferentes [...] Y bueno, después trabajo en [una villa], que también le tengo muuuucho aprecio, mucho cariño. Quiero mucho a los chicos [...] Que... vienen del fondo, que cuando llueve no... no vienen a la escuela” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

En la cita anterior, las escuelas son diferenciadas según se ubiquen en una zona de alta urbanización o en una villa de emergencia o asentamiento. Como se verá a continuación, esto involucra sólo parcialmente la consideración de los rasgos y condiciones de vida de sus estudiantes y/o de los barrios: todos los entrevistados coinciden en describir las múltiples precariedades que atraviesan a las escuelas emplazadas en barrios pobres y degradados. Sin embargo, no sucede lo mismo con la caracterización de las escuelas emplazadas en zonas comerciales o urbanizadas. Así, una misma escuela puede ser caracterizada de manera diferente, según a qué le preste atención el docente que la está describiendo. En el enunciado siguiente, que refiere a la misma institución urbana descrita por Agustina, es el barrio de procedencia de los jóvenes –que no es el que rodea a la escuela- el que imprime nuevas dinámicas a la vida escolar:

“El [colegio, que considera céntrico], de todas maneras, no tiene la población de [la ciudad en que se emplaza]. Tiene población que viene de la periferia de San Martín. Entonces, muchas llegadas tarde, ahí te vas dando cuenta porque te dicen: [que al colectivo no se podía subir]. Entonces, el hecho que la escuela esté en [la ciudad], no significa que los chicos sean de [esa ciudad]. Excepto alguno que otro que quizás repitió dos veces en alguna escuela privada, no le renuevan la vacante y viene a formar parte del alumnado” (Viviana, profesora de Geografía, 43 años; 2016. Énfasis de la entrevistada).

Las descripciones de estas docentes dan cuenta de procesos en los que ya ni las lógicas de fragmentación territorial y educativa (Tiramonti, 2005)¹⁴⁰ pueden explicar por completo la configuración del devenir de las instituciones, de la población estudiantil y del propio trabajo. Hay una irrupción de algo nuevo, diferente a lo que sucedía hace algunos años: los jóvenes del barrio no siempre concurren a las escuelas del barrio. Lo que involucra nuevas formas de comportamiento de la matrícula escolar y nuevas formas de percibirla por parte de los docentes: para Agustina, en ese colegio *grande* predominan los estudiantes que estudian y pueden proveerse de sus materiales de estudio, aunque provengan de barrios distantes –la dinámica, la historia, la tradición de la escuela parece encontrarse por sobre la de las condiciones de vida de los estudiantes, aunque éstos provengan de otros barrios-; para Viviana, vivir en determinados fragmentos territoriales trae dificultades, aunque se salga de ellos. En lo que ambas docentes –y todos los demás entrevistados- coinciden es en las condiciones de precariedad que se viven en las escuelas ubicadas en barrios precarios e hiperdegradados. Los docentes hablan y piensan estos procesos en términos de segregación o relegación, tal como en la cita que sigue. Ello abona aún más a la caracterización de las instituciones educativas según las condiciones de vida de la población que concurre a cada una de ellas. La docente cuya cita se presenta a continuación, trabaja en dos escuelas. Las referencias a la primera escuela ya han sido presentadas, respecto de la segunda, ella expresa:

“Y en una escuela marginal... Digo marginal porque [sonríe como con pesar, como buscando o dando rodeos para justificar el concepto que usa]... este... los chicos, bueno, son todos de un asentamiento [...] Y ellos vinieron acá a traer su trabajo que dice, lisa y llanamente que ellos sienten que viven en un gueto [...] y ellos son los que viven ahí. Están diciendo nosotros somos segregados. Fue difícil trabajar pobreza con el pobre.” (Viviana, profesora de Geografía, 43 años; 2016. Énfasis de la entrevistada).

Varias cuestiones pueden retomarse de la cita precedente. Primero, las dos escuelas referidas se encuentran a poco más de cuatro kilómetros de distancia una de otra, ambas están ubicadas en barrios densamente poblados. Pero son caracterizadas de diferente manera: a la primera, concurren estudiantes de barrios distantes a la escuela; a la segunda,

¹⁴⁰ Con el concepto de fragmentación la autora alude a la distancia social entre distintos sectores o grupos de la sociedad que se diferencia del concepto de segregación. “El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias [...] actúa como una frontera de referencia pero no se constituye en un todo integrado y coordinado [...]” (Tiramonti; 2005: 27).

asisten sólo jóvenes que viven en el asentamiento dentro del cual se encuentra la institución. Se trata, en el último caso, de sujetos que se sienten, son dejados o empujados a los márgenes o, como se prefiere sostener en esta tesis, a los bordes. Esos bordes que no son necesariamente los límites políticos del partido ni están en relación con un solo centro. En cierto modo, el borde está vinculado con la separación: de manera más o menos precisa, un borde puede delimitar, marcar la diferencia entre un fragmento y otro. Pero también, el borde está vinculado con la inclusión: una inclusión que margina, en tanto que ubica a los sujetos en una “zona de relegación” (Wacquant, 2007: 23) física, simbólica y social. Y entonces, la escuela del asentamiento, queda atravesada por las condiciones de pobreza del barrio y se vuelve *marginal* para la docente. Tales condiciones de vida afectan la enseñanza, pero no la impiden: a la profesora le resulta difícil trabajar pobreza con el pobre, pero no imposible. Como expresa la misma cita, son esos mismos jóvenes los que piensan y producen sobre los procesos de segregación social que viven, y lo hacen desde la escuela, en la escuela y con sus docentes. Aparece, asimismo, en el enunciado, una diferenciación –si no oposición (Dussel, 2014)- entre *ellos* –los jóvenes que viven en territorios que se vuelven hasta difíciles de nombrar- y *nosotros* –los adultos, los profesores que no viven, pero sí trabajan en la escuela barrio-. Para estos docentes, el trabajo en escuelas de los bordes y con poblaciones empobrecidas es difícil, pero, también, tiene visos de positividad que van matizando las entrevistas a medida que transcurren. Primeramente, varios de ellos destacan su deseo, satisfacción y decisión de trabajar en *esas* escuelas:

“Mi sueño fue siempre trabajar en escuelas públicas y más que nada periféricas [...] muy pocas veces trabajé en escuelas grandes. Cuando lo hice, lo hice porque... necesitaba pero donde me siento más a gusto es en las escuelas chicas y lo más alejado de lo que es la ciudad, ¿viste?” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

En segundo lugar y, en relación con lo anterior, la distinción que hacen los docentes, modera las dicotomías tradicionales entre centro y alrededores. En las dos próximas citas puede observarse cómo los bordes se extienden para ubicar a algunas escuelas todavía *más allá* de alguna periferia:

“Y de hecho, todas mis primeras escuelas fueron muy periféricas. Desde Suárez al fondo, desde San Andrés, Carcova... Eh... villa Hidalgo, que por suerte sigo estando

ahí...” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016. Subrayado nuestro).

Las preguntas acerca de qué periferias respecto de qué centros- anteceden, en mucho, a este trabajo (Ghiglino y Lorenzo, 1999; Orlando, 2006) y, aquí, se vuelven importantes al mostrar que la caracterización del territorio no se resuelve con el binomio centro-derredores sino que se percibe en grados, escalas o distancias. Si se analiza la ubicación de las escuelas referidas en cada caso, las cada-vez-más-periféricas pueden estar muy próximas a una escuela considerada “céntrica”, lo que da cuenta, una vez más, de la ruptura de los procesos de fragmentación territorial tal como se fueron delineando hace algunas décadas. Ello porque los bordes no se definen, necesariamente, por los límites políticos y las dimensiones físicas del partido, sino, principalmente, por las formas en que el Estado se presentan en los barrios. Al enunciado anterior se suma el de otra profesora, quien dice sentirse lejos, no sólo de algún supuesto centro, sino *de todo*:

“Es como la periferia de la periferia, ¿viste? Bueno, [...] hay esa cosa cuando una entra, de sentirse como muy lejos de todo” (Juliana, profesora de Historia, 34 años; 2016).

En los dos últimos ejemplos, el sentirse cada vez más al borde, expresa dinámicas territoriales y gubernamentales donde la escuela resulta una de las pocas, si no la única, institución pública que queda en pie, constituyéndose en “el espacio oficialmente demarcado y constituido” (Grinberg; 2009: 86). Desde estas perspectivas, las caracterizaciones se realizan con base en la posición que ocupan las escuelas en relación con la atención que -según perciben los entrevistados- les prestan los gobiernos.

Lo anterior denota, asimismo, sensaciones de soledad que se combinan con la posibilidad de quedar, encontrarse – trabajar, estudiar, ser arrojado- cada vez más lejos. Como en el diagrama de las *sociedades de control* descrito por De Marinis (1998), el desliz por una espiral de modulación comporta grados de inclusión y socialidad en que siempre se puede estar más al borde. Y, si la red que rodea a esa espiral –frecuentemente, constituida únicamente por la escuela pública- no consigue sostener lo suficiente, se puede caer en una zona liminal de la que se vuelve difícil retornar. De ahí que el quedar, ellos y sus estudiantes, muy al borde en todas sus dimensiones se manifieste como preocupación de estos profesores.

Así y todo, la mayor parte de los entrevistados empieza destacando lo positivo de esas distancias respecto de algún centro que no se sabe demasiado bien dónde está. En general, se manifiestan satisfechos de trabajar en esas escuelas:

“Pero, como contrapartida, [la de la periferia de la periferia] es una escuela donde yo trabajo muy bien, los chicos se esfuerzan muchísimo por ir a la escuela, tenemos, por lo menos en mi área, muy buenos resultados. Hicieron ese trabajo que... les costó un montón y... Y son chicos que son muy chiquitos en edad y tienen muchas... calculo que les cuesta entender algunas cosas, pero otras muy rápido, también, ¿no? Es como una combinación medio rara (sonríe)” (Juliana, profesora de Historia, 34 años; 2016).

Posiblemente, este sentir se deba a que, en los bordes, el Estado “deja hacer” y eso involucra sensaciones de soledad y desorientación (Langer, 2013) pero, también, posibilita tomas de decisión que son valoradas positivamente por estos docentes. Como todo trabajo, el que se despliega en los bordes, no puede ser definido exclusivamente en su negatividad, en las imposibilidades, en las condiciones limitantes –por no decir paralizantes- que allí puedan generarse; ni en la aceptación pasiva de esas condiciones por parte de los sujetos. En esas condiciones, en esos bordes, los sujetos no actúan pasivamente sino que hacen, producen (De Certeau, 2007), se ven desbordados, se ensanchan, extienden el deseo y valoran doblemente sus esfuerzos y logros. No obstante y, como se verá en los apartados que siguen, esa positividad inicial, muchas veces queda teñida de otros sentires que hacen a la tarea docente cotidiana.

Hasta aquí, una primera caracterización de las condiciones de las escuelas secundarias de San Martín y del trabajo en ellas, desde la perspectiva de los docentes entrevistados. Las descripciones son complejas e involucran referencias a las desigualdades socio-educativas y territoriales, las intersecciones de las instituciones con los barrios y, también, los vínculos con los estudiantes, especialmente cuando provienen de barrios precarios e hiperdegradados. El partido de General San Martín es percibido como grande, heterogéneo, desigual y complejo; tanto como las escuelas secundarias que se distribuyen en su territorio. Aunque en los documentos oficiales las instituciones educativas secundarias sean definidas como unidades pedagógicas, ganan diversidad, multiplicándose de tal modo que se vuelven incontables. Las expresiones de los docentes consideran dimensiones del territorio que devienen más abultadas cuanto más se tiene que viajar de una institución a otra. A su vez, dan cuenta de una multiplicidad de escuelas

que pueden ser conceptualizadas según sus tamaños, sus formas de organización interna; su ubicación en algún *centro* o en unos alrededores que cada vez son considerados como más extremos hasta llegar a estar *alejadas de todo*. Esta última caracterización da cuenta de las relaciones entre las instituciones y los gobiernos en las sociedades de control: bajo una lógica de explosión y dispersión de esos fragmentos, el *centro* no parece ser, necesariamente, el del partido, sino el foco de atención de funcionarios; el estar, quedar o ser arrojados *lejos de todo* supone trabajar en soledad y quedar librado a su propio destino (Grinberg, 2008). A continuación, se analizan los puntos de vista de los docentes respecto de las políticas que se implementan en la escuela secundaria actual; como podrá apreciarse, tales puntos de vista también involucran, como aquí, las problemáticas de la atención de los gobiernos a las escuelas, a su trabajo, a la vez que dan cuenta de profundos sentimientos de soledad.

2. “¿Otra reforma más?” Entre la añoranza de un pasado de oro, la adaptación y la reinención en la “Nueva Escuela Secundaria”

Este apartado refiere a las perspectivas de los docentes respecto de la escuela secundaria actual en relación con los últimos procesos de transformación y las afecciones a su trabajo en el marco de esos procesos. Las referencias gubernamentales a esta “Nueva Escuela Secundaria” ya fueron desplegadas profusamente en el capítulo anterior, en lo relativo a los documentos oficiales producidos en los ámbitos nacional, provincial y colegiado (Consejo Federal de Educación). En pocas palabras, en esos documentos la escuela secundaria se define como una unidad académica de dos ciclos (un Ciclo Básico y uno orientado) de tres años cada uno y de cursada obligatoria. En cuanto al financiamiento y las responsabilidades, recaen, principalmente, en los Estados provinciales con algún grado de *acompañamiento* técnico y/o financiero del Estado Nacional. Por su parte, los aspectos pedagógicos y organizativos se encuentran profusamente pautados por esta provincia en el denominado *Régimen académico para la Nueva Escuela Secundaria* (Res. 587/11). Junto con la forma de organización escolar, el desarrollo de las propuestas pedagógicas, las condiciones de asistencia de los estudiantes, este documento regula, a través de las orientaciones que establece, el trabajo de los docentes.

Iniciada en 2012, en San Martín, la implementación de las propuestas de escolarización secundaria basadas en la estructura actual, no se encuentra en el mismo estadio en todas las escuelas. De ahí que, en el partido referido convivan experiencias de

larga data con otras más recientes –algunas de implementación parcial- y con modalidades alternativas -los CEBAS¹⁴¹, los CENS¹⁴²- y experiencias modelo/ piloto, como la escuela secundaria técnica de la Universidad Nacional de San Martín. La Nueva Escuela Secundaria abarca toda esa diversidad de formas –y algunas más¹⁴³-. Fue creada con el propósito de revertir procesos de fragmentación social y educativa diagnosticados –aunque no sólo- a nivel gubernamental como resultado de políticas neoliberales precedentes, propone universalizar la enseñanza secundaria e incluir a todos los jóvenes en la escuela. Sin embargo, a pesar de esos clamores, tal como se viene sosteniendo, no sólo mantiene, hasta hoy, sino que exagera algunas de las fragmentaciones ya mencionadas y, también, conserva, produce y reproduce desigualdades (Grinberg, 2013b; Dussel, 2014).

Los profesores trabajan en esa multiplicidad de propuestas y formatos escolares de nivel secundario coexistentes en el partido, generando combinaciones singulares de experiencias. Así, entre sus referencias se encuentran: Escuelas de Educación Secundaria recientemente conformadas –que ya tienen definidos sus dos ciclos-; escuelas, también de creación reciente, que sólo ofrecen el Ciclo Básico, algunas de las cuales aspiran a ofrecer, por crecimiento vegetativo, el nivel completo; las antiguas Escuelas medias, hoy transformadas en Nueva Secundaria; propuestas de educación secundaria para adultos y jóvenes –muchos, apenas mayores de 18 años- y experiencias modelo/ piloto. El panorama de instituciones que presentan es complejo y alude a la heterogeneidad de las propuestas de escolarización y, también, del trabajo de los docentes, en un territorio sumamente desigual. Se trata de una multiplicidad de instituciones que hasta es difícil de contabilizar: la definición oficial de “unidad educativa” no necesariamente coincide con lo edilicio y, por ejemplo, un docente puede trabajar en una sola escuela o unidad educativa y requerir trasladarse entre dos o más edificios. O, a la inversa, un docente puede trabajar en dos escuelas y encontrarse en un mismo edificio. Estas situaciones son muy frecuentes y afectan, también, a los equipos directivos y de orientación.

En cuanto a las reestructuraciones referidas, de los entrevistados son pocos los que reconocen, desde un principio, que la Nueva Escuela Secundaria es ésa en que están trabajando. Entre ellos, algunos sólo manifiestan un conocimiento muy parcial de su estructura y de los documentos producidos a nivel oficial, cuya vastedad ha sido

¹⁴¹ Centros Especializados de Bachillerato para Adultos con Especialización en Salud Pública.

¹⁴² Centros Educativos de Nivel Secundario.

¹⁴³ Aquí sólo se mencionan las formas de organización institucional en que se desempeñan los entrevistados.

desarrollada en el capítulo anterior. Sobre el Régimen académico provincial, un docente responde:

“[...] lo escuché así a medias y me dieron un papelito por el tema de las ausencias [...] No sé cómo es la normativa ésa; en las faltas sé que está porque me dieron el papelito pero más global no” (Néstor, profesor de Educación Física/ Formación Ciudadana, 39 años; 2015).

Sin embargo y, aunque tengan poca información sobre la producción documental y normativa, los entrevistados saben mucho sobre las transformaciones y las permanencias estructurales, organizativas y dinámicas de la educación secundaria. Una de las entrevistadas define la escuela actual en relación con la más reciente reforma del sistema educativo, la extensión de la obligatoriedad escolar y la conformación de una secundaria de dos ciclos. La institución en que trabaja y a la que refiere esta docente en cargo directivo, tiene una trayectoria de integración entre la Escuela Secundaria Básica y el polimodal, que antecede a la reforma vigente. Como ella misma sostiene, los proyectos y el edificio se compartían aun cuando, estadísticamente hablando, hubiera dos unidades educativas:

“Claro, nosotros en realidad ahora estamos... somos una escuela conformada, así que somos escuela secundaria. El traspaso de lo que fue ESB y Polimodal¹⁴⁴, sí, más o menos, fue en el 2012 [...] Acá en la escuela prácticamente se siguió la misma política. Porque ya nosotros habíamos tenido la conformación de tres orientaciones distintas [...]” (Nidia, vicedirectora, profesora de geografía, 58 años; 2015. Énfasis de la entrevistada).

De acuerdo con la historia de esa escuela específica y, posiblemente, en relación con el cargo que ocupa, Nidia no vive esa última reforma como traumática sino que destaca la gradualidad, la fluidez en la transformación:

“[...] en el momento que lo hicimos era polimodal. Una vez que se conformaron esas tres orientaciones distintas [...] Fue un pasaje bastante suave, no hubo alteraciones de ningún tipo. Y se continuó de esa forma con muy buenos resultados” (Nidia, vicedirectora, profesora de geografía, 58 años; 2015).

¹⁴⁴ La entrevistada refiere a la estructura sostenida en la Ley Federal de Educación de los años '90.

En este caso, la reforma enmarca los propios proyectos de sus miembros e incluye lo que gran parte de ellos –no sólo directivos- concibe como deseable y como posible –en tanto que ya habían empezado a concretarlo con anterioridad a la ley¹⁴⁵- para la escolarización secundaria. En ese caso, el proyecto gubernamental acompaña e institucionaliza las acciones que ya venían realizando los propios agentes escolares, por resultarles beneficiosas para la organización escolar y para la permanencia de los jóvenes en la escuela. En estos casos, las transformaciones son aceptadas, consentidas y puestas en marcha al ser percibidas como positivas.

En docentes con otras experiencias y trayectorias, lo primero que aparece ante la pregunta sobre la Nueva Escuela Secundaria, es el escepticismo, la duda, la pregunta -¿y el deseo?- sobre si esta reforma será la última:

“¿Nueva escuela secundaria? Y... una reforma más, no sé (risas). ¿Otra reforma? [...] Que... nos... (En voz baja, bajando la cabeza y mirándome). Nos cambiaron tantas veces de nombre... Sí, es la secundaria [...] la última reforma es ésta, no va a haber otra por ahora” (Viviana, profesora de Geografía, 43 años; 2016).

Desde una mirada compleja, los entrevistados debaten con lo que significa esta *nueva escuela*, e involucran varias cuestiones. En principio, remiten a una transformación estructural de la que -hasta el momento de realización de las entrevistas- no se había alcanzado una cohorte completa –de 1° a 6° año-. Segundo, abren la discusión acerca de lo que genera, en los docentes, un programa del gobierno educativo que enfatiza en el cambio permanente, la descentralización de responsabilidades y la resolución de los problemas a nivel local. En este sentido, las dudas y resistencias emergen ante propuestas que –propias de la formación histórica actual- mueven, constantemente, las bases, las estructuras, el suelo donde anclar las transformaciones y el propio trabajo. Ello en tanto que se redefinen las nociones de Estado nacional, y se descentraliza la toma de decisiones que antaño hacían posible “sentirse parte de algo más grande, más general y con una orientación definida” (Dussel; 2014: 4). En tiempos manageriales (Grinberg, 2008), cuando el rumbo no está claramente pautado, o se deja librado exclusivamente a las comunidades, aparecen las desorientaciones y los vaivenes: “[...] frente a la rigidez que caracterizaba la administración del tiempo en la lógica de la disciplina, en el presente el desconcierto y la confusión de esa flexibilidad impera” (Langer; 2013: 205-206). Desde

¹⁴⁵ Esto es algo que muchos docentes de esta escuela han manifestado en reiteradas oportunidades, a lo largo de los diez años de vinculación con el CEDESI del que formo parte.

ahí, se resiste al cambio, sin negarlo. Por el contrario, se trata de situaciones en que los entrevistados demandan mayor profundidad –y claridad- en las transformaciones. Como expresa una profesora:

“Creo también que no estamos sabiendo... No tenemos un proyecto claro de adónde ir. Vamos probando como cosas que son... casi diría como muy experienciales. Enseguida decimos: “Bueno, les gusta la tecnología, vamos a ver qué podemos hacer con eso” y por ahí nos faltaría... este... quizás un cambio más profundo, me parece.” (Adriana, profesora en Letras, 29 años; 2016).

Los vaivenes, las imprecisiones sobre el rumbo a seguir, afectan no sólo el trabajo sino, principalmente, las convicciones sobre la necesidad y el valor de unas reformas que se consideran parte de retóricas pasadas, reiteraciones a las que cuesta encontrarles sentido más que por el cambio mismo:

“Nueva escuela secundaria... Eh... (Silencio). Y... pienso en la idea de una escuela diferente... [...] porque, viste que con... con estas cosas de la nueva escuela se han hecho cada cosa (ríe, con una carcajada) y en definitiva era más de lo mismo” (Juliana, profesora de Historia, 34 años; 2016).

El debate con la programática transformadora del gobierno, aparece como resistencia a unas recetas que interpelan a estos docentes a reconvertirse no se sabe demasiado bien en qué. Son esas recetas de unas reformas, que se reiteran espasmódicamente, las que resultan poco convocantes en tanto que:

“Ya son recetas que hemos probado, nueva escuela, escuela nueva. La verdad, que... no sé” (Claudio, profesor de Historia, 45 años, 2016).

La percepción de estar aplicando un recetario formulado por otros y la consideración de las vigentes como recodificaciones retóricas de las propuestas anteriores, alimentan el descrédito a las propuestas de transformación. Considerarlas como *farsas*, que modifican las denominaciones y, finalmente, resultan iguales a lo anterior, circula en las expresiones de varios entrevistados quienes, además, sienten cómo recaen sobre ellos o sobre las escuelas todas las responsabilidades:

“Entonces, sabemos con qué fines y... y es más de lo mismo, ¿no? [...] Este año no se hicieron jornadas, ¿no? Pero el año pasado, que se hicieron toda una maratón de jornadas cada un mes, cada dos meses. Y era siempre lo mismo [...] Con la teoría y el discurso bonito, estamos de acuerdo todos, somos todos progresistas y vamos para

adelante, pero la realidad te la das en la cara todos los días, ¿viste? Entonces, ¿por qué se le exige ya sea a la escuela o al docente...? Porque es mucho más fácil...” (Germán, profesor en Comunicación, 37 años; 2016. Énfasis del entrevistado).

Salvo la respuesta de Nidia, las hasta aquí presentadas muestran, en distintos grados, las reacciones de los docentes cuando sienten que quedan fuera de los procesos de toma de decisiones. Junto con eso, aparecen percepciones sobre el lugar, el posicionamiento o lo que hace el Estado en y con estas reformas. En la cita que sigue, el entrevistado, más que del Estado como institución, refiere y discute con su administración:

“No, me parece que el Estado... le interesa muchísimo colgarse la medalla del inicio de clases al... cuando inician los gobiernos, [...] Y después... listo. [...] si ahora los docentes están haciendo paros y no van a la escuela, es una cuestión más de... Más culpa nuestra, ¿no? Que no se sabe bien qué queremos, qué necesitamos y que no cumplimos con lo que tenemos que cumplir, cuando en verdad, hacemos un esfuerzo muy grande” (Martín, profesor de Filosofía, 30 años; 2016. Énfasis del entrevistado).

Las tensiones entre las propuestas gubernamentales y las perspectivas de los docentes quedan expresadas cuando estos últimos sienten no ser escuchados que son desatendidas sus consideraciones sobre las problemáticas de la cotidianeidad escolar y que, luego, se les suman exigencias. Lo anterior abre varias vías de análisis. Por una parte, recuerda tensiones propias de una lógica gerencial: llamados a ser protagonistas y a resolver los problemas que se presentan en las escuelas, los docentes se ubican en el centro de las demandas (Imen, 2008) y, paradójicamente, se visualizan excluidos de la toma de decisiones políticas sobre esos mismos problemas (Holc y Gómez, 2014), cuando no, culpabilizados por lo que hicieron o por lo que no pudieron hacer. Desde ahí, reclaman a la dirigencia política la asunción de una perspectiva más próxima a sus realidades a la vez que demandan, para sí, todavía más participación. En cuanto a lo primero, la aproximación de la dirigencia política a las realidades cotidianas de las escuelas secundarias, un profesor sostiene:

“[...] ojalá algún funcionario nos acompañara durante esa semanita que me pediste que describa, para conocer un poco... de qué se trata lo que hacemos [...]” (Martín, profesor de Filosofía, 30 años; 2016. Énfasis del entrevistado).

La referencia anterior muestra algunas afecciones de la lógica gerencial a la comunidad y la docencia. Los docentes demandan proximidades y presencias físicas de

funcionarios en las escuelas; esto supone poner constantemente el cuerpo a las problemáticas que se viven. Posiblemente, esa misma percepción de distancia sea la que lleva a imaginar al profesor citado antes, un recorrido laboral que, en términos de carrera, no vaya más allá de la dirección de su propia escuela.

Junto a otras ya presentadas, la frase precedente expresa, también, el rechazo o descrédito de que quedan imbuidas las transformaciones cuando los docentes se sienten interpelados a aplicarlas de manera inconsulta. Conocer – y hacer- la escuela secundaria desde el propio trabajo, desde la vida cotidiana, más que desde la oficina y la producción documental, eso es algo de lo que valoran y que proponen para la educación. Lo anterior involucra la participación activa de diversos sectores en el diseño y puesta en marcha de una transformación que se reconozca como verdaderamente nueva:

“Tiene que ser algo participativo pero participativo real, o sea, con el tiempo de debate, con suspensión de clases. Porque uno no puede estar dando clases y al mismo tiempo una asamblea de docentes y que el sindicato y que [...] no podés. Entonces, tiene que haber realmente un momento donde digamos: “Bueno, está bien, vamos a transformar la educación, porque más o menos todos coincidimos que esto así sigue reproduciendo lo mismo, que es el simulacro, digamos de la enseñanza y de que supuestamente aprenden” [...] ustedes de la Universidad, con sus propuestas, los docentes que algo tenemos para decir, seguramente; los sindicatos, los políticos, los padres, la comunidad. Pelearse un poco ahí... y bueno, que surja algo nuevo. Y nuevo para mí tiene ser NUEVO” (Claudio, profesor de Historia, 45 años, 2016).

Una transformación de estas dimensiones, según expresa el entrevistado, requiere de tiempo: para las consultas, para la escucha, para los debates y para la construcción/producción de formas verdaderamente nuevas de escolarización. De lo contrario, cualquier modificación corre el riesgo de burocratizarse (Holc y Gómez, 2014) o de diluirse en otra; en uno u otro caso, quedará separada del control de los actores sobre su propio trabajo (Popkewitz, 2003). Más que a una transformación, los docentes oponen resistencia a los cambios que perciben diseñados desde esferas exteriores a lo escolar, de manera vertiginosa e inconsulta. Por lo demás, los entrevistados consideran necesaria una adecuación de la escuela secundaria a la actualidad. Como muestra el siguiente registro, esa necesidad de adecuarse a la época en que se vive los diferencia de otros docentes:

“Sí, sí, creo que hay que aggiornarse y espero verme así: adaptada y no renegaaaando (dice esto último con voz gruesa) de cómo era. Digo esto porque hay toda una

concepción de muchos compañeros de (lo dice con otro tono de voz): “Bueno, en realidad, estudiantes eran los de aaaantes, [...] que cuando llegaba, se paraban...”. Bueno. No. Está bien... Parece como la Belle époque, ¿viste? [...] En primer lugar, hay que pensar que el paradigma se cambió, y que claramente, son otros tiempos. Porque aparte, si no, es como una resistencia constante, ¿viste?” (Juliana, profesora de Historia, 34 años; 2016).

La perspectiva anterior no niega la necesidad de renovarse, de adecuar la escuela secundaria a los nuevos tiempos. Por el contrario, da cuenta de una forma de agenciar un discurso propio de sociedades de gerenciamiento. La adaptación creativa a cambios –que, por otra parte, se visualizan como permanentes, indefectibles o inevitables- es una de las nuevas capacidades o habilidades que todo sujeto emprendedor necesita desplegar (Grinberg, 2008). Junto con la autonomía –a la que se referirá más adelante- la capacidad de adaptación es un requisito del nuevo trabajo de los docentes, a quienes se les exige “volverse agentes de cambio en un mundo que cambia” (Grinberg; 2008: 209). En este sentido, *adaptarse*, supone flexibilidad, capacidad para reponerse y producir en este caso, enseñar aun en situaciones adversas –resiliencia (Grinberg, 2008); involucra, asimismo, cierta dosis de prudencia, especialmente, cuando las responsabilidades se trasladan al ámbito individual (Langer, 2013a). La adaptación, entonces, no es pasividad ni aceptación sumisa de los cambios, sino consentimiento con acción creativa y emprendedora. La capacidad de adaptarse supone desarrollo de la creatividad (Osorio Tinoco et.al, 2010) para volverse flexible. También, en vez de aceptación sumisa es una adecuación consciente, especialmente, si se tiene en cuenta que quien formula estas expresiones es una docente formada, activa, preocupada por los procesos de enseñanza y por los saberes que trasmite y reconocida por su grupo de estudiantes. Para ella, *adaptarse*, en vez de *renegar* o *resistir constantemente*, involucra el reconocimiento de los propios límites, el reconocimiento de unas reglas de juego –y de trabajo- en esta nueva formación histórica de sujetos libres y librados a su suerte (Grinberg, 2008); si uno no puede adaptarse, corre el riesgo de quedar excluido de la trama de la vida, adaptarse, también es proteger y protegerse. En las sociedades y condiciones institucionales en que se mueven estos docentes, esa consideración resulta central; adaptarse significa hacerse partícipe y generar espacios posibles de enseñanza bajo estas condiciones institucionales, en lugar de seguir quimeras, ella dice utopías, que considera ilusiones irrealizables (Nicastro, 2011) o inalcanzables:

“[...] pero que no sea utópica [...] A veces pienso como que es medio como una farsa [...] Lo primero que pensé fue eso, sinceramente. Pero bueno, no. A mí, sí, me encantaría, me encantaría ser parte de esa nueva secundaria.” (Juliana, profesora de Historia, 34 años; 2016).

Ser parte, con gusto y activamente, de esa nueva secundaria. Esto es lo que predomina en las perspectivas de estos entrevistados. Las dudas aparecen cuando los llamados al cambio vienen como demanda desde fuera del colectivo docente. Si los docentes no se sienten partícipes del diseño de esas transformaciones, les resultan inciertas, flojas, espasmódicas, movimientos de suelos sin acuerdos en que poder sostenerse. Y, ante las dudas, las posiciones de los docentes se diferencian. Mientras unos ven con nostalgia y melancolía ese pasado –seguro y dorado, sostenido en un aparentemente firme programa institucional- (Dubet, 2006), los protagonistas de esta investigación a sabiendas de que a ese pasado de oro no se puede volver, le ponen ellos mismos sus propios sentidos a la escuela actual:

“Pero en general suele decirse que el pasado siempre fue mejor. Entonces ahí siempre hay una tensión entre los propios trabajadores de la educación. Algunos que creen que bueno, que... tenemos que volver a ese templo del saber donde los chicos estudian y nada más. Y los otros que... [...] pensamos con algunos objetivos distintos algunos trabajadores de la educación respecto a otros.” (Adriana, profesora en Letras, 29 años; 2016).

La tensión entre pasado y presente es comprensible si se tiene en cuenta que la educación supone, constantemente, cruce entre conservación y renovación (Dussel, 2006). No obstante, lo que aquí interesa es cómo estos docentes singulares se involucran en las políticas de transformación de las escuelas secundarias y, en función de eso, cómo (re)configuran su trabajo. En este sentido, la mayor parte de ellos reconoce explícitamente que no pueden volver a ese pasado de oro del que dudan, incluso, que haya existido. Y, en relación con lo anterior, se diferencian entre sí. Mientras para unos las nuevas propuestas de escolarización secundaria desvirtúan la imagen del docente frente a alumnos y familias y les restringen herramientas para administrar conductas en las escuelas, para otros, la escuela secundaria vigente vehiculiza aspectos de la enseñanza que consideran positivos. La cita que sigue muestra las tensiones que aparecen en la práctica diaria cuando esos *modelos tradicionales* –actualmente tan cuestionados- son

reemplazados por una flexibilización que deja a los docentes sin herramientas para organizar la vida institucional:

“Eh... La verdad, creo que se desvalorizó la figura del docente. ¿No? Porque nos han sacado herramientas... Por ejemplo, (me mira, baja el mentón y enfatiza) a mi criterio, las amonestaciones, que es algo que al chico lo frenaba, que sabiendo que si hacía algo indebido, tenía cierta sanción [...] me parece que se hizo mal en sacar unas herramientas para poner un límite al chico sin llegar a una violencia” (Sandra, preceptora, maestra alfabetizadora, 45 años; 2015).

Respecto de quienes se reconocen a sí mismos como optimistas, algunos asumen posturas entre resignadas y de adaptación activa, reconocen la necesidad de que la escuela se adecue a los cambios de la sociedad y refieren a ésta como una etapa de *transición*, provocada por *cambios vertiginosos*, que atraviesan la vida de la escuela y el trabajo de los docentes y, por ende, generan duda e *incertidumbre*. A la vez que incorpora los conceptos referidos, la próxima cita da cuenta de las convergencias entre la perspectiva de un docente activo, formado e informado y el discurso pedagógico oficial, propio de estos tiempos:

“La educación siempre fue una apuesta, uno no sabe qué es lo que va a ocurrir, pero que haya cambiado la escuela tanto y tan rápido, nos hace dudar muchísimo [...] no se parece en nada a la escuela que iba yo. Y encuentro, como te digo, cosas positivas, lindísimas, y algunas otras que... me preocupan. No sé si es inevitable, que ocurrió y va a ocurrir siempre, pero esa es la sensación. Por eso digo que es una etapa de transición. Me parece que cuando la nueva escuela se consolide, tenga resultados favorables, todos vamos a estar mucho más convencidos que lo que estamos haciendo es lo que tenemos que hacer” (Martín, profesor de Filosofía, 30 años; 2016. Énfasis del entrevistado).

La referencia anterior expresa cómo el presente de la escuela se tensiona entre el pasado y el futuro, en el vértigo de los cambios. Para estos profesores, la escuela en que hoy trabajan es muy diferente a aquella en la que fueron estudiantes, aun cuando entre una y otra situación hayan pasado algo más de diez años, y eso involucra tanto miradas positivas como preocupaciones. Los próximos apartados se ocuparán de estas últimas. Mientras, cabe destacar que la mirada optimista se sostiene en la consolidación de la escuela actual y no en la constante transformación, lo que constituye una diferencia con el discurso oficial que llama a cambiar permanentemente. Por su parte, aunque consideran

no haber tenido una participación efectiva en las propuestas de cambio relativas a la Nueva Escuela Secundaria, la mayor parte de los entrevistados manifiestan importantes acuerdos con medidas concretas. Más que cuestiones estructurales, que es lo primero que a nivel oficial se pone de relieve respecto de la actual escuela secundaria, los docentes resaltan como valiosas, cuestiones vinculadas con las dinámicas pedagógicas, la flexibilización del vínculo con los estudiantes y con la circulación de unos saberes –como la participación política, la educación sexual- que –consideran- antes no circulaban por la escuelas:

“[...] hay un montón de cosas que... que están buenas de la escuela de hoy, que me gusta un montón. [...] Me encanta que el chico pueda tener la oportunidad, me encanta que pueda adquirir, procesar y tener, pueda emplear el conocimiento. [...] me encanta que... vuelvan a reflotar los centros de estudiantes, donde los chicos defienden con una seguridad y con una convicción sus ideas. Sin irse al límite. [...] Me encanta que las nuevas generaciones estén militando en la política. [...] Y más allá de la idea política o demás, me gusta que estén comprometidos y que estén empapados en todos los temas de hoy. [...] yo pensé, en un momento de mi vida, que era muy chica, que no lo íbamos a recuperar más. Y se recuperó y eso me encanta [...]” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

Los entrevistados también ponen de relieve como valiosas y hasta *fascinantes* las ideas de incluir a todos en la escuela secundaria mediante la extensión de la obligatoriedad escolar y, también, de incorporar, entre las propuestas educativas la Educación Sexual Integral, el uso de las TICs por parte de los docentes y las posibilidades de aprendizaje que se les brindan a los estudiantes, las consideraciones y acompañamiento a sus trayectorias, entre otras medidas tomadas a partir de la conformación de la escuela secundaria actual. Ahora bien, junto con ese consentimiento inicial de parte de los docentes respecto de esas propuestas –en tanto que atienden a problemáticas sentidas de la comunidad educativa- aparecen fuertes cuestionamientos a las formas en que, desde la administración del Estado, se busca implementar esas propuestas. Una docente, cuestiona las carencias en la formación y acompañamiento de los docentes, mientras ve como maravilloso el acceso de los jóvenes a la escuela secundaria:

“A mí me parece maravilloso que la escuela secundaria sea obligatoria, me parece maravilloso que los sectores populares estén en la escuela secundaria, que sean los

primeros que por ahí van a terminar el secundario, de su familia. Eh... pero bueno, necesitamos, me parece, una capacitación mucho más intensa... desde los profesorados y, después, bueno, el acompañamiento de la trayectoria docente también” (Adriana, profesora en Letras, 29 años; 2016).

En suma, en este apartado se ha mostrado cómo los docentes dialogan con una razón de Estado que se llama a sí misma, a las comunidades e instituciones a transformarse permanentemente. En ese diálogo, los docentes dan cuenta, con sus expresiones, de procesos de consentimiento y de resistencia, de adhesión y cuestionamiento, de adaptación y de creación respecto de las propuestas gubernamentales. Así, discuten la distancia con las realidades escolares que perciben en los funcionarios y diseñadores de políticas; demandan más escucha y atención a sus propuestas por parte del Estado y, aunque consideran que todas las responsabilidades recaen sobre ellos con la consiguiente sobrecarga de tareas plantean y reclaman más protagonismo. En cuanto a las transformaciones, dudan de las retóricas de la transformación que apelan a dinámicas conocidas y demandan, proponen reformas de fondo, que generen mejores condiciones para la enseñanza, que presten atención a las realidades que se viven a diario en la intersección entre las escuelas y los barrios y debaten, también, con propuestas flexibilizadoras que, por dejarlos sin herramientas, desorganizan la vida y el trabajo en las escuelas. En este sentido, les piden a los gobiernos que jueguen fuerte, a fondo en lugar de hacerlo retórica y superficialmente. En cuanto a la articulación entre pasado y futuro, se tensionan entre las dudas por un futuro inevitablemente mejor y el retorno a un pasado que reconocen como dorado y ficcional –en tanto que no se sabe si alguna vez ha existido-. En lugar de expresar melancolía por una identidad perdida (Nicolazzo, apud Dussel, 2006), estos docentes reconocen la necesidad de actualizarse y de ajustar las escuelas a los nuevos tiempos. En este sentido, reconocen como valiosos los procesos de integración estructural de la escuela secundaria, la consideración de las multiplicidades y particularidades culturales de la juventud actual, la participación política de los jóvenes dentro y fuera de las escuelas, la incorporación de la educación sexual a la currícula de la escuela pública. Y además, le agregan propuestas para resolver las problemáticas que identifican en la cotidianeidad. Encuentran y reinventan, en ese escenario, su trabajo, esto es, fundamentalmente, la enseñanza.

3. “No están solucionando nada”. Problemáticas entre el desafío, el cansancio y la frustración

Toda otra serie de enunciados –y, por ende, de análisis- se despliega en torno de los problemas que los docentes perciben en las escuelas secundarias. Las alternativas de solución deseables y las posibles se barajan en la articulación –y las tensiones- entre el lugar que el Estado asume, el que consideran que debería asumir y lo que ellos mismos pueden hacer en las instituciones escolares. Esto involucra planteos esperanzados y, también, preocupaciones sobre los efectos que unas políticas de escolarización, basadas en la transferencia de responsabilidades a la comunidad local, producen en las vidas, las trayectorias estudiantiles y en sus propias prácticas en las escuelas. Los párrafos que siguen, presentan un panorama que atiende a las formas que –según expresan los docentes muy presentes en las escuelas- toma el trabajo de enseñanza en tales condiciones. Lo anterior requiere considerar las acciones, los desafíos y las frustraciones que su labor conlleva.

Cuando se les pregunta acerca de las problemáticas de las escuelas secundarias, resulta llamativo cómo en un primer momento, varios entrevistados remiten a cuestiones aparentemente resueltas. Una mirada optimista, respecto de todo lo realizado y conseguido es lo primero que aparece en la siguiente respuesta:

“No, básicamente, nuestra escuela mejoró mucho en la última década. Pudimos hacer un montón de cosas para los chicos. Tenemos tres cañones, tres proyectores con pantalla. Eh... tenemos un montón de películas. Tenemos un montón de cortos. Eh... tratamos de hacer un mini-laboratorio, que no teníamos, porque somos una de las escuelas más relegadas [...] Y... nosotros hoy dejamos un montón de cosas de lado para que los chicos tengan sus aulas y puedan llegar a sexto. No tenemos sala de profesores, lo cual no nos influye en nada. No tenemos baños propios, compartimos con los chicos cuando los chicos no están. O cinco minutos antes, cuando los precep[tores] los entran, nosotros vamos a los baños... Eh... tratamos de hacer un montón de salidas educativas porque pensamos que cambiar de ambiente es súper importante para ellos” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

La referencia pone en primer lugar todo lo que *mejoró* esa escuela durante el periodo en que enfoca, en esta tesis, el análisis documental de las políticas (2006-2016). Esas

mejoras aluden a los recursos que se agenciaron y con los que se cuenta a nivel institucional. Por su parte, en las respuestas de los entrevistados más optimistas, los problemas se deducen de las soluciones que ellos mismos presentan: una escuela que no tenía baños ahora los tiene, al menos para los estudiantes; una escuela sin laboratorio, en la actualidad cuenta con uno, aunque sea pequeño. Pero eso no es todo. Junto con lo anterior, en la resignación del baño y de la sala de profesores en pos de construir un *mini-laboratorio*, aulas y sanitarios para los estudiantes se vislumbra claramente qué priorizan los docentes cuando se los pone a administrar recursos que no alcanzan para todo lo que se necesita. Son, allí, los mismos agentes institucionales quienes agudizan el ingenio para sostener, de la mejor manera posible, la enseñanza. En un principio, si en la escuela *no hay problemas* es porque la misma comunidad ha conseguido resolverlos –con alguna participación estatal pero, principalmente, con la comunidad como motor-. Es el empoderamiento de los actores lo que sostiene no sólo la escuela sino también su optimismo.

Agustina, más que dificultades, cuenta cómo resolvieron la obtención de algunos recursos necesarios para la enseñanza, en una escuela que caracteriza como *relegada* –frecuentemente, de las últimas a las que llega la atención de los gobiernos-. Tal vez por esta última caracterización sea, también, ella misma quien pone de relieve la participación estatal: durante la entrevista brinda el ejemplo del *Plan Mejora*¹⁴⁶, con el que las escuelas se proveyeron de algunos recursos y materiales para desarrollar acciones y proyectos pedagógicos decididos institucionalmente. Dicha medida de gobierno constituye uno de los instrumentos de *acompañamiento* a todas las instituciones de educación secundaria del país por parte del Estado nacional. Así se lo enuncia en algunos documentos oficiales y así es reconocido ese Plan por varios de los entrevistados. Estos últimos narran con satisfacción –y, casi se diría, con sorpresa- lo valioso de poder decidir sobre el uso de esos fondos que, en sus casos, han destinado ya sea a resolver parcialmente aspectos edilicios, a comprar materiales básicos para el desarrollo de las clases como mapas, biromes, hojas de carpeta, a costear salidas didácticas o a adquirir instrumentos musicales para organizar una orquesta juvenil. Como en el apartado precedente, aparece aquí la

¹⁴⁶ Junto con los Planes Jurisdiccionales, los Planes de Mejora Institucional para la educación secundaria son considerados instrumentos básicos de apoyo y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria (CFE, Res. N° 88, 2009). El comúnmente denominado *Plan Mejora* giraba fondos a todas las instituciones secundarias del país con el fin de fortalecer y desarrollar sus proyectos pedagógicos. Los entrevistados que refirieron al mismo, consideraban como valioso el hecho de que el destino de los fondos fuera resuelto como decisión institucional. Según relatan los propios entrevistados, a fines de 2015 este Plan se había discontinuado.

adhesión de estos docentes a programas gubernamentales que destinan algunos recursos monetarios a sostener actividades y proyectos escolares, siempre que abran a los agentes locales la posibilidad de decidir sobre su uso; ello aunque esos programas vengan acompañados de más transferencia de responsabilidades a la comunidad pedagógica.

En el presente, esas provisiones se fueron disminuyendo, hasta desaparecer: como relata Nidia, el trabajo con una orquesta juvenil realizado en una de las escuelas que ella dirige, se discontinuó en el año de realización de la entrevista, esto es, 2015. La discontinuación de esos programas gubernamentales es experimentada como pérdida por esos mismos docentes. La misma profesora que hablaba de las mejoras en *su* escuela, narra cómo se usaban esos recursos cuando se contaba con ellos y cómo, el ya no tenerlos dificulta la participación de los estudiantes en proyectos de enseñanza que consideran valiosos, en este caso, la presentación de su trabajo en la Feria de Ciencias organizada en y por la Universidad:

“[...] no tenemos nada de cooperadora, e incluso, viste, la plata que mandaba Nación para el Plan Mejoras este año mandó una sola vez. Nosotros lo que hacíamos para las excursiones es, esa plata, le dábamos... recolectábamos las SUBE, las cargábamos; íbamos al chino, le pedíamos precio por sanguchitos, por gaseosa... Entonces, ellos no tenían que pagar y podían ir todos” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

En general, los entrevistados en 2016, se muestran más pesimistas que los entrevistados en 2015, respecto del acompañamiento del Estado a los procesos de escolarización y a su propio trabajo. Los más recientes recortes en las asignaciones a las escuelas se viven con preocupación pues sobrecargan todavía más las responsabilidades existentes: ahora, también se les vuelve imperioso conseguir esos materiales básicos de enseñanza que, hasta poco antes, eran provistos por el Estado. Aun cuando, como ya se expresó en el capítulo anterior, las políticas gerenciales se continúan a lo largo de más de diez años, algunos docentes identifican –sin que se les haya solicitado- diferencias entre la primera gestión en el gobierno y la actual:

“[...] Los chicos... Tenían hojas, llegaban al colegio resmas, llegaban lapiceras [...] Entonces, había un montón de cosas que hoy por hoy no las tenemos, no las estamos encontrando” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

En estos casos, las expresiones de los entrevistados refieren a las luchas diarias para sostener, por sí mismos, lo recientemente conquistado y para reconquistar lo que consideran perdido (Bussi, 2013). Los enunciados de los docentes despliegan un abanico de posiciones estatales que van del acompañamiento con recursos a la tarea, al “*no están solucionando nada*”. El pesimismo y las frustraciones comienzan a desatarse cuando perciben que el Estado se invisibiliza cada vez más –ellos dirán, *se ausenta*¹⁴⁷- y deja de atender las problemáticas que a diario se presentan en las escuelas. Pesimismo, cansancio, frustraciones, van subiendo de tenor a medida que se avanza en la conversación y que se refiere a cómo el Estado asume formas cada vez más distantes de las escuelas, en la búsqueda de soluciones:

“[...] a muchos nos cansa el tema de bajar proyectos y programas que realmente no... no corresponden con la realidad que nosotros vivimos. No están solucionando nada.” (Laura, 32 años; profesora de Historia, 2016).

De la mano de estas últimas perspectivas, aparecen otros nuevos y profundos problemas que involucran al trabajo cotidiano. De lo obtenido en las entrevistas, las problemáticas a que refieren los docentes pueden organizarse en tres categorías altamente interrelacionadas: las del ausentismo –de los estudiantes, de los profesores y auxiliares y, para algunos entrevistados, también del Estado-, las relativas a las condiciones de vida en los barrios y las vinculadas con la enseñanza. Son los mismos actores quienes establecen lazos entre esas tres formas de categorización de las problemáticas en tanto que se ven afectados por todas ellas. En primer lugar, casi todos suelen mencionar la problemática del ausentismo estudiantil:

“[...] yo creo que, si bien se implementaron políticas que tienen que ver con la distribución de... por ejemplo, nosotros acá tenemos el plan de movilidad que le cargamos la SUBE¹⁴⁸ a los chicos [...] Muchos chicos vienen del fondo, de lo que es casi contra el Buen Ayre y tienen que caminar muchas cuadras. Bueno, los días de lluvia, en el invierno... mucho frío... Tenemos un alto índice de ausentismo a pesar

¹⁴⁷ Si bien aquí se prefiere pensar en un Estado que no es ausente sino que se invisibiliza al actuar a distancia (De Marinis, 1998), se decide incorporar el término *ausentismo* estatal en la medida en que aparece en las voces de muchos profesores.

¹⁴⁸ Sistema Único de Boleto Electrónico. Se trata de una tarjeta prepaga, con la que se pueden abonar los pasajes en varios medios de transporte en el Área Metropolitana de Buenos Aires. La medida gubernamental se encuentra contemplada en la Resolución N° 88 (CFE, 2009). Como relata Agustina, varias de esas medidas se discontinuaron o interrumpieron luego de la asunción del nuevo gobierno en 2016.

de todo el esfuerzo que hacemos por sostenerlos dentro de la escuela” (Eugenio, trabajador social, 51 años; 2015).

Estos docentes se preocupan porque los estudiantes faltan repetidamente a la escuela, discontinúan sus procesos formativos y complican el seguimiento de las clases:

“Cuando los alumnos faltan mucho, hay una continuidad que las clases deberían tener para funcionar que no se tiene” (Martín, profesor de Filosofía, 30 años; 2016. Énfasis del entrevistado).

Las dos citas anteriores dan cuenta de una problemática que, desde el CEDESI, se viene observando reiteradamente en las escuelas que reciben jóvenes de sectores populares: la fluctuación, los vaivenes de la matrícula estudiantil se constituyen como problemas más potentes que el abandono de los procesos de escolarización (Grinberg, 2009). Desde ahí, las trayectorias estudiantiles y la continuidad en las clases devienen dos aspectos de la vida escolar que los docentes se ven movidos –no sólo obligados normativamente- a acompañar con su propia presencia y que insumen, expresan varios, gran parte de sus esfuerzos. De ahí que, el ausentismo de los pares también se constituya en preocupación, por los efectos que genera en los estudiantes:

“Entonces, después, vos te encontrás con que un alumno [...] le decís: “Tenés que dejar de faltar, cuando vos faltás mucho tus notas... bajan... Mirá todas las materias, como...” Y el chico te escuchó, al otro día vino a la escuela y no tuvo clases. Entonces te mira como diciendo: “No... De qué... ¿Lo que hablamos ayer, dónde quedó?”. Y... y es tristísimo, porque hacés un esfuerzo muy grande y no... Nada. [...] (Se le llenan los ojos de lágrimas)” (Martín, profesor de Filosofía, 30 años; 2016. Énfasis del entrevistado).

Las lágrimas denotan, aquí ausencias que se vuelven dolorosas, que generan frustraciones y afectan, según los entrevistados, a todas las instituciones, aunque no de la misma manera: las denominadas *céntricas*, se ven afectadas al recibir población que proviene de barrios *marginales* distantes de la escuela; las de la *periferia de la periferia*, por las problemáticas que como la pobreza, la contaminación, la hiperdegradación ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012; Grinberg, 2013; Bussi, Grinberg y Langer, 2013; Dafunchio, 2013), atraviesan las vidas de esos mismos barrios. Por lo general, los alumnos cuyo ausentismo preocupa son aquellos que forman parte de una “población liminar” (Foucault, 2007: 247) que abarca una gran proporción del partido de

General San Martín¹⁴⁹ y que, junto con algunas escuelas, quedan fuera de la atención estatal. La cita que sigue, describe muy claramente esas condiciones de vida en los barrios y, también, el tratamiento que esa población recibe del Estado en tiempos de gerenciamiento. Desde allí, articula la problemática del ausentismo con la desatención de derechos humanos básicos:

“Como que el Estado dejó de actuar, básicamente. O se olvidó de una parte de la población que, generalmente, yo siento que a ellos no les importa, que es la escoria. Y esa, esa ausencia [ella dice: del Estado] en los barrios, se traslada a todos los derechos, a todos los demás derechos. Al derecho al transporte, porque... si tenés una urgencia no te van a entrar [a ese barrio], te tenés que morir. Eh... Si querés ir a la escuela tenés que caminar ochenta mil cuabras tapado de caca. Entonces siento como que es un efecto que va coartando otros derechos: el derecho al estudio, el derecho al esparcimiento, el derecho al transporte. Entonces siento que la pata está bastante floja en ese sentido” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

Las vinculaciones entre aquella primera categoría de análisis –ausentismo- y la segunda, son reconocidas por estos docentes con efusividad: las condiciones de vida en contextos de extrema pobreza urbana (Grinberg, 2009, 2013a; Langer, 2013) afectan de múltiples maneras su trabajo. Primero, en términos político-sociales, porque, los lleva a atender problemáticas de las que, desde una gubernamentalidad gerencial, se los hace responsables. Y, si bien ellos mismos consideran que esas problemáticas “exceden a la escuela”, que “la escuela puede ayudar, pero no resolver” (Martín, profesor de Filosofía, 30 años; 2016), según relatan, trabajan activamente en la resolución de muchas de ellas: tramitan cirugías para estudiantes en hospitales públicos, buscan a algún joven que huyó de su casa, les llevan ropa o cochecitos de bebé a las adolescentes madres... En la lógica del gerenciamiento a que se viene refiriendo, atender de modo personal, individual o local estas situaciones conlleva el riesgo de quedar al borde –de las propias posibilidades de hacer, de las emociones- o, incluso de ser desbordados (Orlando, 2016). Más aún cuando las respuestas o alternativas que brinda el Estado a las problemáticas de la pobreza, precariedad y degradación ambiental dentro y fuera de las instituciones, son percibidas,

¹⁴⁹ Según datos de una encuesta realizada en 2011 por el CEDESI, casi la mitad de los estudiantes encuestados (48,7%) vivía en contextos de extrema pobreza urbana (Langer, 2013).

cuando menos, insuficientes. Cuando consulto a una docente al respecto, ella ríe, me mira y relata:

“¡¡No las atiende!! Y... la verdad que... o sea, no sé cómo lo hace. No sé [...] Creo que no se tiene en cuenta eso, el contexto, la familia del chico. No se tiene en cuenta nuestro trabajo, cómo nosotros trabajamos, el tema... la falta de recursos, la falta de tiempo. Que no nos den un... Bueno, el sueldo (me mira y sonríe apenas), básicamente porque de ahí salen las fotocopias, de ahí sale el pasaje del colectivo, de ahí sale... Muchas veces hacemos salidas educativas y [...] no nos pagan todos los chicos y para viajar la plata la ponemos nosotros [...] Y, el Estado... no sé. Yo entré a trabajar, por ejemplo, en la Escuela [...] en el 2010, 2011, más o menos. Bueno, ya estaba el ciclo superior. No tengo libros todavía, no hay libros.” (Laura, 32 años; profesora de Historia, 2016. Énfasis de la entrevistada).

La referencia anterior remite a un Estado que desconsidera tanto las condiciones de vida de los jóvenes como la complejidad del trabajo de los educadores con esa población. Las condiciones de la vida en los barrios afectan, también, el trabajo de la docencia en términos de transmisión y distribución de saberes, al complicar el desarrollo de la enseñanza cotidiana, lo que hace posible presentar aquí la tercera categoría de análisis anunciada. Al respecto, son también los profesores quienes, en las condiciones antes descritas, quedan sosteniendo el desarrollo de sus propias clases. Y ello no sólo porque estudian para presentar los contenidos a enseñar o porque piensan en las mejores estrategias didácticas, aspectos clave para toda actividad de enseñanza. Preparar las clases supone, también y, fundamentalmente, comprar fotocopias, proveerse y proveer a los estudiantes de toda la bibliografía porque:

“No me sale ir y decir... “Bueno, ¿hoy qué vemos?”. Porque, bueno, los chicos no es que tienen libro ni nada... O sea, mucho material de lectura se lo proveo yo, porque, bueno, sé que las condiciones, por ahí, de los alumnos... económicamente no les da para comprar una fotocopia y... Y también hay veces que toda la falta, por ahí, de atención y dedicación para ir a sacar una fotocopia –por más que, por ahí, pueden hacerlo- hacen que, bueno, si yo dependo exclusivamente de las fotocopias que les digo que hay que sacar, va a llegar el día donde, ya lo tengo demostrado con mis 16 años de docente, que, bueno, la mayoría no las va a tener. Entonces, para poder desarrollar lo que yo quiero desarrollar, bueno, necesita que, por ahí, yo ponga algo extra, además de mí, que es llevarles algunas fotocopias, algunas cosas para que,

bueno, para que tengan el material para trabajar” (Claudio, profesor de Historia, 45 años, 2016).

Estos docentes saben que, si en la escuela no hay libros u otro material de lectura, la enseñanza fracasa. Costear las salidas didácticas, conseguir materiales de estudio incluidos libros o su versión degradada, fotocopias, para jóvenes que no lo tienen –que, en algunos cursos suelen ser casi todos- forma parte del cotidiano laboral de estos docentes. Es decir, las clases no se preparan solo estudiando, sino también recolectando materiales y recursos básicos para la enseñanza. En esas condiciones, los docentes sienten que:

“[...] los profes de escuela pública estamos haciendo un montón de malabares”. Y los hacen porque consideran que “es obvio que la calidad educativa va a bajar si vos no tenés los elementos que el chico necesita para poder acceder, entender [...]” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

Hacer *malabares* y costear las fotocopias para todos, el refrigerio y el viaje para las salidas didácticas, conseguir cochecitos o ropa de bebé para llevar a las casas de las adolescentes madres, salir a buscar estudiantes por los barrios, son actividades de estos docentes que se suman al extenso listado sugerido por el discurso oficial en nombre de cuidar la *calidad* de la educación; para ellos, esto supone acompañar las trayectorias de todos y cada uno y desplegar procesos de enseñanza creativos, flexibles y enriquecedores en las aulas (Grinberg y Bussi, 2015). Eso significa altas dosis de creatividad y desafíos que los profesores consideran enriquecedores para sí y para los otros cuando son ellos quienes controlan su propio trabajo:

Y, nada, tenés que saber, hacer llegar tu mensaje, tu idea, tu visión y aceptar las que te traigan ellos. Eso es un desafío.” (Martín, profesor de Filosofía, 30 años; 2016. Énfasis del entrevistado).

Pero también, esas mismas situaciones devienen desgastantes cuando las acciones quedan en el aire, constituyen parches o lleva mucho más tiempo del previsto la espera para resolverlas (Bussi et.al., 2013). Junto con eso, las situaciones que describen incorporan el cansancio, el agobio y la frustración, cuando los docentes quedan desbordados ante la reiteración de problemáticas que, por múltiples y desbordantes, no consiguen resolver:

“No sigo siendo [jefe de área] porque renuncié. Porque... bueno, como muchas cosas en la escuela, uno se termina frustrando, se termina agobiando. Se termina saturando de muchas tareas al mismo tiempo” (Claudio, profesor de Historia, 45 años, 2016).

Como Claudio, casi todos los entrevistados, refieren al agobio, al cansancio, al agotamiento que genera trabajar en las condiciones descriptas. Y ese agobio no es casual sino que aparece cuando las posibilidades de hacer catalogadas e incorporadas al repertorio se han agotado, o vaciado. Si el vaciamiento no deja “ya de dónde agarrarse: ni una utopía, ni una ideología, ni un ancla”, la única opción que queda es “inventarse un [nuevo] posible” (Pál Belbart; 2016: 17). Eso, la invención de nuevas posibilidades, el *pliegue* que haga posible seguir enseñando (Deleuze, 2005), es parte de lo que día a día llevan a cabo los docentes cuyas perspectivas aquí estudiamos.

Este apartado se ocupó de analizar las percepciones sobre el trabajo de los docentes en aquellas situaciones en que el Estado se repliega en apariencia, se invisibiliza y, en ese ahorro de energía, deja a los sujetos librados a su suerte (Grinberg, 2008, 2013). Un Estado que los docentes suelen percibir que los deja solos, que les exige -o los *sigue*, proponen los documentos más actuales de política - pero a cierta distancia, en vez de acompañarlos y que *se olvida* o no tiene en cuenta -expresaba Agustina- a una parte importante de la población. Un Estado que traslada las responsabilidades a la comunidad, pero no siempre con transferencia de recursos suficientes.

En ese contexto los docentes actúan, plantean problemas, resuelven los que pueden, hacen, están presentes y generan condiciones para enseñar. Se trata de docentes que valoran las presencias -físicas y simbólicas- de todos los actores del campo de la educación en las escuelas (Grinberg y Bussi, 2015). Contrarrestan, con su presencia un montón de otras cuestiones, incluido lo que definen como *ausencia* del Estado -término nada casual para quienes valoran las presencias-.

Se trata, asimismo, de docentes que no esquivan la enseñanza; por el contrario, la procuran: para poder enseñar, resuelven una multiplicidad de problemas no resueltos por la administración del Estado, aunque consideren que exceden a la escuela. Generan situaciones de enseñanza en condiciones que, a primera vista, parecen plagadas de imposibles. Y eso es creación, es resistencia, es desafío, pero también conlleva altas dosis de agobio y frustración cuando el abanico de posibilidades incorporado a su repertorio se agota o se estrecha (Pál Belbart, 2016). En esa clave, el optimismo inicial de estos activos

sostenedores de la educación y las escuelas puede comprenderse como “la más pequeña garantía, la brizna de paja a la que trata de aferrarse el que se ahoga” (Benjamin; 2008: 59). Una pequeña pero potente brizna, que hace posible sostenerse o aferrarse a lo que hay y construir desde allí; pero también, esa brizna es fragilidad que corre el riesgo de derrumbarse si la escuela sólo se sostiene sobre sus espaldas, si docentes y comunidad educativa quedan librados a sustentar por sí mismos lo que consideran que se debe hacer y que el Estado o los gobiernos “no hacen” cuando su poder, aparentemente, se repliega. Una pequeña y potente brizna que, como se seguirá analizando en el próximo apartado, corre el riesgo de verse frustrada o agobiada de tanto hacer malabares para sostener, sobre sus propias espaldas, a instituciones, sujetos y enseñanza.

4. “Te acostumbrás a borrar con la mano”. Los compromisos en una autonomía condicionada

Como se recordará, en esta tesis, en contra del concepto de Estado ausente, se refiere a políticas que tienden a desdibujar deliberadamente al Estado, a partir del traslado deliberado de sus responsabilidades a sujetos e instituciones considerados como individuos que serán capaces de gestionar, organizar y proyectar sus propias vidas; o deberán aprender a hacerlo. De esto se tratan los conceptos de gerencialismo (Halliday, 1995) y sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2009) y los llamados al emprendedorismo, cada vez más presentes en los documentos oficiales de políticas educativas desde las que se *deja hacer*, se interpela a los sujetos a volverse autónomos, creativos, flexibles, participativos, comprometidos. Los sujetos pueden responder y, de hecho, responden de múltiples maneras a esas interpelaciones: dialogan con ellas, las cuestionan, las aceptan, se adaptan, las consienten, adhieren, las replican y, también, proponen, crean. Los docentes aquí entrevistados no quedan ajenos a estos procesos. Muy por el contrario, sus perspectivas dan cuenta de todas estas cuestiones y se vuelven campo fructífero para el análisis de su trabajo en el entrecruzamiento con las condiciones institucionales presentes.

Se trata de situaciones en que el Estado modifica los “términos de gobierno y se presenta como un articulador que busca el compromiso y el impulso de los individuos para garantizar la educación de todos y todas” (Langer; 2017: 3), delegando, desde ahí gran parte de las responsabilidades en la comunidad educativa. Bastante se ha descrito, precedentemente, cómo, en nombre de esas responsabilidades y compromisos –que, en

tanto involucran relaciones de poder, son políticos- con las escuelas, con la comunidad y con los jóvenes, los profesores devienen, por ejemplo, recolectores –de libros, fotocopias, ropa para bebés, alimentos o dinero para viajes-; malabaristas y administradores de lo que hay; comunicadores con estudiantes, familias y comunidad toda; transmisores de saberes de múltiples y creativas maneras; sostenedores fervientes de las escuelas en que trabajan y de los procesos de escolarización de los jóvenes. También, se ha mencionado cómo, cuando las situaciones descritas dejan de ser excepcionales para extenderse a cada vez más cursos, cada vez más días, cada vez más escuelas, es alto el riesgo de agobiarse.

En este último apartado, se profundizará en las discusiones que estos docentes mantienen con el Estado cuando perciben que éste no sólo se sirve de ellos sino que también, actúa con desidia, complicándoles su hacer; condiciona su autonomía, dejando –o poniendo- en peligro la enseñanza y hasta la vida en las escuelas. Se trata de discusiones que se juegan, emergen, se expresan en las mismas prácticas –discursivas y no discursivas- de los docentes en las instituciones. Es en estas discusiones aparecen, con mucha frecuencia e intensidad, problemas edilicios que, a principio de las entrevistas, estas personas no habían tenido en cuenta:

“Claro, parece que no hay problemas, uno por ahí primero no los ve... pero cuando uno empieza a investigar... Claro, es ahí donde están los problemas” (Nidia, vicedirectora, profesora de geografía, 58 años,: 2015).

Las problemáticas que aquí se relevan, atraviesan fuertemente el trabajo de los docentes. Y ello sucede cuando las condiciones institucionales llegan a un punto que atentan contra las posibilidades de mantener abierta la escuela. A este respecto, una docente expresa:

“[No hay libros en la escuela] Y los chicos tampoco traen. No, no hay nada. A veces nos cortan la luz. Tuvimos períodos... bueno, a principio de año hubo meses que nos cortaron el agua porque todavía no saben que es una escuela... (Sonrisa que denota entre ironía y resignación) que hay una escuela funcionando ahí” (Laura, 32 años; profesora de Historia, 2016).

Ya se refirió a las inexistencias de material bibliográfico y de cómo son los docentes quienes los recolectan y proveen, resignando parte de su tiempo y su salario. Sin embargo, acá aparece otra cuestión que afecta todavía más profundamente las actividades de enseñanza: los cortes de luz y agua –cuando se producen- vuelven prácticamente imposible hacer algo en esa escuela. Si, además, el agua está cortada durante *meses*

enteros, en un lugar donde hay muchas personas, estar en la escuela deviene, cuando menos, inhumano. Se trata de condiciones infraestructurales que, en correlato con las condiciones del barrio, precarizan la vida y el trabajo en las instituciones (Burllaile y Orlando, 2009). Tanto las precarizan que, a diferencia de las incluidas en el apartado anterior, éstas dejan todavía menos posibilidades de actuar para resolver la cuestión: quedarse a esperar, resignarse a pasar meses enseñando sin agua, o protestar/ demandar en todas las instancias posibles hasta ser escuchados es algo de lo que se puede hacer y -de hecho- se hace cuando lo que se busca es evitar que se cierre la escuela. Pero la solución puede tardar meses en llegar. En este caso, la recuperación del agua o del recurso que se necesite, queda supeditada a lo que la comunidad educativa o las personas puedan hacer. Cualquiera de estas opciones afecta considerablemente el trabajo en tanto que posibilidades de enseñar. Ya no es la cesión del baño de docentes de que hablaba Agustina –en todo caso, ella podía ir al baño de los estudiantes cuando estuviera desocupado, y luego dar clases- es todavía peor. Aparece también y claramente, una desconsideración de parte de las empresas proveedoras de servicios. No es que a la escuela nunca llegó el agua: es que la cortan porque *todavía no saben que ahí hay una escuela*. Una desconsideración que afecta fuertemente las condiciones de estudio y de trabajo, que es lo que preocupa y *entristece* a estos docentes y que es expresión de precariedad -o, con Butler (2010), precaridad-. Esto es, una condición

“[...] políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, a la violencia y la muerte. Tales poblaciones se hallan en grave peligro de enfermedad, pobreza, hambre, desplazamiento y exposición a la violencia sin ninguna protección [...] apelan al Estado en busca de protección, pero el Estado es, precisamente, aquello contra lo que necesitan protegerse” (2010: 46).

La exposición diferencial de ciertas poblaciones a situaciones de precariedad da cuenta de las desigualdades socio-educativas del partido a la vez que de la desprotección que se percibe de parte del Estado. Aparecen, en las entrevistas, referencias a algunas propuestas educativas para jóvenes y adultos oficialmente consideradas como *inclusivas*, que, al igual que las anteriores, son cuestionadas por los docentes. Al respecto, un profesor sostiene:

“Metamos un bachillerato en un galpón, ¿sí?, que, está bien, para la gente que vive cerca del galpón está perfecto, pero si vos decís: vos luchás, y te agremiás para tener

mejores condiciones de trabajo, de salud, de higiene en el aula y te encontrarás con... estas cosas [...]” (Gustavo, profesor de electrónica especializado en informática, 54 años; 2016).

Si no se cuidan las condiciones edilicias, un galpón para dictar clases de bachillerato constituye una solución parcial para incorporar a los procesos de escolarización a jóvenes y adultos de sectores populares que, históricamente fueron expulsados o dejados fuera de este nivel educativo. Para quienes viven cerca de ese galpón puede estar *perfecto* sólo si consideran que peor es nada. Ahora bien, en las expresiones de este profesor quedan a la vista algunas tensiones: entre el derecho al trabajo y el derecho al estudio, entre el ser incluido a cualquier costo o cuidar unas mínimas condiciones de higiene y seguridad. Lo anterior muestra cómo un derecho como el trabajo en las *condiciones dignas* a que aluden los documentos oficiales, ingresa en el discurso político-legal para la educación, pero se invisibiliza, en la cotidianeidad, su efectivización. Otra vez, también, aparece el sacrificio de condiciones de trabajo que lo son de estudio, porque los estudiantes no la pasan mejor en ese edificio, aunque el docente no lo mencione, en nombre de la inclusión. Respecto de las condiciones edilicias, hay casos que resultan todavía más graves:

“Hay escuelas donde yo he trabajado donde, este... había riesgo de derrumbe, por ejemplo. Ya no es un enchufe que se rompió y que anda ahí el cable pelado, que también es sumamente peligroso, ¿no?, digamos. Ya había un techo que se veía que se estaba cayendo, un poco más, escuelas donde no hay agua, escuelas donde hay un baño o dos baños para... no sé, 500 alumnos. Y la verdad es que son condiciones, este... nefastas, este... incluso. Porque bueno, yo lo tomo casi como un mensaje, digamos: ¿cuánto o qué importa al gobierno esta educación pública que tanto... tanto el anterior como éste, calculo que también, supuestamente tienen como prioridad, no es cierto? Así que, en eso la verdad que esto es muy triste.” (Juliana, profesora de Historia, 34 años; 2016).

Nuevamente, como otros precedentes, el enunciado refiere a la falta de agua o a la escasez de baños. Asimismo, incorpora otra cuestión que se reitera en casi la mitad de los entrevistados: las advertencias y preocupaciones por los derrumbes de paredes, de techos, de salones. Justamente, el temor a los derrumbes en la escuela –que se funda en experiencias con techos que ya se han caído– connota, otra vez, la falta de apoyo que perciben los docentes cuando la vida y el trabajo en la escuela se precarizan. Los enunciados describen situaciones *nefastas*, de descuido de las condiciones de vida y de

trabajo por parte de los poderes públicos (Wacquant, 2007) que, además de abonar a las problematizaciones sobre la higiene y seguridad en las escuelas, son reconocidas como mensajes políticos. Y esto es acertado, en relación con lo que se viene sosteniendo acerca de la precaridad ya que:

“Afirmar que la vida es precaria equivale a afirmar que la posibilidad de ser sostenidos se apoya, fundamentalmente, en unas condiciones sociales y políticas, y no sólo en un postulado impulso interno a vivir. Sin duda, todo impulso tiene que estar apuntalado, apoyado por lo que está fuera, razón por la cual no puede haber persistencia en la vida sin, al menos, algunas condiciones que hagan «vivable» una vida” (Butler; 2010: 40)

Desde ahí, las situaciones descritas expresan una racionalidad gubernamental que en esas circunstancias, se vuelve indolente, perezosa, displicente e inerte frente a las necesidades (Santos, 2000). Lo anterior tiene relación con el papel que estos docentes perciben que juega el Estado. Es un Estado que, más que favoreciendo el trabajo de los docentes, parece ir, precisamente, en contra de los mismos sujetos a los que llama a hacerse autónomos, responsables de sí mismos, de los otros que forman parte de la vida local y de la escuela. Según sostiene un profesor:

“O sea, ahí, el Estado en vez de jugarte a favor, te juega en contra” (Gustavo, profesor de electrónica especializado en informática, 54 años; 2016).

A, ante, bajo, cabe, con... A las preposiciones consideradas en el capítulo anterior, aquí se agrega otra: *contra*. Obviamente, ir *contra* alguien no es algo que, explícitamente, aparezca en los documentos oficiales. Es algo que se siente, se vive en la cotidianeidad escolar. Un Estado que juega *en contra* es aquel que *mete* una escuela en un galpón donde luego vienen a cortar el agua otros empleados de empresas de servicios públicos cuya administración está privatizada y que desconocen la existencia de una escuela. Es un Estado que no se fija en qué condiciones se trabaja o estudia y que, cuando reiteradamente se les reclama por reparaciones, “arregla” la acumulación de agua de lluvia en una terraza haciendo, absurdamente, agujeros en los techos de cada salón de clases. Como sostiene una autoridad escolar:

“Como un día estaba inundado, bueno, mandaron gente del Consejo [Escolar] y para sacar el agua del techo, cuando se inunda, hicieron un agujero en el techo de cada aula. En el techo de cada aula. En el techo de cada aula [...] si bien se pusieron unos

caños para que después (el agua) saliera al exterior, hicieron un agujero en el techo y un agujero en la pared. En cada aula (enfatisa esta afirmación). Como eso no queda bien sellado y el agua siempre escurre, ahora llueve dentro de las aulas (lo expresa con énfasis). Son cosas que no le caben ni a un chico de primer año. Y no sé si de primer grado, hacer un agujero en el techo. Pero sin embargo acá se hizo.” (Nidia, vicedirectora, profesora de geografía, 58 años,: 2015).

El descuido de las condiciones de infraestructura llega, en los casos descriptos, hasta lo absurdo. Se trata de situaciones en que las agencias oficiales no sólo se muestran como desconsideradas o indolentes, sino también malignamente negligentes (Wacquant, 2007; Burrelle y Orlando, 2009). En esas condiciones trabajan estos docentes y son llamados – por el mismo gobierno que los forma como docentes y los vuelve empleados- a ser creativos, flexibles, comprometidos y autónomos. Librados a lo que pueden hacer por sí mismos, aunque reconozcan las contrariedades gubernamentales, sostienen las instituciones, las enseñanzas, los alumnos y, antes que rendirse, aguzan la creatividad y administran las precariedades para evitar cerrar la escuela:

“Como hay una grieta importante, el temor es que si hay mucho peso sobre ese lugar, se caiga. Algunos dicen que no, que se usaron los hierros correspondientes, otros dicen que no pongamos los chicos de ese lado. Claro, pasa el tiempo. Pasa el tiempo, porque habrá sido en 2010, 2011. Pasa el tiempo pero los laboratorios se usan igual. Con el consiguiente peligro o riesgo de que suceda una desgracia. No sucedió, pero... bueno, tratamos de que los asientos que quedan contra la ventana no se ocupen, o correrlos. Entonces se usan unas tres cuartas partes del laboratorio. Pero bueh, se sigue, igual se sigue” (Nidia, vicedirectora, profesora de geografía, 58 años,: 2015).

Las situaciones antes descriptas aparecen vinculadas con condiciones edilicias que ellos perciben que los exceden en sus posibilidades de acción para resolverlas, por más responsables y comprometidos que se sientan. Ya no se trata de recolectar hojas de carpeta, mapas, biromes o fotocopias para dar clase en el aula. Desde ahí, los enunciados denotan: percepciones de impotencia ante situaciones que parecen imposibles de resolver; la sensación de que sus reclamos no son oídos; el tiempo que pasa hasta que, ante tantas demandas, alguien llega y, cuando llega, puede ser que, en lugar de arreglar, destruya lo sano; la desconfianza hacia un estado que los deja librados a hacer como pueden y con lo que tienen en nombre de la autonomía. Y cuando no hay para resolver, cuando la

precariedad para administrar es demasiado grande, también “te acostumbrás a borrar con la mano” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

En estas condiciones de fragilidad que es mucho más que edilicia, sostener la escuela se vuelve una tarea compleja que tensiona el deseo y las voluntades con las frustraciones y el cansancio ya que “no hay voluntarismo que pueda resolver la precariedad forzosa que caracteriza la biopolítica contemporánea” (Grinberg y Bussi; 2015: 12). Acostumbrarse, pasa, así, a formar parte de las actividades de los docentes, junto con los deseos y las preocupaciones. El techo de la escuela, aparece como realidad y también como potente expresión del temor al derrumbe del edificio, pero también de los puntos en que apoyarse para seguir trabajando, construyendo, sosteniendo y enseñando. “Sin duda, todo impulso tiene que estar apuntalado, apoyado por lo que está fuera, razón por la cual no puede haber persistencia en la vida sin, al menos, algunas condiciones que hagan «vivable» una vida” (Butler; 2010: 40).

Aun con todas esas vicisitudes, estos docentes no se amedrentan, en lugar de aceptaciones sumisas, protestan contra lo que consideran una inacción del Estado, pero siguen sosteniendo la escuela pública: que el techo pueda caerse, constituye una de las preocupaciones mientras que los techos ya no se caigan, forma parte de los deseos para una escuela del futuro:

“Quiero ver una escuela bien equipada, pero no bien equipada con esto tecnológico [señala el celular] sino bien equipada que no se le caiga un cacho de techo, que no le entre humedad, que no estemos izando la bandera y pase una rata del tamaño de mi perro” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

El deseo de lo que para esta docente, es una escuela mejor, viene acompañado de la denuncia de condiciones medioambientales que denotan la precariedad, la degradación, una vez más, la amenaza de derrumbe. Una escuela bien equipada no necesariamente está llena de tecnología electrónica o digital. Aunque eso también sea importante, ella desea una escuela acogedora en la que todos los actores estén comprometidos:

“Quiero imaginarme una escuela más poblada [...] Quiero ver docentes comprometidos, que vayan porque aman [...] Espero ver padres más comprometidos en esa escuela [...] es muy importante que tu hijo te vea siendo parte de la escuela” (Agustina, Jefa de área y profesora de Geografía y Ciencias Sociales, 34 años; 2016).

Aparece, en esta última frase, la cuestión de los compromisos. Compromiso, participación, autonomía forman parte constitutiva del discurso de los documentos de políticas públicas analizados, a la vez que constituyen términos que se presentan en la voz de todos los docentes participantes de las entrevistas. Contra los discursos que acusan a los docentes de estar descomprometidos, éstos demandan a los demás y a sí mismos – como colectivo- comprometerse (Langer, 2017). Entonces, si bien parecen, en un primer momento ir en línea con el discurso gubernamental, lo condimentan con nuevos y propios matices: compromiso, para ellos es ir y estar en la escuela: les interesa que docentes, estudiantes, familias, estén presentes, pero no de cualquier manera. *Que vayan* a la escuela porque aman y porque es importantísimo que los jóvenes vean que sos parte; seas profesor, familia o compañero, lo central es participar. Este compromiso remite a las presencias y no es casual tratándose, como se dijo, de docentes que las ejercen, las valoran y las exigen.

Por su parte y, en relación con la autonomía, ya se mostró como los documentos llaman a los docentes a hacerse autónomos, otorgan autonomía a las instituciones y los sujetos y los transforman en protagonistas (Feldfeber, 2003) de sus propios destinos. Constantemente en esta tesis se estuvo hablando de cómo en nombre de la autonomía se trasladan responsabilidades al ámbito de lo local y se cargan sobre los sujetos que hacen a la vida escolar. Se mostró también cómo estos docentes, demandan uno podría preguntarse ¿más? compromiso, autonomía y participación para sí y para los otros integrantes de la comunidad. Contra la paradoja de que la autonomía llegue a los docentes como obligación (Feldfeber, 2008), ellos la reclaman, la valoran para sí y para los demás. Ahora bien, ¿a qué autonomía se refieren? Las voces aquí relevadas dan cuenta de cómo la autonomía se juega en el doble filo de las adhesiones y los cuestionamientos. Procuran mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje con todo lo que está a su alcance y también, demandan más compromisos a sus pares cuando los perciben distantes. Junto con eso, reconocen que están solos, que trabajan en condiciones de precariedad y comprenden el agobio, el cansancio y las imposibilidades de ellos y de los otros.

CONCLUSIONES. Figuras sobre las políticas de escolarización y el trabajo cotidiano de los docentes

A lo largo de esta tesis se procuró echar luz sobre las políticas de escolarización (Popkewitz, 1995; Giroux, 2004; Grinberg, 2009), las condiciones institucionales que se generan en territorio y las formas en que ellas regulan y atraviesan el trabajo de los docentes en las escuelas secundarias del partido de General San Martín, en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2009, 2015) y desde la perspectiva de la gubernamentalidad. Lo anterior requirió un trabajo empírico-analítico que atendiera a las programáticas, racionalidades, tecnologías y regulaciones hacia la Nueva Escuela Secundaria producidas en los ámbitos federal y provincial y expresadas en documentos de políticas públicas, a la par que a las múltiples formas en que los docentes hablan *sobre* esas políticas –y cómo se expresan en las prácticas discursivas y no discursivas-, “dialogan” entre sí y con otros en el marco de esas políticas y despliegan su trabajo cotidiano.

Ello es posible y se sostiene en una noción que aquí resulta, a la vez, objeto de estudio y herramienta heurística: el concepto de *políticas de escolarización* incorpora las regulaciones, propuestas y programaciones como son generadas en el ámbito del gobierno y administración del Estado, así como las líneas de acción, las disputas, los debates, las aceptaciones, relecturas, transformaciones y programaciones que desarrollan los sujetos –en este caso docentes- en la cotidianeidad escolar (Grinberg, 2009). Se trata, en todos los casos de prácticas que configuran políticas y son políticas, en tanto que relaciones de poder-saber que se despliegan en distintos ámbitos del Estado: las agencias de gobierno - como los ministerios u otros ámbitos donde se escriben las normativas- y las escuelas secundarias públicas lo son.

La puesta en situación de esas prácticas en las actuales formas del neoliberalismo glocal (Robertson, 2000) contribuye a la comprensión de las políticas en relación con una racionalidad que, desde fines del siglo XX se asienta en el gerenciamiento y que modifica los modos de pensar, de actuar, y de vincularse las instituciones, los sujetos, los individuos y la comunidad. Es en el marco de esas políticas que, en distintos ámbitos, se diseñan líneas de acción y programáticas dirigidas a los procesos de escolarización en las que sujetos e instituciones devienen responsables por sí mismos, autónomos, flexibles; protagonistas de sus propias vidas. Desde ahí, son convocados y ellos mismos se convocan a rebelarse contra las rutinas, lo estable y las burocracias (Sennett, 2012), a ser

emprendedores, (auto)reflexivos, creativos y transformadores. Y esto involucra relaciones de poder y de saber que se ejercen con otros, entre otros y, también, sobre y consigo mismos.

Referir a relaciones de poder supone pensarlas en vinculación con todos los actores que forman parte de la vida institucional. Por eso, a lo largo de toda esta tesis, el foco estuvo puesto en las prácticas que, desde distintos ámbitos, configuran el trabajo cotidiano de *unos* docentes en *unas* escuelas secundarias ubicadas en un partido del Conurbano Bonaerense. La focalización en el trabajo cotidiano de los docentes se justifica en que: tanto en esferas de diseño y sanción de las normativas –legislaturas, ministerios, oficinas de administración pública- como desde la comunidad educativa, los docentes quedan, se ubican y son ubicados en el centro de las acciones y las demandas que atraviesan a las escuelas y a los procesos de escolarización.

La caracterización de las regulaciones diseñadas en los ámbitos de la administración pública, estuvo ligada, fundamentalmente, al análisis de documentos producidos en el marco del estado nacional, el Consejo Federal de Educación y el estado provincial, en un periodo que abarca las últimas reformas y transformaciones de la escolarización secundaria (2006-2016). En ese análisis se echó luz, entre otras cuestiones: al nuevo lugar o papel que, en la descentralización de responsabilidades que se viene describiendo, se llaman a asumir el estado nacional y los estados provinciales y a aquéllas que se les asignan a los individuos e instituciones; a las condiciones que se generan en las instituciones de educación secundaria para la escolarización y a las formas de regulación del trabajo cotidiano de los docentes. Esto último fue posible dado que estos documentos despliegan series extensas de enunciados que pautan la organización pedagógica y las prácticas de los docentes en las escuelas.

El análisis –extenso y minucioso- de los documentos de política educativa dio cuenta de racionalidades, programáticas y tecnologías de gobierno que se sostienen en la transferencia de responsabilidades de los ámbitos de gestión nacional a los provinciales y, de ahí, a las instituciones y los individuos, en este caso, las escuelas y los docentes. En este marco y, en nombre de la *promoción de mejores condiciones de aprendizaje y de enseñanza* en las escuelas, se define a los docentes como quienes llevarán adelante la transformación que se propone, como los responsables de acompañar y sostener, con creatividad y compromiso, las instituciones educativas y las trayectorias estudiantiles; como gestores de riesgos y *vulnerabilidades* de la población –que incluye a estudiantes y sus familias-. El detalle de pautas y propuestas de acción que despliega el *Régimen para*

la Nueva Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires remite a regulaciones del trabajo cotidiano que agobian hasta a quien las lee, aunque se procure sintetizarlas. Los enunciados presentes en ese documento marcan un clima de época que se sostiene en la creación de redes, el trabajo en equipos y el emprendedorismo. Junto con lo anterior, tal plétora de pautas de acción generada, como normativa, desde una agencia oficial, se contraponen a aquellas “lecturas que remiten a la desaparición del Estado y a la carencia de gobierno” (Grinberg, 2008: 103-104) y dan cuenta, más bien, de la entrada a la agenda de racionalizaciones extremas del trabajo docente como forma de controlar y/o reducir las incertidumbres en un mundo que se asume como cambiante e incierto (Grinberg, 2008).

En línea con lo anterior, los registros de campo muestran cómo, en el presente de las escuelas secundarias en que se desempeñan, los docentes van más allá de lo pautado en la normativa, *se ponen la camiseta de la escuela* (Bussi, 2013; Grinberg y Bussi, 2015) sostienen a las instituciones sobre sus espaldas y extienden sus límites hasta el borde de lo posible e, incluso de lo imaginable. A la sobrecarga que generan las pautas postuladas en los documentos oficiales para organizar la cotidianeidad escolar, los docentes involucrados en este estudio le suman otras prácticas: no sólo están física y simbólicamente presentes en las escuelas, lo que muestra el alto grado de compromiso político con la educación pública y con la formación de los jóvenes (Langer, 2017); no sólo sostienen, a diario, la enseñanza de su materia, sino que también, como ya se mostró, en tiempos de crisis permanentes y de exacerbación de las desigualdades, extienden los límites de la escuela –que es extender los límites de lo público– y ponen el cuerpo, junto a la comunidad educativa, a los problemas de la vida barrial y estudiantil. Así, gestionan turnos médicos, van a buscar estudiantes a la casa, recolectan ropas y alimentos... Todo eso junto, sin dejar de ocuparse y preocuparse por el desarrollo de los procesos de enseñanza en “su” materia.

Ello gana en densidad en contextos urbanos de extrema desigualdad, hiperdegradación y pobreza que abundan en el partido de General San Martín y que quedaron descriptos precedentemente. En esos escenarios, los docentes se adaptan, consienten, proponen y resisten; agencian recursos de todo tipo en pos de mejorar las condiciones existentes o de generarlas para que haya alguna posibilidad de enseñanza. A este respecto, el ejemplo de la provisión de fotocopias de material bibliográfico para que sus estudiantes tengan *algo* que leer es muy claro de lo que se viene sosteniendo. Se trata de docentes que crean, construyen y producen la cotidianeidad de las escuelas junto a los

estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. *Hacen* escuela (Grinberg y Bussi, 2015) y *hacen* políticas, en y con su trabajo.

Atendiendo a estas caracterizaciones y, para iluminar las formas que, en tiempos de gerenciamiento y en un contexto específico como el del partido de General San Martín, asumen las políticas de escolarización en relación con el trabajo cotidiano de los docentes de escuelas secundarias, queremos finalizar este recorrido presentando una serie de figuras que combinan constructos generados por nosotros con otros tomados de las voces de los docentes. Estas figuras constituyen composiciones de enunciados, diagramas que “exponen relaciones de fuerzas” (Deleuze; 2005: 115). Desde allí, organizan y posibilitan lecturas más complejas de lo hasta aquí expuesto. Aportan, por tanto, a una teorización a la vez que a una comprensión de cómo las políticas de escolarización se presentan en las escuelas, esto es, cómo se producen y presentan esas políticas en el trabajo cotidiano de los docentes. Desde una perspectiva deleuziana, estas figuras incorporan *conceptos* – como herramientas para pensar no de manera universal sino a partir de circunstancias o situaciones concretas-, *afectos* –que no son sentimientos sino afecciones- y *perceptos* – que no son ni percepciones ni sentimientos, sino “paquetes de sensaciones y relaciones que sobreviven a quienes los experimentan” (Deleuze; 1995: 192)-.

Tres de esas figuras –pensamos- describen de mejor modo la correlación entre las políticas de escolarización y las condiciones institucionales que se generan en territorio mientras que las otras tres, refieren más específicamente a cómo se presentan esas políticas en el trabajo cotidiano en las escuelas secundarias. Estas seis figuras tienen continuidad unas en otras, no pudiendo establecerse una correspondencia vis a vis: todas refieren a prácticas que son políticas; entre todas, constituyen un poliedro con líneas de continuidad y contigüidad entre sí.

Así, entre las figuras sobre las políticas de escolarización y las condiciones institucionales se encuentran: *políticas de invisibilización deliberada del Estado*, *políticas racionalmente desorganizadoras* y *políticas que “juegan en contra” de los sujetos*. En tanto, para las figuras relativas a la aparición de esas políticas en el trabajo cotidiano de los docentes, hemos construido otras tres figuras que se tensionan, debaten, marcan rumbos respecto de las anteriores. Estas son: *estar presente*, *malabarear* y *plegar y zurcir redes*.

La primera figura que aparece es la de unas *políticas de invisibilización deliberada del Estado*. Como se viene sosteniendo desde un principio, uno de los rasgos de la

gubernamentalidad neoliberal es un *aparente repliegue del poder* (Foucault, 2006) y el traslado de las responsabilidades por la resolución de los problemas a la comunidad. “Dejar hacer” a sujetos e instituciones es el lema de una racionalidad desde la cual el Estado se vuelve deliberadamente invisible, pero no se disminuye. Tanto se invisibiliza que, en las instituciones, suele ser percibido como *ausente*, aunque, prontamente, también, son los mismos docentes quienes establecen que no se trata de ausencias. Asistimos a complejas tecnologías de gobierno selectivas y (ultra)focalizadas de modulación de las conductas, que dejan a sujetos e instituciones librados a resolver las problemáticas que se presentan con lo que tienen y como pueden (Grinberg, 2008, 2009, 2011; Langer, 2013).

La invisibilización es más evidente, explícita, en esas zonas liminales de que habla De Marinis (1998). Son los docentes que trabajan en los bordes o, como ellos mismos dicen, en la *periferia de la periferia* quienes más aluden a esta figura. Se trata de dinámicas en que los sujetos suelen expresar que, en esas escuelas, se está *lejos de todo*, que significa lejos de la atención de las administraciones estatales. En esos casos, el que se invisibiliza no es el Estado a ojos de los sujetos sino, a la inversa, suelen ser las zonas de pobreza, los egos abyectos (Grinberg, 2008), -la *escoria*, sostiene una de las entrevistadas-, los que quedan invisibilizados para la atención estatal. Se trata de procesos de atención selectiva de unas poblaciones en desmedro de otras. Es ésta una atención tan selectiva que hasta puede pasar que a una escuela le corten el agua durante meses porque *no se sabe que allí hay una escuela*. Pero la escuela no cierra, está, sigue abierta y recibiendo a los estudiantes, aun en esas condiciones. Sostenida por los docentes y/o por personas del barrio, la escuela resulta una de las pocas instituciones públicas que queda en pie en esos territorios, de ahí que no se pueda hablar de ausencia del Estado (Grinberg, 2008, 2009, 2011, 2015b) ni de ausencias de los docentes, en tanto que son ellos quienes, de múltiples formas, sostienen con su presencia las instituciones. Algunas de esas formas de estar presentes se articulan en las figuras que siguen.

La segunda figura es la de unas *políticas de escolarización racionalmente desorganizadoras*. Aquí, las perspectivas de los docentes sobre el Estado remiten a las desorganizaciones que suceden bajo una gubernamentalidad que, en el contexto de las nuevas formas de producción económica y social, actúa a través de la flexibilización de las instituciones (Langer, 2013, 2013a, 2016, 2017), que llama a los sujetos a

transformarse permanentemente y que asume una lógica de fragmentos en que no siempre hay centro y en que, posiblemente, nunca se puede componer la pieza entera.

En ese contexto, las políticas se despliegan de manera más visible, pero resultan en acciones públicas fluctuantes, espasmódicas, fragmentarias e imprevisibles. Más que como organizadoras, estas prácticas se muestran como desorganizadoras de la vida en las instituciones. Se trata, por ejemplo, de políticas que, si bien establecen, a nivel documental, una línea de corresponsabilidades entre Nación, provincia e instituciones, no alcanzan a todos como prometen en sus anuncios. Así, se provee a algunas escuelas de libros, computadoras u otros insumos mientras se deja a otras escuelas, *lejos de todo o a la intemperie*.

O, también, determinadas acciones o medidas de gobierno *llegan* –los docentes suelen decir: *bajan*- una vez que la comunidad educativa se ha organizado de un modo diferente al que esos lineamientos pretenden. Cuando se proponen transformaciones para las escuelas, éstas resultan o poco claras en fundamentos, sentidos y propuestas organizativas para los docentes o tan extensas, exhaustivas, engorrosas y agobiantes que nadie –o pocos- las tienen en cuenta. Los docentes suelen valorar y adherir a las propuestas y/o provisiones estatales cuando éstas se ponen en correlato con las propias acciones emprendidas a nivel institucional; ello aun cuando ese consentimiento sobrecargue su trabajo cotidiano y su vida (extra)laboral: casos relevados en el capítulo anterior dan cuenta de cómo celebran ser ellos los responsables de la compra de instrumentos para una orquesta, de la administración del dinero público para desarrollar proyectos pedagógicos institucionales, o el hecho de que las reformas en la estructura de la “Nueva Secundaria” se pongan en consonancia con experiencias previas desarrolladas en la institución. No obstante, estos perceptos aparecen junto con otros en que los docentes se muestran cargados de incertidumbres: el retiro o discontinuación de esos mismos fondos referidos más arriba resulta, para las escuelas emplazadas en contextos de pobreza, de los casos más preocupantes, en tanto que coarta proyectos pedagógicos generados institucionalmente y considerados valiosos para la formación de sus estudiantes.

Asimismo, el caso de la administración de los ausentes y los presentes mostrado en el segundo capítulo de esta tesis da cuenta de cómo las regulaciones dirigidas hacia las escuelas secundarias como línea de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, dejan a los docentes resolviendo por sí solos y bajo sus propios criterios y responsabilidades, las contradicciones de unas racionalidades políticas que desorganizan

en el afán de organización. Los aspectos edilicios que ya fueron profusamente descriptos y que jaquean, a diario, las posibilidades de enseñar (Grinberg y Langer, 2014) constituyen otro ejemplo de estas dinámicas.

Por último, frecuentemente, cuando esas políticas *llegan* no consiguen resolver de manera satisfactoria –para los directamente involucrados- la vastedad y complejidad de problemáticas que se presentan en el día a día de las escuelas. Ello en tanto que la provisión de las escuelas con más horas de clase, más libros o más útiles no alcanza para que todas y todos los jóvenes puedan aprender; para eso, hacen falta otras estrategias, otras experiencias, otras condiciones en que tenga lugar la escolarización. (Terigi, 2008, 2009). Y esas otras condiciones son las que procuran organizar los docentes haciendo malabarismos en medio de los vaivenes (Grinberg, 2009a) en que los ubican estas políticas de desorganización institucional.

La tercera figura es la de ***unas políticas de escolarización que “juegan en contra” de los sujetos***. Aparecen aquí las mayores críticas y disidencias con y hacia las programáticas oficiales y las acciones sobre las escuelas y el trabajo de los docentes. Si la desorganización referida en la figura anterior traía consigo complicaciones, en esta figura, la situación es aún peor. Ello en tanto que remite a situaciones en que las políticas dejan a los sujetos al borde de sus posibilidades, cuando no indefensos. Ello sucede, por ejemplo, cuando se ponen parches o se destruyen partes del edificio en pos de reparar algo que está deteriorado. Se trata de prácticas de las agencias estatales que resultan desidiosas o *malignamente negligentes* (Wacquant, 2007) y que recuerdan las reflexiones de Santos (2000) sobre la *razón indolente*. Desde allí, amenazan no sólo la continuidad de los procesos de enseñanza en las escuelas, sino también, las propias vidas de quienes las habitan. Los relatos que brindan los docentes focalizan, especialmente, en las cuestiones edilicias e infraestructurales: ellos van desde el perforar el techo de las aulas para que se escurra –pasando por dentro de los salones- el agua de lluvia depositada en las terrazas hasta la creación de escuelas en galpones que no guardan condiciones básicas de seguridad e higiene, o el corte durante meses del agua porque se desconoce que *allí* hay una escuela. Se trata de situaciones cotidianas que involucran lo absurdo y frente a las cuales los docentes reaccionan de diversas maneras: las respuestas se debaten entre la resignación, el acostumbramiento, o la indignación cuando el *mensaje político* que los llama a ejercer su autonomía y comprometerse –cuando ya están comprometidos (Grinberg, 2015)- se confronta con lo que *les queda*, que es administrar las precariedades

–que son múltiples e involucran las vidas, las condiciones de los barrios, los espacios físicos- en las escuelas. Es entonces cuando los docentes que, en otras circunstancias referían, reconocían y valoraban el respaldo de sus acciones en el Estado, perciben que, esta vez, el Estado juega *contra* ellos, *contra* el trabajo de enseñanza e, incluso, amenaza –literalmente- las vidas de las personas cuando es posible que, dentro de las escuelas, se caigan techos. Desde ahí, oponen sus resistencias y sus luchas. Unas luchas que suelen consistir en generar, en la precariedad, alguna condición que permita seguir enseñando. Unas luchas que incluyen el agobio y la frustración cuando el repertorio de posibilidades de acción es el que se ve amenazado (Pal Bélibart, 2016). No obstante y, como se muestra en todas las figuras construidas aquí, aun con sus –propios y fundados- temores a la frustración y al agobio, los docentes cuyo trabajo cotidiano se describió a lo largo de toda esta tesis, siguen resistiendo y buscando, a diario, formas de sostener a las escuelas y los procesos de escolarización.

Las tres figuras que siguen refieren, todavía más específicamente que las anteriores, al trabajo cotidiano de los docentes, a las formas de hacer docencia en las escuelas del partido de General San Martín. En línea con Deleuze (1994) hemos decidido designar a estas figuras con verbos en infinitivo, en tanto que, en vez de estados –quietos, fijos- de cosas, refieren a acontecimientos que dan cuenta de singularidades, devenires en que se constituye, en este caso, el trabajo cotidiano de los docentes. El autor brinda el ejemplo al preferir el verbo -verdear- por sobre el atributo –verde-:

“*Verdear* indica una singularidad-acontecimiento en cuya vecindad se constituye el árbol [...] cada vez se ha desprendido un verbo orgulloso y brillante, distinto de las cosas y de los cuerpos, de los estados de cosas y de sus cualidades, de sus acciones y de sus pasiones: como el *verdear* distinto del árbol y de verde [...] (Deleuze; 1994: 84 y 158).

Hechas estas consideraciones, se presentan, a continuación, las tres figuras anunciadas: el *estar presente*, el *malabarear* y el *plegar y zurcir redes*.

Desde un principio, en esta tesis se puso el foco en esos docentes que están presentes física y simbólicamente en las escuelas. En los escenarios antes descriptos, la figura del *estar presente* aparece como contrapropuesta de los docentes ante políticas de fragmentación y desigualdad socio-educativa, en que las condiciones institucionales para enseñar y aprender no quedan garantidas para todas las escuelas. El *estar presente* que aquí se describe se fortalece, fundamentalmente, en esas escuelas que quedan *lejos de*

todo, ubicadas en zonas de liminaridad donde las políticas focalizadas o no llegan, o no alcanzan a resolver los problemas y donde estos docentes sostienen sus convicciones de trabajar. Allí, estar en la escuela es la primera respuesta que se encuentra ante la preocupación por ausencias de todo tipo: inasistencias de estudiantes que hacen fluctuantes las trayectorias y dificultan el proceso de enseñanza; ausencias de adultos – docentes o auxiliares- que complican y desorganizan las actividades escolares al dejar a los jóvenes que sí fueron a la escuela sin clases, o sin merienda; ausencias de funcionarios que escuchen a las personas y presten atención a las *realidades* que en esas escuelas se viven a diario. Para estos docentes, la presencia de todos los agentes, en la escuela es fundamental y así la demandan de los demás.

Contra las retóricas que, haciendo caso omiso de las razones, cuestionan y hasta culpabilizan a los docentes por su alto grado de ausentismo y en el marco de políticas que les demandan compromisos y responsabilidades que ya ejercen (Grinberg, 2009a, 2015; Langer, 2017), estos docentes asumen como primera responsabilidad el estar en la escuela. Para ellos, estar presente no es estarlo de cualquier manera, sino sosteniendo las trayectorias de los estudiantes y las instituciones mismas. Estar en la escuela significa, para todos ellos, estar en horario de trabajo, asegurando la enseñanza de la materia que dictan. Pero también incorpora otros sentidos. En instituciones educativas emplazadas en contextos de pobreza urbana, *estar presente* también involucra el extender la jornada laboral por fuera de lo normativamente establecido y exigible: esto es, quedarse *fuera de hora* conversando con algún joven que lo requiere; acondicionar los espacios los fines de semana –pintarlos, repararlos- para dar clases el lunes y fortalecer los vínculos con la participación en actividades de la escuela y/o del barrio –como jugar un partido de fútbol y organizar una kermese-.

Desde ahí, estos docentes ponen su cuerpo y sus voluntades al servicio de garantizar condiciones institucionales que constituyen responsabilidades del Estado (Grinberg y Bussi, 2015). Extienden, así, lo público hasta sus confines, hasta esos bordes que, excepto cuando estallan, quedan selectivamente invisibilizados para el ojo –que es miope- del Estado (De Marinis, 1998). En los contextos aquí considerados, estar presentes en las escuelas garantizando condiciones para la enseñanza involucra las figuras descritas precedentemente y las descripciones por venir. Estar presente, para estos docentes, supone, asimismo, *hacer malabares, plegar y zurcir redes*.

La figura del *malabarear* involucra prácticas (Grinberg, 2009a; Grinberg y Bussi, 2015) de distribución y administración: de saberes, de recursos, de espacios, de tiempos, de tareas... para sostener la escuela. Como se ha referido, estas prácticas se producen en el marco de políticas que “dejan hacer” y desorganizan la vida escolar. Desde ahí, el trabajo cotidiano de los docentes queda ubicado en el doble filo del empoderamiento: la celebración por las construcciones autónomas y participativas se tensiona con el deslinde de responsabilidades políticas que dejan a sujetos e instituciones librados a resolver las situaciones por sí mismos, con los consiguientes desbordes y sobrecargas de trabajo. Entonces, los docentes hacen malabares: al distribuir sus actividades en múltiples establecimientos; al almorzar mientras viajan para maximizar el aprovechamiento de los tiempos; al resignar espacios propios en pos de ganar otros espacios para sus estudiantes... En las figuras anteriores ya se han mostrado más formas de malabareo y cómo estas prácticas llevan consigo altas dosis de cansancio y frustración ya que, en esos vaivenes, se vuelve imposible ocuparse de todo (Grinberg, 2015b). Ahora bien, en las situaciones observadas hacer malabares supone llegar a los extremos de lo posible y reinventarse en la generación de nuevos posibles cuando el repertorio de acciones precedente se percibe como agotado (Pál Belbart, 2016). Contra lo que podría suponerse y, como se presenta en la última figura, estos profesores no bajan demasiado fácilmente los brazos.

La figura del *plegar y zurcir redes* permite considerar cómo el trabajo cotidiano en las escuelas públicas –especialmente en aquellas que aparecen como fronteras del espacio demarcado y constituido oficialmente (Grinberg, 2009)- constituye una apuesta política que, al generar espacios de enseñanza *con* otros, actúa como sostén, no sólo de las instituciones, sino de jóvenes cuyas vidas se constituyen en situaciones de precariedad y precariedad (Butler, 2006). Aquí, hemos vinculado esta descripción con los conceptos de *plegar* y de *zurcir redes*.

Para Deleuze (2005) *plegar* es generar condiciones para la vida, en tanto que es en esos pliegues donde la vida se produce y se sostiene. En relación con la vida cotidiana de las escuelas, y tratándose de docentes, esta generación de condiciones involucra el trabajo de enseñanza. En este sentido, los docentes pliegan y repliegan –en tanto que generan tiempo-espacios para poder enseñar-, pero también pliegan y repliegan generando situaciones que sostengan toda la escolaridad y las vidas mismas de los jóvenes. Así, cuando la escolarización y la enseñanza se ven amenazadas, profesores, preceptores y

directivos no escapan a esas realidades y procuran, generan, organizan, nuevas condiciones para los otros y para sí, que hagan posible estar, quedarse y trabajar en las escuelas. En estos casos, plegar supone administrar las precariedades y salir a la búsqueda de recursos, o proveerlos de sí mismos para poder dar clase en unas escuelas que están montadas sobre sus espaldas: la preparación de sus clases supone comprar fotocopias para todos y todas, conseguir bibliografía para llevar a sus alumnos o conseguir el refrigerio para las salidas didácticas... En todos estos sentidos, plegar, es otra forma de sostener: hacer posible que los propios estudiantes puedan comer algo durante las salidas didácticas, aun a costa del propio salario es una forma de hacer que esas salidas didácticas se concreten. Distribuir alimentos que no siempre alcanzan entre los alumnos que están en la escuela; ceder la construcción del baño y de la sala de profesores a favor de un baño y un salón más para los estudiantes porque el presupuesto no alcanza para completar las construcciones; acompañar a los estudiantes hasta la casa, en una diversidad de situaciones vitales –el embarazo y la maternidad/ paternidad adolescentes puede ser una pero no la única- que los atraviesan mientras cursan y seguir, como docente, en pie para seguir acompañando a otros estudiantes o familiares, son otras tantas expresiones del sostén.

Pero cuando todos esos recursos no alcanzan o resultan insuficientes, plegar también puede significar *acostumbrarse a borrar con la mano* el pizarrón, con tal de seguir dando clase.

Son, todas, formas de generar, en la cotidianeidad, condiciones institucionales que hacen posible que la enseñanza se produzca cuando el Estado no las asegura. La generación de estas condiciones se vincula con el concepto de *zurcido* enunciado anteriormente. Si plegar es construir un mundo donde la enseñanza sea posible, zurcir redes involucra, más que el tejido presente en la retórica oficial, la reparación de aquellas tramas que, deterioradas, desparejas o perforadas, dejan de oficiar como soporte y conducen a zonas liminales de las que se vuelve muy difícil retornar (De Marinis, 1998). En esas tramas, la potencia de este zurcido se ilumina: se trata de asumir la tarea de reparar lo que las mismas políticas de traslado deliberado de responsabilidades a los individuos e instituciones, precarizan, destruyen o amenazan con destruir. Zurcir, en estos casos, tiene que ver con el sostener, el contener y el subsanar algo en contextos de extrema precariedad. Posiblemente sea, por ese proceso de zurcido y sostén que, en los contextos

aquí descriptos, estar y estudiar en la escuela pública no constituya, como se expresa desde la actual presidencia de la Nación¹⁵⁰, una caída, sino todo lo contrario.

Plegar y zurcir, junto con hacer malabares son formas que encuentran los docentes de estar presentes, de seguir estando presentes para seguir enseñando; intentos de cargar sobre las propias espaldas la reducción de las fragilidades y de fortalecerse en las *adversidades*, que se tensan entre el optimismo mesiánico de la resiliencia (Grinberg y Bussi, 2015) y el compromiso político hacia los jóvenes (Langer, 2017).

Las seis figuras antes presentadas constituyen, en cierta medida, figuras del sostener, dan cuenta de cómo, en políticas de traslado deliberado de responsabilidades a los individuos e instituciones, el trabajo cotidiano de los docentes se orienta a sostener de múltiples maneras la escolaridad. Contra la idea de sentido común y tan difundida de que en estas escuelas lo que se hace es “nada”, estos docentes *hacen* la escuela (Grinberg, 2015a; Langer, 2013). Y esto significa no sólo sostener la presencia de los jóvenes en las instituciones educativas sino, fundamentalmente, generar condiciones –aun en situaciones precarias o que rayan en la imposibilidad- para poner en circulación y distribuir saberes en y a través de las escuelas. Es en la enseñanza, en la búsqueda y generación de tiempos y espacios para transmitir conocimientos donde estos docentes, que destacan por su presencia en las escuelas, devienen actores centrales de la educación pública, en tanto que despliegan, con trabajo de hormiga, creatividad, ingenio y potencia sus luchas, sus apuestas y acciones políticas.

¹⁵⁰ La frase refiere a palabras del actual presidente de la Nación, en oportunidad de presentar los resultados del Operativo Nacional de Evaluación denominado “Aprender”. Para más información https://www.clarin.com/politica/macri-hablo-caen-escuela-publica-criticado_0_B1xsEfJ2l.html

APARTADO FINAL: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

1. Consideraciones generales

Focalizada en nuestra contemporaneidad, y realizada como trabajo final correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, esta tesis procuró caracterizar de manera articulada, las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo cotidiano en las escuelas secundarias, tal como se expresan en los documentos oficiales y en las voces de los docentes.

El estudio se realizó desde un enfoque genealógico (Foucault, 1992, 2007) que procuró poner en conexión las “racionalidades políticas” (De Marinis; 2005: 17) presentes en el gobierno de la educación pública y aquellas que expresan los sujetos sobre las condiciones y regulaciones de su trabajo cotidiano en las instituciones escolares. Esto supuso, siguiendo a Butler (2002), el trazado de trayectorias, el establecimiento de conexiones que atendieran a las relaciones de poder y de saber y, por tanto, luchas (Murillo, 2005) como se presentan en las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2005) de sujetos parlantes.

La genealogía fue considerada, aquí, el enfoque fundamental para analizar las prácticas cotidianas de los docentes en sus diálogos, tensiones, debates, disputas con las prácticas gubernamentales de política educativa. Desde este abordaje, lo desafiante fue conseguir que el conflicto no fuera ni desconocido, ni ocultado, ni opacado (Benjamin, 2008; Puiggrós, 1996). Esto supuso un trabajo meticuloso, posiblemente gris y “pacientemente documentalista” que trabajara sobre “sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas”, que se ocupara de buscar las articulaciones entre enunciados, las concordancias, las disidencias, las regularidades, las singularidades y los emergentes “allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido” (Foucault; 1992: 7-8). Este trabajo minucioso tuvo a la arqueología como método en tanto que procuró la descripción de las prácticas discursivas en relación con un archivo: “[...] una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende.” (Foucault; 2005: 223).

El recurso a la arqueología requirió y dio lugar a la producción de múltiples registros (Foucault, 2005) de corte predominantemente cualitativo, para el desarrollo de

la investigación, que combina técnicas convencionales como el relevamiento y análisis de documentos con otras de carácter etnográfico y menos convencional. Un ejemplo de esto último lo constituye la realización de entrevistas en profundidad y el desarrollo de registros de observación del trabajo de los docentes en el marco de actividades realizadas en la Universidad. En éstas, lo no convencional no es tanto la técnica de la entrevista en profundidad sino el contexto de su realización.

Asimismo, la asunción de una perspectiva genealógica requirió considerar las transformaciones y continuidades que, desde fines del siglo pasado se vienen produciendo entre unas formas de vida y de organización política y social existentes y otras emergentes (Foucault, 2006, 2007; Deleuze, 2005) en relación con los procesos de escolarización (Grinberg, 2008; Imen, 2010; Feldfeber y Gluz, 2011; Langer, 2013). Desde ahí, la cuestión del tiempo –complejo e irreductible– quedó incorporada a través de la articulación de pasado, presente y futuro; y esto refiere tanto a las perspectivas presentadas en los documentos oficiales como a las expresiones de los docentes, como a su análisis.

Así, a lo largo de todo este estudio se procuró problematizar el presente que constituye el corte temporal de la tesis en tanto que se contextualiza en las actuales sociedades de gerenciamiento procurando buscar en el pasado sus raíces, a la vez que incorporar miradas con prospección al futuro. Presente es el tiempo de los documentos de políticas vigentes y presente es el tiempo en que hablan los sujetos de esta investigación. Sin embargo, en todos esos enunciados no se deja de hablar de pasado y de futuro. Las retrospectivas y prospectivas se expresan en las voces oficiales y en las de los entrevistados. Los lineamientos para la acción y las acciones mismas, llevan consigo una cuota de imprevisibilidad e incertidumbres, sus efectos no pueden evaluarse totalmente mientras esas acciones se producen; por tanto, refieren y piensan desde el hoy a lo que ya pasó, buscan en su contemporaneidad los efectos del pasado. Y también, como la imprevisión no es total, involucran al futuro, buscan tendencias, expresan deseos, que también ponen en relación con el pasado y con base en los problemas del presente. Así, por ejemplo, algunas concepciones vinculadas con el asentamiento de las bases de la secundaria como se presentaron en el capítulo 2 de este estudio, tienen, todavía hoy, pregnancia en las prácticas de los organismos oficiales y en las de los docentes, sea como deseo, como posibilidad, como necesidad de retorno, como comparación a la que se oponen, como distanciamiento o como búsqueda y aproximación.

Esto justifica, una vez más, el abordaje genealógico aquí asumido. Se trata de un abordaje que miró hacia atrás sin desligarse de nuestras situaciones actuales; que reconoció e incorporó, también, la posibilidad de pensar proyecciones y tendencias hacia el futuro. En este sentido, la puesta en contexto y la caracterización de las actuales sociedades *post*¹⁵¹ se hizo por referencia a las que se considera como precedentes y no del todo agotadas, aunque sí en decadencia. Se acudió, por tanto, en busca de la emergencia de variaciones, de lo nuevo (Lazzarato, 2005, 2010; Giorgi y Rodríguez, 2007) con base en una temporalidad en la que pasado, presente y futuro se enredan dialécticamente en un nudo que no podríamos –aunque nos lo propusiéramos- terminar de desatar.

Por último, la asunción de este enfoque genealógico involucró más consideraciones epistemo-metodológicas que, estrechamente vinculadas entre sí, orientaron el despliegue de todo el proceso desarrollado hasta aquí. Brevemente esbozadas, ellas son las siguientes:

a) La potencialidad de un recorrido analítico que contemplara las condiciones institucionales y las prácticas de enseñanza como componentes clave de las políticas de escolarización en tiempos de gerenciamiento.

b) Lo valioso del estudio de la vida cotidiana para analizar los procesos socio-políticos al nivel de las vidas y experiencias de los sujetos (Lechner, 1988¹⁵²; De Certeau, 2010; Grinberg, 2009).

c) La superación de ciertos juicios binarios (Rose, O'Malley y Valverde, 2012; Grinberg, 2013b; Miller y Rose, 1990) dicotomías o antinomias: lo micro y lo macro; el Estado vs la sociedad civil, lo público y lo privado; la dominación vs la emancipación; lo individual vs lo colectivo (Langer 2013, 2013a) desde las que

¹⁵¹ Post-disciplinarias, post-sociales (De Marinis, 1998, 2002, 2005, 2011; Rose, 2007), post-burocráticas (Feldfeber, 2007), pospolíticas (Mouffe, 2009), pos-modernas... Hay, incluso, quienes ya refieren al post-neoliberalismo (Vargas Hernández, 2007). Otros autores preferirán inscribir estos procesos y cambios en el seno de una modernidad no concluida, incompleta (Habermas, 1989) cuyos parámetros y valores se están descomponiendo pero todavía no han dado lugar a otro mundo. Desde allí, optarán por definirla como tardo-modernidad (Beltrán Llavador, 2010) o modernidad tardía (Lewcowicz, 2006). “Preferimos esta denominación para indicar que se están descomponiendo los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia. Vivimos una modernidad decadente, o invertida. Aún no habitamos otro mundo. La alternativa modernidad-posmodernidad resulta, en principio, una oposición en el seno de lo mismo” (Lewcowicz; 2006: 46).

¹⁵² Preocupado –a fines de los '80- por las imprecisiones de la época sobre el concepto de vida cotidiana y por superar la dicotomización científica entre lo micro y lo macro en el estudio de los procesos socio-políticos, el autor advierte sobre la necesidad de definirla desde una concepción crítica, a la vez que propone su estudio como indispensable, en pos de evitar reduccionismos y dicotomizaciones entre lo macro y lo micro.

tradicionalmente se estudió y procuró la comprensión de los procesos sociales, políticos, de gobierno. Esto supuso considerar, con Lazzarato (2010), que las divisiones y diferenciaciones, más que dualistas, son fractales¹⁵³.

d) La asunción de una perspectiva situacional (De Marinis, 1998) para analizar las condiciones de la vida social e institucional y los aportes de la genealogía en tanto que permite poner en conexión racionalidades políticas (De Marinis, 2005) a la vez que situarse en la actualidad sin requisitos de rígidas linealidades cronológicas, sino saltando momentos que captan, registran, relevan emergentes.

e) La valoración del punto de vista de los docentes sobre el Estado, las condiciones institucionales y su trabajo en escuelas secundarias como expresiones de una naturaleza diferente a las enunciadas en los documentos de política educativa.

f) El reconocimiento de que el análisis de las prácticas de gobierno en educación, desde la perspectiva aquí propuesta, requiere el involucramiento de un *ethos*, una episteme y unas tecnologías determinadas (Grinberg, 2013)¹⁵⁴.

g) El desarrollo de un análisis de las expresiones y enunciados, que evitara tanto las universalizaciones como el reduccionismo a cuestiones individuales o estrictamente personales. En lugar de tender a la “personología” (Deleuze, 2015)¹⁵⁵, aquí se procuró considerar a las personas y sus enunciaciones según el lugar que ocupan en la “línea del se”: *se habla, se ve, se trabaja...* (Deleuze, 2005; 2015). Es este mismo criterio el asumido al recurrir a impersonales en la escritura de esta tesis.

Una vez realizadas estas consideraciones heurísticas para todo este estudio, a continuación se presentan algunas apreciaciones relativas a la historia natural de esta investigación (Sirvent, 2004) y se describen algunos sucesos, acontecimientos, experiencias con las escuelas secundarias y los docentes que, como parte de la situación

¹⁵³ Esto es, portadores de una gran complejidad, que se muestra de manera fragmentada y se expresa a diferentes escalas, incluso las infinitesimales.

¹⁵⁴ La autora los define así: La episteme está constituida por “enunciados que definen modos de comprender, pensar y pensarnos en el mundo” (Grinberg; 2013b: 65). Las tecnologías son “modos concretos de conducción de la conducta sobre la población” (Grinberg; 2013b: 65) y el *ethos* refiere a “principios que rigen la relación que los sujetos están llamados a establecer consigo mismos y regulan sus vidas (Rose, 1999; Dean, 1999; Grinberg, 2007)” (Grinberg; 2013b: 65).

¹⁵⁵ Sostiene Deleuze (2015) que hasta los nombres propios pueden designar algo diferente a la persona, algo que no es la persona en tanto que individuo.

problemática (Borsotti, 2007) inspiraron este trabajo. A su vez, se reconoce la articulación de todas estas consideraciones con la pertenencia a un equipo de investigación que viene realizando un vasto despliegue de acciones en y con las escuelas y los sujetos del partido de General San Martín. Por tratarse de una historia natural que me involucra, algunos pasajes de ese apartado están escritos en primera persona.

2. Apuntes sobre la “historia natural” del trabajo de investigación y la “situación problemática”

La cuestión del trabajo cotidiano de los docentes y la articulación con las condiciones institucionales que se despliegan en las escuelas, especialmente del Conurbano Bonaerense, constituye, para mí¹⁵⁶ una inquietud y eje de problematización desde hace años. Posiblemente, porque la docencia atraviesa gran parte de mi vida: soy docente y con experiencias y trayectorias desplegadas en todos los niveles del sistema educativo y considero que ni el trabajo diario ni las instituciones están aislados de las condiciones de producción de la vida social. En este mismo sentido, el proceso de conocimiento que me involucra, ni queda desligado de las condiciones académicas de producción, ni comienza con este trabajo de investigación, ni concluye con la presentación de esta tesis.

Consecuentemente con la perspectiva genealógica aquí asumida, la articulación de pasado, presente y futuro expresada precedentemente, contribuyó a definir las estrategias y las técnicas desplegadas en este proceso de conocimiento. A su vez, por contar con dos niveles de registros –el documental y el de las entrevistas a docentes- desde un principio se decidió ponerlos en conexión desde una perspectiva comprensiva y situacional (Nicastro, 2011). A lo largo de todo este trabajo se analizaron prácticas situadas (Ezpeleta, 1991) que, a su vez, fueron abordadas desde una mirada situada en la historia (Imen, 2010). Esta asunción involucró varias consideraciones. Primero, el reconocimiento de que la concepción situacional atraviesa, hoy en día, a toda la vida post social (De Marinis, 1998; Langer, 2013a), no sólo en lo atinente a las políticas sino, también, en lo relativo a las formas de saber sobre ellas. En este sentido, tanto el trabajo de investigación como el trabajo docente que realizo se ven atravesados por las mismas regulaciones que aquí describo.

¹⁵⁶ Por tratarse de cuestiones que me involucran directamente, me permito, en este apartado, cambiar el tono y hablar en primera persona.

Así también, la perspectiva situacional requirió echar luz sobre las contingencias (De Marinis, 2015) que fueron atravesando mi trabajo y las experiencias previas en el campo. Ellas se extendieron desde las primeras experiencias que transformaban el Tercer ciclo de la Educación General Básica a la implementación de la Educación Secundaria Obligatoria, e incluyeron el cambio, a fines de 2015, en las orientaciones de los gobiernos nacional y provincial. Estas contingencias suponen continuidades y cambios que atraviesan las vidas de los sujetos y aparecen en los registros de entrevistas, en encuestas realizadas por el CEDESI y, también en los documentos analizados. De esas transformaciones, dos resultaron centrales para este estudio y son las que más aparecen en las referencias empíricas: primero, la transformación de la escuela secundaria en el marco de las últimas regulaciones tendientes a modificar la organización de la estructura educativa y, por ende, de las instituciones de educación secundaria. Me refiero, en este caso a los cambios producidos por la derogación de la Ley Federal de Educación y la puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional y toda la normativa concurrente. En la provincia de Buenos Aires, estos cambios pueden sintetizarse –en el cuerpo de la tesis se brindan muchísimos más detalles- en lo que, a nivel oficial, se denomina como *Nueva Escuela Secundaria*. Como se señala en breve, estas transformaciones son las que sostuvieron la periodización del análisis documental de esta tesis.

La segunda contingencia que en esta tesis se tuvo en cuenta es la del cambio, en diciembre de 2015 del color político en la presidencia y la gobernación de la Provincia de Buenos Aires. En las elecciones desarrolladas a fines de 2015, el *Frente para la Victoria* que había estado gobernando la Nación y la Provincia de Buenos Aires desde hacía 12 años, perdió el control de esos dos ámbitos de gestión –manteniendo el ámbito municipal- frente a la *Alianza Cambiemos*. Como su mismo nombre lo indica, esta nueva *Alianza Cambiemos* en el gobierno se propuso, desde el mismo día de su asunción, modificar lo realizado por el gobierno precedente. En educación, sus primeras declaraciones hablan de cambios que son revoluciones¹⁵⁷; aun así, la legislación educativa, por ejemplo, todavía no se ha modificado. Aunque contingenciales, estos cambios son importantes de considerar en tanto que, gran parte de las regulaciones que se dirigen hacia las escuelas

¹⁵⁷ “Otro pilar importante de nuestro gobierno será liderar una revolución en la educación pública; porque la calidad educativa es necesaria para impulsar el crecimiento nacional, pero también es lo que nos va a garantizar que los chicos el día de la mañana puedan elegir cómo quieren vivir y en qué lugar del país hacerlo” (Discurso de Mauricio Macri, presidente de la Nación Argentina, el día de su asunción, 10/12/18). Para más información puede consultarse: <https://www.lanacion.com.ar/1852996-transcripcion-completa-del-discurso-de-mauricio-macri>

secundarias se diseñan y sostienen en los ámbitos nacional y provincial, más que en el municipal. En el momento de realización del trabajo de campo, el nuevo presidente y su gabinete tenía, aproximadamente, un año de asumido. Si bien cabe debatir mucho más acerca de las continuidades y los cambios que se producen en este contexto, las referencias de los documentos y de los entrevistados a las situaciones antes descriptas hicieron necesario incorporarlas a los análisis. Por todas estas razones, a lo largo de toda la tesis se incluyó la consideración del momento o contingencia en que los enunciados se estaban produciendo; de ello dan cuenta, por ejemplo, la inclusión del año y del ámbito o del sujeto de producción, en cada una de las referencias incorporadas en los capítulos.

Cabe destacar, asimismo, como algo fundamental, mi pertenencia al Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Escuela de Humanidades (EHU) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), que alimenta y retroalimenta las temáticas, los análisis y las producciones compartidas. Por eso mismo, toda la tesis no se escribió en primera persona, sino que tomó un tono impersonal que ocupa un lugar en la línea de las producciones colectivas (Deleuze, 2005, 2015). A su vez, son esas mismas experiencias las que brindaron –y siguen brindando- materiales que aportan a la comprensión de lo que los sujetos dicen: hay registros que son previos al diseño de este proyecto de investigación, hay vinculaciones previas con los sujetos y con las escuelas que posibilitaron lazos que, de otra manera hubiesen sido más difíciles.

Entre esas acciones y experiencias destacan –por lo que aportan a la realización de esta tesis- el desarrollo, desde 2008, de un Taller de video documental con estudiantes de escuelas secundarias del partido de General San Martín¹⁵⁸ (en adelante, el Taller), una encuesta realizada por el CEDESI en 2011 y la Feria de Ciencias Humanas y Sociales y Festival de Cortos Audiovisuales para todas las escuelas secundarias del partido de General San Martín¹⁵⁹ (en adelante, la Feria).

Desde sus inicios, hace ya una década, el Taller se plantea como una actividad colectiva de producción audiovisual que tiene como propósitos la generación, en la escuela, de problematizaciones y debates sobre la realidad cotidiana escolar y barrial (Orlando y Dafuncho, 2011; Carpentieri et.al., 2015) y que está fuertemente sostenido en el trabajo de articulación, extensión e investigación del CEDESI junto a estudiantes y

¹⁵⁸ Más datos y algunas de las producciones en video documental producidas en el marco de este taller pueden encontrarse en: <https://cepecunsam.wordpress.com/category/5-produccion-video-documental/5>

¹⁵⁹ Organizada por la UNSAM y coordinada por el Dr. Eduardo Langer, co-director de esta tesis Para más información ver <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/I-Feria/>

profesores de las escuelas. El trabajo se inició en 2008 en una escuela y luego fue extendiéndose a otras.

Mi participación en el Taller entre los años 2008 y 2011, posibilitó que me involucrara en las dinámicas cotidianas de las escuelas secundarias ubicadas en contextos urbanos de extrema pobreza, a la vez que pensar junto a profesores, preceptores y directivos, instancias de articulación entre la materia que dictaban y la propuesta del taller. Desde allí, pude observar cómo se configura el trabajo de los docentes en la cotidianeidad y en el marco de las propuestas gubernamentales de transformación de las escuelas secundarias y de traslado deliberado de las responsabilidades a las comunidades educativas. Esto es, entre otras cuestiones, cuánto y de qué modos los docentes se apropian –o no- de esas regulaciones; cómo se regulan en la vida escolar, las conductas de docentes y estudiantes; cómo se administran, en las instituciones, tiempos y espacios que no siempre coinciden con lo que uno espera para una escuela; cómo se registran las asistencias e inasistencias. A su vez, pude conectarme con las preocupaciones y problemáticas que manifestaban los docentes que, fundamentalmente, estaban vinculadas con las dificultades que encontraban para desarrollar, en las condiciones antes descriptas, lo que consideraban “*buenos*” procesos de enseñanza. Esas experiencias permitieron, asimismo, que problematizara sobre lo que significa el trabajo de los docentes en contextos de fragmentación y desigualdad socio-educativa como los actuales: allí, pude empezar a conocer a docentes que día a día sostienen la escuela en que trabajan, que reparan estufas; que resuelven dividir el aula en dos con un tabique cuando necesitan dos aulas; que compran -de su propio pecunio- los materiales que necesitan para la clase porque lo consideran necesario... todas situaciones que dejan a los sujetos al borde de lo imaginable y lo posible. En línea con lo anterior y en el marco de las producciones del equipo de investigación dirigido por la Dra. Silvia Grinberg sobre las políticas de escolarización (Grinberg, 2009), mi atención empezó a focalizar en las intersecciones entre esas políticas y las vidas cotidianas de las escuelas; en relación con lo ya expresado, mi interés se orientó, especialmente, al trabajo cotidiano de los docentes.

La segunda línea de acción del CEDESI que marca el rumbo de esta tesis es la realización, en 2011, de una encuesta a 1.176 estudiantes, 60 docentes –profesores y preceptores- y 116 familiares de los estudiantes, en 15 escuelas del partido de General San Martín. El análisis de las respuestas de los docentes, si bien no se trabajó en este texto, llevó a tomar una decisión fundamental para esta tesis: el estudio del trabajo cotidiano de los docentes se llevaría a cabo con quienes tuvieran fuerte presencia en las

escuelas en que trabajaban. En esa encuesta, que se realizó durante las horas de clase en las escuelas, llamó la atención de varios integrantes del equipo del CEDESI, en primer lugar, que la proporción de estudiantes por docente excedía a las de estudiantes que se encontraban en el curso. Y ello sucedía porque hubo cursos encuestados cuyos docentes no estaban en las aulas al momento de la aplicación del instrumento. Junto con eso, se destacaba la valoración positiva que, tanto estudiantes como docentes que respondieron al formulario, tenían hacia la presencia cuando se preguntaba por las características de un “buen” docente. A partir de ahí, la lectura y análisis de las respuestas de los docentes cambió de “color”. Los docentes que valoraban la presencia como característica de un buen docente eran aquellos que estaban en la escuela. Coincidentemente, sus estudiantes valoraban como una de las condiciones o características de un buen docente el hecho de que estuvieran presentes; los ponían como ejemplo. Esta consideración fue incorporada al diseño del proyecto de investigación en forma de decisión: la de indagar en las perspectivas sobre las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y las formas del trabajo cotidiano en escuelas secundarias entrevistando a docentes que efectivamente estuvieran presentes en las instituciones y que por ello fueran reconocidos. Esto no dejó del todo fuera de estudio la problemática del ausentismo, en tanto que ingresó en las voces expresadas en los documentos y, fundamentalmente, como preocupación de los entrevistados.

Cabe, entonces, señalar dos definiciones metodológicas que se involucran, para esta tesis, en el concepto de *docentes presentes*. En primer lugar: docentes son, en este estudio, todos aquellos que ejercen alguna tarea de enseñanza en las escuelas secundarias y no sólo quienes están en el aula. En las situaciones referidas, la actividad de enseñanza no es desarrollada sólo por los profesores: los directivos y preceptores acompañan las trayectorias estudiantiles y las sostienen, aconsejan a los estudiantes y transmiten contenidos, o diseñan y propician junto al CEDESI y los profesores instancias de enseñanza que traspasan las aulas –por ejemplo, salidas a la Universidad, presentación de producciones realizadas en la escuela en jornadas, muestras, o eventos que, incluso exceden los límites del partido de General San Martín¹⁶⁰-. Así, el concepto de *docente* abarca a directivos, preceptores, profesores e integrantes de equipos de orientación escolar; son ellos quienes, de múltiples maneras dan cuenta del trabajo de enseñanza en

¹⁶⁰ Por ejemplo, una de las experiencias que puede mencionarse es la participación de los jóvenes, con sus producciones audiovisuales en el Festival Hacélo corto, del Programa Medios en la Escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

esas escuelas. Así también, en los documentos de política analizados, se encuentran referencias a todos estos docentes –y no sólo a los profesores-.

Por su parte, la presencia, el estar presente es una condición inexorable que se utilizó para seleccionar los casos que formarían parte de este estudio. Un estar presente que no significa sólo firmar el registro de asistencia de docentes o concurrir a la escuela, sino que involucra lo físico y lo simbólico: así, la decisión sobre los docentes que serían entrevistados se tomó con base en aquellos que son referentes de sus alumnos, que son valorados explícitamente por ellos, a quienes se los vio enseñando, desarrollando procesos de investigación junto a los jóvenes, atendiendo los problemas que les planteaban, realizando salidas didácticas o acompañando las trayectorias estudiantiles en las escuelas. Aunque no sólo, gran parte de este trabajo se realizó en el marco de la Feria.

Realizada por primera vez en 2016, la Feria, constituye la tercera línea de acción del CEDESI que facilitó el desarrollo del trabajo de campo de este estudio. Se trata de un espacio que impulsa el intercambio entre las escuelas secundarias y la Universidad que se sostiene en la convocatoria, a todas las escuelas del partido, a presentar “por lo menos un proyecto colectivo pensado y ejecutado por estudiantes y docentes utilizando la creatividad y la capacidad de investigación y creación científica” (UNSAM, 2016)¹⁶¹. La participación de docentes y estudiantes de las escuelas secundarias es acompañada por docentes e investigadores de la UNSAM, quienes aportan a la resolución de las problemáticas de conocimiento planteadas por los grupos escolares, a la vez que colaboran con el diseño de las presentaciones finales que se realizan durante el desarrollo de la Feria. Como se describirá al referir a la resolución del segundo objetivo específico de esta investigación, de la Feria, junto a sus estudiantes, participaron activamente gran parte de los docentes entrevistados. Ello favoreció, por ejemplo, que las técnicas de obtención de información desplegadas en el marco de la Feria se desarrollaran en un clima de celebración y entusiasmo que también estuvo vinculado con la calidad de las presentaciones de todos los participantes, con la satisfacción por presentar los trabajos realizados en un marco de colaboración y compromiso.

Así, la Feria, el Taller y la sistematización de las encuestas, constituyeron la base empírica que no solo inspiró las problematizaciones iniciales sino que creó ambientes fructíferos para la realización de parte de mi trabajo de campo. Esto permitió avanzar en

¹⁶¹ Para más información ver <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/I-Feria/>

la resolución de los objetivos –el general y los específicos- que se presentan a continuación.

3. Los objetivos

La investigación que dio lugar a esta tesis tuvo como **objetivo general** la descripción y el análisis de las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo de los docentes en tiempos de gerenciamiento, tal como se presentan en los documentos oficiales y en la cotidianeidad de las escuelas secundarias del partido de General San Martín.

Atendiendo a lo anterior, los objetivos específicos del estudio fueron:

a) relevar, describir y analizar las regulaciones hacia el trabajo de los docentes en las escuelas secundarias, presentes en documentos de políticas públicas de alcance nacional y provincial y

b) describir los puntos de vista que, sobre las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y las regulaciones de su trabajo cotidiano que expresan los docentes que trabajan en las escuelas secundarias.

Como se trata de un trabajo que apuntó a comprender las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo cotidiano de los docentes, el análisis avanzó hacia una articulación entre todos estos elementos tal como se expresan en las escuelas secundarias en el presente, esto es, en tiempos de gerenciamiento.

Asimismo, por las vinculaciones ya descriptas entre el CEDESI, las instituciones y los docentes, se decidió situar el trabajo en el partido de General San Martín. Como se acaba de expresar, la decisión de realizar el trabajo de campo en este partido, se apoya en la historia, recorridos y experiencias que el CEDESI lleva desplegando desde hace alrededor de 10 años en el partido y que ya fueron relatados al referir a la historia natural de la investigación.

4. La selección de documentos oficiales para la caracterización de las políticas de escolarización y las condiciones institucionales hacia las escuelas secundarias

Para el análisis documental requerido en la consecución del primero de los objetivos específicos, se ha considerado la legislación vigente producida entre 2006 y 2016 a nivel

nacional y de la Provincia de Buenos Aires y las resoluciones, declaraciones y recomendaciones producidas en el ámbito del Consejo Federal de Educación que configuran la “Nueva Escuela Secundaria”. El periodo de producción de los documentos se decidió en función de algo que aquí interesaba: esta tesis parte de considerar que en la actualidad, el gobierno de las poblaciones se realiza a distancia, a través de la generación de unas condiciones medioambientales desde las que se procura regular a los sujetos. Por ende, analizar las condiciones institucionales que regulan el trabajo de los docentes, requería hacerlo en relación con las últimas transformaciones propuestas para las escuelas secundarias y atendiendo a cómo éstas se expresaban en los documentos de políticas vigentes. Por consiguiente, se decidió relevar esos documentos a partir de 2006, que es el momento en que la Ley de Educación Nacional reestructura el sistema educativo y pone en vigencia la Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, la fecha tope para el relevamiento de documentos fue la de finalización en la realización de las entrevistas – octubre de 2016-. A lo largo de todo el periodo, si bien se encuentran algunas discontinuidades que se muestran en el tercer capítulo de esta tesis, predominan las continuidades. Las referencias a documentos anteriores a este periodo se consideraron, estrictamente, cuando el análisis lo requería; esto es, porque los mismos documentos analizados remitían a algún pasado del que procuraban, en general, diferenciarse.

El segundo criterio para el relevamiento de fuentes documentales fue observar tanto el ámbito de producción como el de aplicación: las escuelas secundarias que se toman como referencia son las del partido de General San Martín. Estas escuelas, se encuentran, desde principios de los años '90 -más precisamente, desde la implementación de la Ley de Transferencia- bajo responsabilidad de las provincias. No obstante, no fue la provincia quien tomó todas las decisiones respecto de la transformación educativa en que se sitúa este estudio, sino la Nación en el ámbito del Ministerio de Educación y, aún más, al haberse quedado el Ministerio sin escuelas a su cargo, de un órgano colegiado de carácter federal: el Consejo Federal de Educación. Es este último el que más documentos produce en el periodo, referentes a la transformación de todos los niveles del sistema educativo. El relevamiento de documentos, incorporó, entonces, las producciones que, en forma de leyes, resoluciones, declaraciones y recomendaciones se habían realizado entre 2006 y 2016, en los ámbitos del Ministerio de Educación Nacional y Provincial y del Consejo Federal de Educación. Asimismo, se puso en consideración la participación efectiva de la Provincia de Buenos Aires en relación con el documento previsto. Esto fue posible en tanto que, cada resolución, declaración o recomendación del Consejo Federal de

Educación deja a la vista los representantes jurisdiccionales que estuvieron presentes, así como los que disienten en su voto con lo que la declaración presentada. A este respecto, cabe señalar que la provincia de Buenos Aires estuvo presente y votó afirmativamente en cada una de las sesiones de las que son resultado los documentos aquí seleccionados.

Este conjunto de decisiones dejaba todavía al análisis un volumen documental demasiado extenso para lo que aquí se requería. Por tanto, se tomó una decisión más: enfocar en los documentos que contuvieran referencias a las escuelas secundarias y/o al trabajo de los docentes en esas escuelas. En el caso de los documentos que refirieran a la escuela secundaria en el contexto del sistema educativo completo, se realizó una lectura completa del documento, focalizando luego en el nivel del sistema educativo y las condiciones institucionales que aquí interesan.

La siguiente tabla muestra el detalle de documentos relevados y analizados:

Tipo de documento	Ámbito de producción	Cantidad
Leyes	Nacional	2
Leyes	Provincial	1
Resoluciones	Consejo Federal de Educación	15
Resoluciones	Provincial	2
Recomendaciones	Consejo Federal de Educación	1
Declaraciones	Consejo Federal de Educación	1
Documentos de debate	Nacional	1
Total documental	3	23

La triangulación se produjo, aquí en el entrecruzamiento de documentos y enunciados producidos en distintos ámbitos y momentos de un mismo periodo. Como se mostró, esto involucró a las producciones del Consejo Federal de Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, de la Dirección General de Cultura y Educación y las refrendas, en el caso de las leyes por las respectivas legislaturas. A su vez, se consideraron algunas producciones académicas de la época que permitieron dar cuenta, como se estableció en el punto f) de las consideraciones metodológicas, de la conformación de una *episteme* (Grinberg, 2013b). Como se refiere en el apartado correspondiente, el análisis de estos documentos también se sostiene en y pone en consideración, estas triangulaciones.

5. El relevamiento de las perspectivas de los docentes del partido de General San Martín para la descripción de su trabajo cotidiano

Para relevar y analizar las perspectivas de los docentes se han realizado –entre fines de 2015 y fines de 2016- entrevistas de carácter individual y en profundidad, a docentes, que se desempeñan en distintas escuelas del partido de General San Martín. En la presentación de la historia natural de la investigación ya se han definido parcialmente los criterios para la construcción de la muestra intencional de docentes (Cortés, 2000). Por una parte, la presencia en las escuelas y frente a los estudiantes de múltiples y significativas maneras. Por otra parte, un concepto ampliado de docente, que no implica sólo el que se encuentre dictando una materia frente a un curso, sino que pueda involucrar otras formas de ejercer la docencia. Esta consideración se vio favorecida, asimismo, por la condición de pluriempleo en que vive la mayor parte de los docentes en el Conurbano Bonaerense –descrita precedentemente-. Así, la entrevista a un solo docente significó que refiriera, porque así se le preguntó, a la vastedad de escuelas en que trabajan o a la multiplicidad de cargos que ocupan: hay docentes que trabajan en 3 o más escuelas, hay docentes que se desempeñan unas horas en cargos jerárquicos –como la jefatura de área en una escuela- y otras horas dando clases frente al curso en el mismo y/o en otro establecimiento. Hay docentes que tienen dos cargos directivos, en dos escuelas diferentes. Esto permitió que las entrevistas fueran ricas en descripción de situaciones y en la expresión de puntos de vista por parte de los docentes. Es decir, de las 13 entrevistas en profundidad realizadas a los docentes, se puede hacer referencia a situaciones que suceden en 23 escuelas, la mayor parte correspondiente a la educación común y, en menor medida, a la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

Asimismo, el clima distendido en que se desarrollaron, la buena predisposición de todos los entrevistados y el vínculo previo ya descripto que se había desplegado con varios de ellos gracias a las actividades que el CEDESI realiza en las escuelas secundarias del partido, favorecieron que los docentes se explayaran en lo que se les preguntaba. La participación de los docentes en las entrevistas tuvo, asimismo, carácter voluntario, en el sentido de que, una vez que se había seleccionado una lista extensa de posibles participantes, se fue consultando a cada uno si deseaba participar. La respuesta, en todos los casos, no sólo fue afirmativa, sino que, mostró excelente predisposición de los participantes a responder sobre todo lo que se les consultaba, a explayarse en sus puntos de vista aun antes de que se le solicitara.

Todas las entrevistas se desarrollaron en el marco de las propias actividades de los docentes en la escuela o en la Feria ya referida. Esto significa que, si bien, se generó, a efectos de llevar adelante la entrevista, un ambiente tranquilo: un salón lo más silencioso posible, en el caso de las entrevistas realizadas en la escuela; un salón desocupado o el hall de la biblioteca, en la Universidad, no se les propuso a los docentes retirarse del todo de su ambiente de trabajo; por el contrario, se posibilitó que se comunicaran con sus estudiantes o realizaran alguna acción si lo consideraban necesario, aunque eso interrumpiera por un momento el desarrollo de la entrevista. La realización de las entrevistas en un ambiente lo más “natural” posible favoreció la triangulación con otra técnica de obtención de datos: la observación (Hernández Sampieri et.al., 2014) de situaciones en que los docentes se vinculaban pedagógicamente con sus estudiantes, esto es, seguían estando presentes. Asimismo, la triangulación de las técnicas se mantuvo en el recurso a registros de observación, entrevistas semiestructuradas, entrevistas informales y la encuesta ya referida, realizadas en el marco de todas las actividades que el CEDESI desarrolla en y con las escuelas secundarias del partido.

Por su parte, la realización de las entrevistas se desplegó en climas de compromiso y de confianza que se vieron favorecidos por los vínculos ya explicitados, en que los docentes entrevistados se sintieron cómodos para explayarse.

En el siguiente cuadro¹⁶² se brindan detalles sobre las entrevistas en profundidad realizadas durante el trabajo de campo. El cuadro contiene el nombre que se le ha asignado –a efectos de preservar su identidad- y la edad del entrevistado/a (en el cuadro: Nombre y edad), los cargos que el entrevistado/a desempeña en este momento en ejercicio de la docencia (en el cuadro: Cargos), las escuelas en que trabaja y a las que refiere –se consideran sólo las secundarias- (en el cuadro: Escuelas) y el año de realización de la entrevista (en el cuadro: Año) que dan cuenta de la variedad de ocupaciones docentes como de la multiplicidad de escuelas a las que los entrevistados pudieron referir:

¹⁶² Referencias. ES: Escuela Secundaria conformada (se trata de escuelas que brindan los dos ciclos de escolarización obligatoria; según el año de su creación, algunas de ellas son antiguas escuelas medias, otras, son de reciente creación). ESB: Escuela Secundaria Básica (ofrece sólo el primer ciclo de escolarización obligatoria; algunas de ellas se encuentran “en proceso de conformación” como ES, próximas a ofrecer los dos ciclos antes mencionados). EST: Escuela Secundaria Técnica. EST/UNSAM: Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM. CEBAS: Centro Especializado en Bachillerato de Adultos con Orientación en Salud; CENS: Centro Educativo de Nivel Secundario. Los dos últimos pertenecen a modalidades de enseñanza secundaria correspondientes a la educación de jóvenes y adultos.

Nombre y edad	Cargos	Escuelas	Año
Adriana, 29 años	Profesora en Letras	ES N°3; Escuela Secundaria Técnica de UNSAM	2016
Agustina, 34 años	Jefa de Área: Ciencias Sociales Profesora de Geografía y Ciencias Sociales	ES N° 3, ES N° 38, ES N° 21.	2016
Claudio, 45 años	Profesor de Historia	EST N° 2 ; ES N° 21 ES N° 54.	2016
Eugenio, 51 años	Trabajador social	ES N° 8.	2015
Germán, , 37 años	Profesor en Comunicación	ES N° 21; ES N° 3; ESB N° 48; ES N° 29	2016
Gustavo, 54 años	Profesor de electrónica especializado en informática,	CEBAS, CENS	2016
Juliana, , 34 años	Profesora de Historia	ES N° 22 ESB N° 31 EST N° 2, EST N° 4.	2016
Laura, 32 años	Profesora de Historia	ES N°26; ES N° 13; ES N° 32; ES N° 4	2016
Martín, 30 años	Profesor de Filosofía	ESB N° 3; CENS N° 451; ES N° 7.	2016
Néstor, 39 años	Profesor de Educación Física/ Formación Ciudadana,	ES N° 8; ES N° 24; ES N° 12.	2015
Nidia, 58 años.	vicedirectora, profesora de geografía	ES N° 8; ES N° 43	2015
Sandra, , 45 años	preceptora, alfabetizadora	ES N° 8	2015
Viviana, 43 años	profesora de Geografía	ES N° 24, ES N° 21.	2016
13 entrevistados		Totales: ESB: 3; ES: 14; EST3; Modalidades de educación de jóvenes y adultos: 3. Total de unidades educativas: 23.	

Elaboración propia con base en datos obtenidos durante el trabajo de campo.

6. Los procedimientos y estrategias de análisis de la información

En cuanto a los procedimientos y estrategias de análisis de la información relevada, el enfoque predominante en esta tesis es el cualitativo, sostenido, esencialmente, en el *método de comparación constante* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Como expresan Strauss y Corbin (2002) este método de análisis se dirige a la comprensión y se sostiene en la comparación entre “*incidentes*” de la empiria –sucesos, situaciones, episodios o enunciados- y entre ellos y la teoría. Lo anterior permitió desplegar un proceso espiralado y de tendencia ascendente en la producción de conocimiento (Cortés, 2000; Langer, 2013) que involucró crecientes procesos de conceptualización que en esta tesis, tuvieron su punto culminante en la presentación de conclusiones.

Así también, la tarea central en este estudio fue, de acuerdo con lo que propone Foucault (2007) para el análisis de las prácticas discursivas, elaborar unidades de sentido, describir relaciones entre enunciados, en lugar de buscar veracidad o de realizar interpretaciones (Grinberg, 2008). Atendiendo a esas consideraciones, se analizó cada enunciado procurando captarlo “en la singularidad de su acontecer” (Langer, 2013: 126). Esto es, encontrar qué quiso decir el sujeto parlante –organismo oficial o docente- en su contexto. De ahí, la consideración del contexto adquirió centralidad. Ello quedó expresado, por ejemplo, en los capítulos segundo y tercero y en las primeras líneas de este apartado, al considerar el ámbito de producción y las situaciones contingenciales en que se desplegaron las prácticas discursivas. Para tales puestas en situación, en el capítulo 2 se desarrolló una contextualización relativa al devenir de la (Nueva) escuela secundaria y en el capítulo 3 se puso a la normativa en relación con los distintos organismos que la dictaron, a la vez que se presentaron algunos debates o disputas enunciativas.

En relación con lo anterior y atendiendo a los objetivos específicos ya formulados, el desarrollo de esta tesis supuso dos niveles de prácticas discursivas con sus correspondientes niveles de análisis, que fueron desarrollados en los capítulos 3 y 4, respectivamente: a) el de los contenidos presentes en documentos oficiales de políticas públicas y b) el de las perspectivas de los docentes sobre su trabajo cotidiano en las escuelas. En el análisis no se trató de oponer ambos niveles sino de procurar los modos en que se producían diálogos entre los diseños de políticas a través de los documentos y los modos en que esas políticas son vividas en las escuelas. Así, a través de procesos crecientes de conceptualización, se posibilitó la construcción y presentación, en las

conclusiones, de 6 figuras que dieran cuenta de las formas que toman las políticas de escolarización en las escuelas secundarias y de las afecciones al trabajo cotidiano desde el punto de vista de los docentes. Si bien ambos niveles de análisis se sostuvieron en el método comparativo constante antes referido, los procedimientos analíticos supusieron, también, algunas consideraciones especiales.

En el caso de los documentos producidos en el ámbito estatal, el análisis se organizó, primero, en la construcción de una matriz que contemplara algunas dimensiones preconstruidas como por ejemplo:

a) El documento seleccionado y el ámbito de formulación. Esto último implicó considerar la fecha de emisión, el organismo que produjo el documento y, en el caso de las regulaciones producidas por el Consejo Federal de Educación, la presencia y el posicionamiento asumido por el representante jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires. Esta última consideración se tuvo principalmente en cuenta atendiendo a que los tiempos de gerenciamiento son caracterizados -en la bibliografía- como de traslado deliberado de responsabilidades a lo local. Asimismo, esta consideración resultó valiosa en el contexto de un Ministerio de Educación Nacional que, desde la denominada Ley de Transferencia se ha quedado “sin escuelas” a su cargo, habiendo trasladado una gran cantidad de responsabilidades a las jurisdicciones provinciales cuando no a la comunidad.

b) El lugar y posicionamiento de los distintos ámbitos estatales nacional, jurisdiccional respecto de la educación

c) La direccionalidad de las políticas, en relación con el rol que en esos documentos se le asigna al Estado, a las instituciones educativas y a los docentes. Esta dimensión es la que permitió incluir, en el capítulo 3, la consideración de las preposiciones que aparecen en los documentos –hacia, sobre, con- respecto del trabajo de los docentes.

d) Las líneas de acción que se dirigen a la transformación de la escuela en general y de la secundaria en particular en el marco de la institucionalización de la escuela secundaria obligatoria.

e) Las acciones que, desde el ámbito de producción discursiva estatal se proponen o se esperan de los docentes.

La construcción de esta matriz hizo posible pasar de una primera lectura de documentos completos –algunos con más de 100 páginas- a un análisis que fuera enfocando en un número –todavía amplio- pero finito de enunciados que, además, estaban ya organizados en 5 dimensiones. Cabe destacar, asimismo que, en la organización de esa matriz se procuró mantener los párrafos lo más completos que fuera posible para que

no se perdiera, al menos inicialmente, su sentido. La segunda etapa de análisis documental se llevó a cabo con base en la matriz precedente. En esta instancia, se propusieron conceptualizaciones clasificatorias que permitieran organizar los enunciados. Ello se realizó tanto atendiendo a las categorías referidas a las dimensiones preconstruidas –la distribución de responsabilidades entre Nación y provincias constituye un ejemplo de esas categorías- como a nuevas conceptualizaciones que pudieran surgir a la luz de la teoría – las referencias a la *igualdad* y los distintos sentidos que ella asume, según el color político del gobierno constituye un ejemplo de categorización que no se había tenido en cuenta en la dimensionalización inicial-. Así también, en relación con esto último, cabe señalar que la pregnancia del análisis cualitativo a lo largo de todo el análisis no excluyó, cuando se lo consideró necesario, algunas cuantificaciones que mejoraran la comprensión de los sentidos que se expresan en los enunciados. Así por ejemplo, respecto del concepto de *igualdad* antes referido se compararon dos planes de gobierno –uno de 2009 y otro de 2016, expresados en documentos de extensión similar- atendiendo a la frecuencia como al sentido en que aparecía el término *igualdad*. La disminución en la frecuencia del concepto en 2016 respecto de 2009 así como la transformación de la *igualdad* en igualdad de oportunidades es algo que se detalla en el capítulo 3 y que se pone en relación con las contingencias contextuales que, constantemente, se prometió atender.

Las referencias al trabajo de los docentes supusieron consideraciones especiales y producción de nuevas transformaciones analíticas. Estos análisis se desplegaron, por una parte, en la construcción de:

a) una nueva matriz que reorganizara sólo los enunciados relativos a las condiciones institucionales y laborales de los docentes en la Escuela secundaria;

b) un listado exhaustivo –que resultó extensísimo- y organizado de las propuestas y pautas que, presentes en los documentos se dirigen a regular, organizar, pautar y proponer prácticas pedagógicas para que los docentes desarrollen en las escuelas. Este último listado se construyó, principalmente, a partir del análisis de contenido del *Régimen Académico para la Nueva Escuela Secundaria* de la Provincia de Buenos Aires (Resolución N° 587/11) en tanto que es allí donde se condensan las pautas de actuación cotidiana para todos los actores institucionales. El listado se encuentra organizado en las siguientes dimensiones: el trabajo en equipos; la comunicación, el vínculo y la gestión de riesgos y compromisos; las propuestas pedagógicas y el máximo aprovechamiento de los tiempos escolares; la formación inicial y permanente; las tareas administrativas y más. La construcción de estas dimensiones de análisis se realizó, en este caso, con posterioridad

al relevamiento y de la realización del listado. Es parte –también extensa- de este listado lo que se presenta analíticamente en el cuarto apartado del capítulo 3 de esta tesis.

El análisis de las perspectivas de los docentes sobre las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y las formas que asume su trabajo cotidiano en las escuelas supuso otro nivel de análisis, en tanto que se trata de prácticas discursivas de otra índole. Al igual que el análisis documental, éste se sostuvo en el método comparativo constante, pero requirió el despliegue de algunos otros procedimientos analíticos además de los ya señalados. En primer lugar, se *escarbó bajo la superficie* enunciativa (Strauss y Corbin, 2002) a través de la herramienta del microanálisis. Ese análisis minucioso y detallado se realizó doblemente: primero, durante el proceso de transcripción a lenguaje escrito de las entrevistas y, segundo, una vez transcritas. En esta segunda instancia de lectura línea por línea, se realizaron precodificaciones de las respuestas de los entrevistados a través de la inserción de comentarios marginales (herramienta de Word). Este proceso posibilitó un análisis profundo de las perspectivas, posicionamientos y expresiones de cada entrevistado, permitió ubicar esos enunciados en el contexto de su producción e identificar las marcas de la situación en que esos enunciados se produjeron (Criado apud Langer, 2013). Lo anterior también fue posible gracias a que en el análisis se cuidó de mantener los procesos de triangulación antes mencionados. Esto requirió que unos enunciados se entrecruzaran, a efectos del análisis, con registros de observación o, incluso, con lo enunciado en los documentos oficiales. Asimismo, el análisis no se realizó aislando los enunciados sino poniéndolos en relación con el conjunto del texto producido por ese sujeto emisor –por ejemplo, el registro de entrevista completo- y con otros registros (Strauss, y Corbin, 2002) –por ejemplo, notas de campo o encuesta ya referida- que permitieran comprender sus palabras y de ahí, su posicionamiento. A este respecto, fue muy valioso el vínculo que, desde el CEDESI, se viene construyendo, como se detalló, con las instituciones y los sujetos. Algunos deícticos de esta contextualización aparecen, en el capítulo 4 –por ejemplo, al incluir, al lado de cada frase o enunciado, un nombre de fantasía del o la docente que da cuenta de su condición de género, su edad, los cargos en que se desempeña y el momento de realización de la entrevista, expresado en el año-.

Por su parte, este análisis minucioso y línea por línea hizo posible traspasar con creces las dimensiones de análisis inicialmente esbozadas en el guión de la entrevista. La construcción de nuevas dimensiones, se basó en los puntos de vista que expresan los y las docentes respecto de las condiciones institucionales, las políticas de escolarización y

cómo desarrollan cotidianamente su trabajo. En este caso, la selección de enunciados no se organizó en una matriz o cuadro de doble entrada sino que se procedió a una organización que permitiera dar cuenta de los siguientes aspectos:

a) la descripción, siempre desde sus propias perspectivas contextualizadas, de sus condiciones de trabajo en el partido y las escuelas de San Martín. El análisis de las expresiones de los docentes al respecto da cuenta, entre otras, de situaciones de pluriempleo, con el consiguiente traslado de una escuela a otra; la caracterización de situaciones de desigualdad y fragmentación socio-educativa, el trabajo en escuelas que sienten que están alejadas de la atención del gobierno;

b) sus perspectivas respecto de las reformas dirigidas hacia la “Nueva Escuela secundaria” y las formas en que ellos agencian las nuevas normativas, los debates, tensiones y adaptaciones que entablan en su cotidianeidad con las propuestas gubernamentales;

c) las problemáticas que perciben en su trabajo cotidiano en las escuelas secundarias; esto involucra enunciados referentes a políticas de escolarización de corte gerencial que contribuyen a desorganizar las vidas de las instituciones –más que a organizarlas- y los desafíos, cansancios y frustraciones en que estos docentes se ven involucrados. En relación con esta dimensión se ubica el concepto de “*hacer malabares*” que manifiesta una docente y que forma parte de procesos de codificación “*in vivo*” (Strauss y Corbin, 2002) y de articulación con teoría ya producida en el marco del CEDESI (Grinberg, 2008, 2009, 2009a, 2013, 2013a, 2015, 2015a; Grinberg et.al, 2010, 2012, 2013, 2014; Grinberg y Bussi, 2015) que no habían sido tenidos en cuenta de antemano.

d) La descripción de otra serie de problemáticas que, desde las propias perspectivas de los docentes son percibidas como un *Estado que “juega en contra”* del trabajo de los docentes. El concepto de un “Estado que juega en contra” constituye otro ejemplo de codificación “*in vivo*” que permite triangular este enunciado con los enunciados presentes en los documentos de políticas educativas analizados. Como puede visualizarse en el capítulo 4, “*contra*” es una preposición que se agrega a “con, hacia, sobre” presentadas en el capítulo 3 de análisis documental.

Por último, cabe señalar que la articulación entre los dos niveles de análisis –de contenido documental y de perspectivas de los docentes- aquí desplegados se presentó en las conclusiones del trabajo. En esas conclusiones, se mostraron seis figuras que suponen conceptualizaciones que crecieron, se construyeron y articularon sobre y con los análisis desplegados precedentemente. Tres de esas figuras refieren a las formas que asumen las

políticas de escolarización en tiempos de gerenciamiento y se articulan con otras tres figuras que dan cuenta de las formas en que los docentes dialogan, se apropian, se adaptan y discuten con esas políticas en su práctica cotidiana en las instituciones educativas. Se espera que esas figuras formen parte del aporte de esta tesis a la comprensión de las políticas de escolarización como se presentan en el trabajo cotidiano de los docentes de escuelas secundarias.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWSKI, Ana. 2014. *Maneras de querer*. Paidós. Buenos Aires.
- ADORNO, Theodor y Max HORKHEIMER. 1988. “La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas.” En *Dialéctica del iluminismo*. Sudamericana. Buenos Aires.
- ACOSTA, Felicitas. 2007. *La configuración de la escuela secundaria en Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. Ponencia presentada en XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán. En: <http://cdsa.academica.org/000-108/233.pdf> [10/04/17].
- ACOSTA, Felicitas. 2011. “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. *Revista HISTEDBR On-line*. N° 42. Junio 2011. Campinas. (SP). Pp. 3-13. En http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art01_42.pdf [10/04/17]
- ACOSTA, Felicitas. 2011a. *Las reformas en la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur*. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). En <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab54.pdf> [10/04/17].
- AGIS, Emmanuel, Carlos CAÑETE y Demian PANIGO. 2010. *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Buenos Aires. Disponible en http://www.ceilpiette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf. [Acceso: 29/6/11].
- ÁLVAREZ URÍA, Fernando y Julia VARELA. 1999. “Introducción a un modo de vida no fascista”. En FOUCAULT, Michel. 1999. *Estrategias de poder. Obras esenciales, Volumen II*. Paidós. Barcelona.
- ALVES GARCÍA, María Manuela y Simone BARRETO ANADON. 2008. “Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género”. En FELDFEBER Myriam y Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Noveduc. Buenos Aires. Pp. 181-201.
- APPLE, Michael W. 1987. *Educación y poder*. Ediciones Paidós. Madrid.
- APPLE, Michael. 1997. *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- ARMELLA, Julieta. 2015. *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana*. Tesis doctoral. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2976/uba_ffyl_t_2015_904_930.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Acceso: 19/12/17].

- ARMELLA, Julieta y Sofía DAFUNCHIO. 2015. “Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela”. En *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 36. N° 133. Octubre-diciembre. Universidade Estadual de Campinas. Sao Paulo. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br> Pp. 1079-1095.
- ARROYO, Mariela. 2004. “Capítulo 5. ¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”. En TIRAMONTI, Guillermina. 2004. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantiales. Buenos Aires. Pp. 119-146.
- BARILÁ, María Inés; Sonia FABRI y Analisa CASTILLO. “La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela media nocturna”. *Revista Educación Lenguaje y Sociedad*. Vol. V. N° 5. Diciembre 2008. Miño y Dávila editores. UNLPam. Pp. 107-126.
- BECKER, Howard. 2014. *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. 1992. *Política y reformas curriculares*. Vol. 6. Universitat de Valencia. Valencia.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (Coord.). 2006. *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. 2010. *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes*. Universitat de València.
- BENJAMIN, Walter. 2008. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Edición y traducción de Bolívar Echeverría. Universidad Autónoma de México. México. En: <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Benjamin,%20Tesis%20sobre%20la%20historia.pdf> [03-04-17]
- BIRGIN, Alejandra. 1999. *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel. Buenos Aires.
- BOLTANSKI, Luc y Éve CHIAPELLO. 2002. “El cambio en las formas de movilización”. En *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal. Madrid.
- BORSOTTI, Carlos. 2007. *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, Cecilia. 1985. *La discriminación educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, Cecilia. 1993. *Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino 1984-1993*. Serie documentos e informes de investigación. FLACSO. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br40html/PurBraslavsky.htm> [Acceso: 05-04-17]
- BRECHT, Bertolt. 1986. *Poemas 1913-1956*. Editora Brasiliense. São Paulo.
- BRITO, Andrea. 2009. “La identidad de los profesores de secundaria hoy: movimientos y repliegues”. *Propuesta educativa*. N° 31. Junio. FLACSO. Argentina. Pp. 55-67.

- BRUNO, Isabelle. 2014. "La investigación científica en la criba por el benchmarking. Pequeña historia de una tecnología de gobierno". En RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl. *Evaluación, gestión y riesgo. Para una crítica del gobierno del presente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Pp. 141-161.
- BURLLAILE, Maximiliano y Gabriela ORLANDO. 2009. "La vida escolar en contextos urbano marginales: alumnos y profesores frente a un Estado malignamente negligente." En *Actas de II congreso internacional educación, lenguaje y Sociedad. "La educación en los nuevos escenarios socioculturales"*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. General. Pico. La Pampa.
- BURLLAILE, Maximiliano y Gabriela ORLANDO. 2010. "Biopolítica y tiempo escolar. La consistencia del tiempo en escuelas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana". En CASSIGOLI, Isabel y Mario SOBARZO (Eds.). *Biopolíticas del Sur*. Editorial ARCIS. Santiago de Chile. Pp. 233-250.
- BUSSI, Eliana. 2013. *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. Tesina de grado. Escuela de Humanidades. UNSAM. Mimeo.
- BUSSI, Eliana; Silvia GRINBERG y Eduardo LANGER. 2013. "Sujetos que resisten y conquistan en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Un estudio en torno a los dispositivos pedagógicos en barrios periféricos del Partido de San Martín". Ponencia presentada en *9º encuentro de Cátedras de Pedagogía. Debates, propuestas e intervenciones*. Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- BUTLER, Judith. 2002. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós. Buenos Aires.
- BUTLER, Judith. 2006. *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós. Buenos Aires.
- BUTLER, Judith. 2010. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós. Buenos Aires.
- CANO, Daniel. 1989. "Educación, alfabetización, escolarización". Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Docentes de Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo. Buenos Aires.
- CARLI, Sandra. 1994. "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Vol. 3. N° 4. Julio. IICE. UBA. Buenos Aires.
- CARLI, Sandra. 2006. "Los dilemas de la transmisión en el marco de las diferencias intergeneracionales". Documento de trabajo FLACSO. En: http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf [Acceso: 23/7/17].
- CARLI, Sandra. 2009. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires.
- CARPENTIERI Yanina; Sofía DAFUNCHIO; Mercedes MACHADO y Eduardo LANGER. 2015. "Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana". *Novedades Educativas*. Tomo N° 294. Junio. Noveduc. Buenos Aires. Pp. 27 – 32

- CARUSO, Marcelo. 2005. *La biopolítica en las aulas*. Prometeo. Buenos Aires.
- CASTRO, Edgardo. 2004. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- CASTRO, Edgardo. 2007. “Biopolítica y gubernamentalidad”. *Revista Temas & Matizes*. Primer Semestre 2007. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Brazil. Disponible en www.unioeste.br/saber [Acceso 04/12/17].
- CASTRO GÓMEZ, Santiago. 2013. “La educación como antropotécnica”. En CORTÉS SALCEDO, Ruth y MARÍN DÍAZ, Dora (Comps.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Bogotá. Colombia. Pp. 9-15.
- CONTRERAS DOMINGO, José. 1997. *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.
- CORTÉS, Fernando. 2000. “Algunos aspectos de la controversia entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa”. En *Argumentos: estudios críticos de la sociedad*. Vol. 36. Pp. 81-108.
- CORTÉS SALCEDO, Ruth. 2013. “La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa”. En CORTÉS SALCEDO, Ruth y MARÍN DÍAZ, Dora (Comps.). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP. Bogotá. Colombia. Pp. 17-34.
- CURUTCHET, Gustavo, Silvia GRINBERG y Ricardo A. GUTIÉRREZ. 2012. “Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires”. *Ambiente & Sociedade* Volumen 15, N° 2. May/Aug. 2012. São Paulo. Brasil. Pp. 173-193.
- DA COSTA, Antonio Carlos Gomes. 1995. *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Losada. Buenos Aires. Argentina
- DAFUNCHIO, Sofía. 2013. “La experiencia escolar de estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Cuerpos entre gritos silenciosos”. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en pedagogía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. EDULP. La Plata.
- DAFUNCHIO, Sofía y Silvia GRINBERG. 2013. “Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental”. *Revista Magistro*. Vol. 7. N° 14. Universidad de Santo Tomás de Aquino. Bogotá. Colombia. Pp. 245-269.
- DE CERTEAU, Michel. 2010. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México
- DELEUZE, Gilles. 1989. “¿Qué es un dispositivo?”. En DELEUZE, Gilles. *Michel Foucault, Filósofo*. Gedisa. Barcelona. Pp. 155-165.

- DELEUZE, Gilles. 1994. *Lógica del sentido*. Traducción de Miguel Morey. Edición electrónica de [www. Philosophia.cl/](http://www.philosophia.cl/) Escuela de filosofía. Universidad ARCIS. Chile. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/L%F3gica%20del%20sentido.pdf> [Acceso: 29/06/13]
- DELEUZE, Gilles. 1995. *Conversaciones 1972-1990*. Pre-textos. Valencia.
- DELEUZE, Gilles. 2005. *Foucault*. Paidós Studio. Buenos Aires.
- DELEUZE, Gilles. 2014. *El poder: curso sobre Foucault. Tomo II*. Cactus. Buenos Aires.
- DELEUZE, Gilles. 2015. *La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III*. Cactus. Buenos Aires.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. 2002. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos. Valencia.
- DE MARINIS, Pablo. 1998. “La espacialidad del Ojo miope (del poder). (Dos ejercicios de cartografía postsocial)”. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*. N° 34-35. Editorial Archipiélago. Pp. 32-39.
- DE MARINIS. 2002. “Ciudad, “cuestión criminal” y gobierno de poblaciones”. *Política y sociedad*. Vol. 39. N° 2. Pp. 319-338.
- DE MARINIS, Pablo. 2005. “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)”. *Papeles del CEIC*. N° 15. CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). Universidad del País Vasco. Bilbao. Pp. 1-39. Disponible en: <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/15.pdf> [Acceso: 20/11/17].
- DE MARINIS, Pablo. 2011. “Derivas de la comunidad. Algunas reflexiones preliminares para una teoría Sociológica en (y desde) América Latina”. *SINAIS. Revista electrónica. Ciencias sociales*. Ed. N° 09. V 1. Vitória: CCHN, UFES. Pp.92-126. En: <http://periodicos.ufes.br/sinai/article/view/2781/2249> [Acceso: 7/12/17].
- DONAIRE, Ricardo. 2012. *Los docentes en el siglo XXI: ¿empobrecidos o proletarizados?* Siglo XXI editores. Burzaco. Buenos Aires.
- DONAIRE, Ricardo. 2017. “Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como clase media”. *Polifonías. Revista de Educación*. Año 6. N° 10. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Pp. 68-91.
- DONZELOT, Jacques. 2007. *La invención de lo social. Ensayo sobre el ocaso de las pasiones políticas*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- DUBET, Francois. 2006. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa. Barcelona.
- DURKHEIM, Emile. 1997. *La educación moral*. Losada. Buenos Aires.
- DURKHEIM, Emile. 1999. *Educación y sociología*. Altaya. Barcelona.
- DUSCHATZKY, Silvia. 1999. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires.

- DUSSEL, Inés. 2006. "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional". En TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Pp. 143-173.
- DUSSEL, Inés. 2014. "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate." En *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 22. Arizona State University. Pp. 1-14.
- DUSSEL, Inés y Marcelo CARUSO. 1999. *La invención del aula*. Santillana. Buenos Aires.
- ESTEVE ZARÁZAGA, José Manuel. 1987. *El malestar docente*. Laia. Barcelona.
- ESTEVE ZARÁZAGA, José Manuel. 2006. "Identidad y desafíos de la condición docente". En TENTI FANFANI, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. Pp. 19-69.
- ESTUPIÑÁN SERRANO, Mary Luz. 2014. "¡La gestión os hará deseables! Notas sobre el gobierno de las migraciones internacionales". En RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl (Ed.) *Evaluación, gestión y riesgo. Para una crítica del gobierno del presente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Pp. 197-211.
- EZPELETA, Justa. 1991. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- FELDFEBER, Myriam. 2007. "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina". En *Educação e Sociedade*. Vol. 28. N° 99. Mayo-agosto. Universidade Estadual de Campinas. Sao Paulo. Brasil. Pp. 444-465. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- FELDFEBER, Myriam. 2008. "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto"". En FELDFEBER, Myriam y Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Noveduc. Buenos Aires. Argentina. Pp. 53-72.
- FELDFEBER, Myriam y Nora GLUZ. 2011. "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. En *Educação e Sociedade*. Vol. 32. N° 115. Abril-junio. Universidade Estadual de Campinas. Sao Paulo. Brasil. Pp. 339-356. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- FILMUS, Daniel. 2001. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana. Buenos Aires. Fijarme si finalmente queda.
- FILMUS, Daniel. 2005. "Prólogo". En TEDESCO, Juan Carlos (Comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPÉ-UNESCO. Buenos Aires. Argentina. Pp. 13-15.
- FILMUS, Daniel. 2006. "Hacia una política nacional de jerarquización docente". En TENTI FANFANI, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y*

- profesión en el siglo XXI*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. Argentina. Pp. 13-18.
- FILMUS, Daniel y Carina KAPLAN. 2012. *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Penguin Random House Grupo Editorial. Argentina.
- FISTETTI, Francesco. 2004. *Comunidad. Léxico de política*. Nueva visión. Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. 1988. *El sujeto y el poder*. En: www.philosophia.cl/Escuela-de-Filosofia-Universidad-ARCIS [15/11/15] Pp. 1-21.
- FOUCAULT, Michel. 1992. *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta. Madrid.
- FOUCAULT, Michel. 2005. *La arqueología del saber*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. 2006. *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. 2007. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. 2007a. “6. La gubernamentalidad”. En GIORGI, Gabriel y Fermín RODRÍGUEZ (Comps.). 2007. *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Paidós. Espacios de saber. Buenos Aires. Pp. 187-215.
- FOUCAULT, Michel. 2009. *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- GADOTTI, Moacir et. al. 2003. *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- GENTILI, Pablo. 1994. *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- GENTILI, Pablo. 2013. *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. CLACSO. Fondo Nacional de Ciencias, Tecnología e Innovación y Centro Internacional Miranda. Caracas.
- GENTILI, Pablo. 2014. “La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción”. *Diálogos del SITEAL*. Noviembre. SITEAL-IIPE-UNESCO. Disponible en: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf [Acceso: 30/12/17].
- GHIGLINO, Josefina y Mónica LORENZO. 1999. “Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural”. En NEUFELD, María Rosa y Jens Ariel THISTED (comps.). “*De eso no se habla...*” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires. Pp. 155-164.
- GIARD, Luce. 2010. “Presentación. Historia de una investigación”. En DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.

- GIORGI, Gabriel y Fermín RODRÍGUEZ. 2007. "Prólogo". En GIORGI, Gabriel y Fermín RODRÍGUEZ (Comps.). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Paidós. Espacios de saber. Buenos Aires.
- GIROUX, Henry. 2004. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores. Ixtapaluca. México.
- GLASER, Barney y Anselm STRAUSS. 1967. *The Discovery of grounded theory: strategies of qualitative research*. Aldine Publishing Company. New York.
- GORDON, Colin. 1991. "Governmental rationality: an introduction". En BURCHELL, Graham; Colin GORDON y Peter MILLER (Eds.). *The Foucault effect. Studies in Governmentality*. University of Chicago Press. USA. Pp. 1-51.
- GUATTARÍ, Félix. 2002. "Vértigo de la inmanencia". *Sé cauto. Revista de filosofía, ciencia y arte*. N° 21. Fundación Comunidad. Santiago de Cali. Valle del Cauca. Colombia. Pp. 13-24.
- GRAMSCI, Antonio. 1980. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Ediciones Nueva visión. Madrid.
- GRINBERG, Silvia. 2006. "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales". En *Revista Claroscuro*. N° 5. Centro de Estudios en Diversidad Cultural (CEDCu). Universidad Nacional de Rosario. Pp. 110-124.
- GRINBERG, Silvia. 2007. "Gubernamentalidad: estudios y perspectivas". En *Revista argentina de sociología*. Vol. 5. N° 8. Pp. 97-112. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a06.pdf> [Acceso: 5/03/14]
- GRINBERG, Silvia. 2008. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- GRINBERG, Silvia. 2009. "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección". [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época)*. Año 3. N° 3. FAHCE. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Pp. 81-98. ISSN: 0122-7823. Disponible en: http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf [Acceso: 5/07/11]
- GRINBERG, Silvia. 2009a. "Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección". *Revista espacios en blanco*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Pp. 157-180. En: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801008.pdf> [Acceso: 5/07/11]
- GRINBERG, Silvia. 2010. "Pedagogía y políticas sobre la vida en la sociedad de empresa: entre el gerenciamiento y lo abyecto. Relatos de racionalidad fragmentada". En CASSIGOLI, Isabel y Mario SOBARZO (Eds.). *Biopolíticas del Sur*. Universidad ARCIS. Santiago de Chile. Pp. 201-212.

- GRINBERG, Silvia. 2013. "Biopolítica y educación: hacia una nueva crítica de la educación". Entrevista con Dora Marín Díaz y Carlos Noguera. *Pedagogía y Saberes*. N° 38. Dossier Biopolítica y educación. Enero-Junio. Bogotá. Pp. 115-124.
- GRINBERG, Silvia (Dir.). 2013a. Proyecto de investigación PICTO –UNSAM 2008-00044: *Entre la escuela y el barrio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Biopolítica, gubernamentalidad y escolarización en José León Suárez*. UNSAM. Mimeo.
- GRINBERG, Silvia. 2013b. "Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral" CORTÉS SALCEDO, Ruth y MARÍN DÍAZ, Dora (Comps.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Bogotá. Pp. 61-80.
- GRINBERG, Silvia. (coord.). 2013c. *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad*. Ed. UNPA. Rio Gallegos.
- GRINBERG, Silvia. 2015. "De la disciplina al gerenciamiento, de la evaluación al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas". *RASE: Revista de la Asociación Argentina de Sociología de la Educación*. Vol. 8. N° 3. Pp. 155-172.
- GRINBERG, Silvia. 2015a. "Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible". *Educação Unisinos*. Vol. 19. N° 1. Enero-abril. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. Brasil. Pp. 22-33. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339004> [Acceso: 16/12/17].
- GRINBERG, Silvia. 2015b. "Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas". *Propuesta educativa*. N° 43. Año 24. Vol. 1. Junio. FLACSO. Argentina. Pp. 123-130.
- GRINBERG, Silvia. 2016. "Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje". *Polifonías Revista de educación*. Año V. N° 8. Pp. 71-94.
- GRINBERG, Silvia y Gabriela ORLANDO. 2006. "*Las formas de la desigualdad educativa: entre la pobreza y la diversidad*". *Actas I encuentro de discusión de avances de investigación sobre diversidad cultural. Actas II Jornadas Experiencias de la diversidad*. CEDCU. Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. CD-ROM.
- GRINBERG, Silvia; Andrés PÉREZ; Sandra ROLDÁN; Gabriela ORLANDO y Liliana PAREDES. 2010. "Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad en las sociedades de gerenciamiento. Un estudio comparado en escuelas del conurbano bonaerense y de la provincia de Santa Cruz, Argentina". En LAZARO, Luis y Andrés PAYÁ (Coords.) *Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*. Sociedad Española de Educación comparada y Departamento de Educación de la Universidad de Valencia. Valencia.
- GRINBERG, Silvia y Esther LEVY. 2011. "Territorio, pedagogía y políticas de escolarización". En SERRA, Silvia, Natalia FATTORE y Paula CALDO (Coords.) *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*. Laborde Editor. Rosario. Pp. 174-180.

- GRINBERG, Silvia; Ricardo GUTIÉRREZ y Luciano MANTIÑÁN. 2012. “La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados”. *Revista Espacios nueva serie*. N° 7. UNPA. Pp. 154-172.
- GRINBERG, Silvia y Eduardo LANGER. 2013. “Insistir es resistir: estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista del IICE*. N° 34. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Pp. 29-46.
- GRINBERG, Silvia y Eduardo LANGER. 2014. “Struggling for knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty”. *Knowledge Cultures* 2(4). Addleton Academic Publisher. New York. Pp. 152-171.
- GRINBERG, Silvia; Patricio BESANA; Ricardo GUTIÉRREZ y Luciano MANTIÑÁN. 2014. “La biopolítica en cuestión: empoderamiento y Estado socio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental”. En GRINBERG, Silvia; Eduardo LANGER e Iván PINCHEIRA (Comps.). *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano N° 2. Actas del III Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación*. UNIPE. Gonnnet. Buenos Aires. Pp. 9-16.
- GRINBERG, Silvia y Eliana BUSSI. 2015. “La escuela en la encrucijada. Superdocentes y precariedad/precaridad cotidiana en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental”. Mimeo. En Prensa.
- GRINBERG, Silvia; Luciano MANTIÑÁN y Sofía DAFUNCHIO. 2015. “Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura”. En: *Revista Horizontes sociológicos*. Año 1. N° 1. Buenos Aires. Pp. 115-142
- GRINBERG, Silvia y Miriam ABALSAMO. 2016. *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana del AMBA*. CLACSO. Documento de trabajo. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf> [Acceso: 21/11/17]. Pp. 1-47.
- HABERMAS, Jürgen. 1989. “Modernidad: un proyecto incompleto”. En CASULLO, Nicolás. *El debate modernidad-posmodernidad*. Punto Sur. Buenos Aires.. Pp. 131-144.
- HALLIDAY, John. 1995. *Educación, gerencialismo y mercado*. Ediciones Morata. Madrid.
- HALPERIN DONGHI, Tulio. 1994. *La larga agonía de la Argentina peronista*. Ariel. Buenos Aires.
- HARVEY, David. 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Akal. Madrid.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; Carlos FERNÁNDEZ COLLADO y Pilar BAPTISTA LUCIO. 2014. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- HOLC, Federico y Julieta GÓMEZ. 2014. “Ley de Educación Nacional. ¿Qué hay de nuevo en la Nueva Escuela Secundaria?” Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. En http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4552/ev.4552.pdf [24/5/17].

- HOLLOWAY, John. 2011. *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Herramienta ediciones. Buenos Aires.
- ILLICH, Iván. [1971] 2011. *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot. Villa Lynch. Buenos Aires. Argentina.
- IMEN, Pablo. S/d. “El neoliberalismo educativo (des)enmascarado: La Ley Federal, maquillajes discursivos y continuidades políticas”. Red Emprendedor XXI. Banco Credicoop. Argentina. Disponible en http://www.emprendedorxxi.coop/pdf/Pablo_Imen_Ley_Educacion.pdf [Acceso: 15/12/17].
- IMEN, Pablo. 2008. “Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura”. En FELDFEBER, Myriam y Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Noveduc. Buenos Aires. Argentina. Pp. 239-261.
- IMEN, Pablo. 2008a. “Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: Un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación”. *Perspectiva*. Vol. 26. N° 2. Julio/ diciembre 2008. Florianópolis. Pp. 401-432.
- IMEN, Pablo. 2010. *Pasado y presente del trabajo de enseñar. Una mirada desde la política educativa*. Cartago. Buenos Aires.
- JACINTO, Claudia. 2011. “Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes”. En TIRAMONTI, Graciela y Nancy MONTES (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-FLACSO. Buenos Aires. Pp. 73-94.
- KESSLER, Gabriel. 2003. *La experiencia escolar fragmentada*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.
- LANGER, Eduardo. 2013. *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control. Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/filodigital/1678/uba_ffyl_t_20_13_se_langer.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Acceso: 19/12/17].
- LANGER, Eduardo. 2013a. “Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del siglo XXI”. En CORTÉS SALCEDO, Ruth y MARÍN DÍAZ, Dora (Comps.). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP. Bogotá. Colombia. Pp. 81-103.
- LANGER, Eduardo. 2016. “La noción de «contraconductas» de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI”. En LANGER, Eduardo y Bibiana BUENAVENTURA RODRÍGUEZ (Comps.). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. UNSAM-UNPA. Ediciones del gato gris. Rada Tilly. Argentina. En: <http://www.delgatogris.com.ar/index.php/editorial/catalog/book/7> Pp. 265-283.

- LANGER, Eduardo. 2017. “Compromisos políticos de docentes con las juventudes en contextos de pobreza urbana”. *XVI Jornadas interesuelas en Historia*. Mar del Plata. Disponible en <https://interesuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/138-langer.pdf> [Acceso: 15/12/17].
- LANGER, Eduardo y Mercedes MACHADO. 2013. “Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de extrema pobreza urbana”. *Polifonías. Revista de Educación*. Año 2. N° 2. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Pp. 69-96.
- LANGER, Eduardo y Agustina NIEVAS. 2017. “Estrategias pedagógicas en escuelas secundarias frente a las violencias de los contextos”. Mimeo. En prensa.
- LAZZARATO, Maurizio. 2005. “Potencias de la variación”. *Multitudes: revue trimestrielle, politique, artistique et culturelle*. Enero, 2005. Disponible en: <http://multitudes.samizdat.net/puissance-de-la-variation.html> [Acceso: 20/11/17]
- LAZZARATO, Maurizio. 2007. *Biopolítica. Estrategias de gestión y agenciamientos de creación*. Fundación Universidad Central-IESCO y Ediciones “Sé Cautó”.
- LAZZARATO, Maurizio. 2010. *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón. Buenos Aires.
- LECHNER, Norbert. 1988. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Impresores Salesianos. Santiago. Chile.
- LEWCOWICZ, Ignacio. 2006. *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós. Lanús. Buenos Aires.
- LUNDGREN, Ulf. 1996. “Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación”. En PEREYRA, Miguel et al. (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Pomares. Barcelona. Pp. 395-414.
- MACPHERSON, Crawford. [1962] 2005. *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Editorial Trotta. Madrid.
- MALDONADO, Stella. 2013. “La agenda de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente”. En POGGI, Margarita (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Publicaciones IPE-UNESCO. Buenos Aires. Pp. 143-149.
- MANDEL, Ernest. 1979. *El capitalismo tardío*. Ediciones ERA. México.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto y Jhon OROZCO TABARES. 2010. “Políticas de escolarización en tiempos de multitud”. *Revista de educación y pedagogía*. Vol. 22. N° 58. Septiembre-diciembre. Pp. 105-119.
- MARTÍNEZ, Deolidia; Iris VALLES y Jorge KOHEN. 1997. *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Kapelusz. Buenos Aires.
- MAXWELL, Joseph A. 1996. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications. Traducción de Alicia I. Palermo. Mimeo.
- MILLER, Peter y Nikolas ROSE. 1990. “Governing economic life”. *Economy and Society*. Vol. 19. N° 1. Febrero de 1990. Routledge. London-New York. Pp. 1-31.

- MOUFFE, Chantal. 2009. *En torno a lo político*. Fondo de cultura económica. Avellaneda. Buenos Aires.
- MURILLO, Javier. 2005. “Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional”. En *Revista PRELAC. Protagonismo docente en el cambio educativo*. N° 1. Julio de 2005. UNESCO. AMF Chile Imprenta. Santiago de Chile.
- MURÚA, Omar; Gabriela ORLANDO y Liliana PAREDES. 2016. “Von Abwesenden mit Anwesenheit und Anwesenden mit Abwesenheit. Unregelmäßige Schulbesuche und neue Modi des Schülerdaseins in der Sekundarstufe” [“De ausentes con presencia y presentes con ausencia. Concurrencia fluctuante y nuevos modos de estar y ser estudiantes en la escuela secundaria”]. En: CLEMENT, Ute y Verónica OELSNER (Editoras). *Was match schule? Schule als gestalteter Raum. [Hacer escuela/ Las formas escolares? La escuela como espacio diseñado]* Springer VS. Germany. E-book y papel. ISBN: 978-3-658-11700-9 (Print) 978-3-658-11701
- NICASTRO, Sandra. 2011. *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo sapiens ediciones. Rosario.
- NIETZSCHE, Friedrich. 2005. *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Alianza Editorial. Madrid.
- NOBILE, Mariana. 2015. “Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal”. *Trabajo y sociedad*. N° 25. Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Pp. 99-110.
- NOGUERA FERNÁNDEZ, Albert. 2011. “La teoría del Estado y del poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía dominación-liberación”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Volumen 29. N° 1. Universidad Complutense de Madrid. Pp. 1-20. En: http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n1.26799 [Acceso 27/9/17]
- O’MALLEY, Pat. 2007. “Experimentos en gobierno. Análíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo”. En *Revista Argentina de Sociología*. Vol. 5. N° 8. Miño y Dávila editores. Pp. 151-171.
- O’MALLEY, Pat. 2014. “Riesgo, neoliberalismo y justicia penal”. En RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl (Ed.) *Evaluación, gestión y riesgo. Para una crítica del gobierno del presente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Pp. 103-140.
- ORLANDO, Gabriela. 2006. “Escuelas y pobreza. Tensiones y debates en el uso de conceptos, situaciones problemáticas y lineamientos políticos en las investigaciones nacionales e internacionales. Un estado del arte” Tutora: Dra. Silvia Grinberg. Monografía de graduación. Mimeo. UNLU. Buenos Aires.
- ORLANDO, Gabriela. 2011. “Políticas de escolarización y vida cotidiana. Notas sobre las formas de lo escolar en contextos de extrema pobreza urbana”. En: SERRA, Silvia, Natalia FATTORE y Paula CALDO (Coords.). 2011. *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo*. Laborde Editor. Rosario. ISBN: 978-987-677-017-0. Pp. 47-61.

- ORLANDO, Gabriela. 2013. “Diseñar lineamientos de política educacional y hacer docencia en tiempos del gerenciamiento. Notas sobre mundos desencontrados”. En *Polifonías. Revista de Educación. Año 2. N° 2*. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. ISSN: 2314-0488. Pp. 97-113. Disponible en <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Revista%202013.pdf>
- ORLANDO, Gabriela. 2016. “La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense”. En LANGER, Eduardo y Bibiana BUENAVENTURA RODRÍGUEZ (Comps.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. UNSAM-UNPA. Ediciones del gato gris. Rada Tilly. Argentina. En: <http://www.delgatogris.com.ar/index.php/editorial/catalog/book/7> Pp. 213-223.
- ORLANDO, Gabriela y Sofía DAFUNCHIO. 2011. “Episodios y experiencias de docentes y estudiantes en una escuela del Conurbano Bonaerense. Notas para seguir pensando”. Ponencia presentada en VI Jornadas de jóvenes investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Mimeo.
- ORLANDO, Gabriela y Sofía DAFUNCHIO. 2014. “Docentes y estudiantes en contextos de extrema pobreza urbana. Un análisis de episodios escolares en tiempos del dejar vivir”. En GRINBERG, Silvia; Eduardo LANGER e Iván PINCHEIRA (Comps). *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2: Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación*. UNIPE: Editorial Universitaria. Gonet. Argentina. E-Book. ISBN 978-987-3805-00-4. Disponible en: http://editorial.unipe.edu.ar/?page_id=252 Pp. 17-24.
- ORTIZ CASILLAS, Samantha. 2017. “Gubernamentalidad y política pública: estudio alternativo del programa Prospera”. *Revista Mexicana de Sociología*. 79. N° 3 (julio-septiembre 2017). Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. México. México. Pp. 543-570. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n3/0188-2503-rms-79-03-00543.pdf> [Acceso: 18/11/17]
- OSORIO TINOCO, Fabián; Edgar GÁLVEZ ALBARRACÍN y Guillermo MURILLO VARGAS. 2010. “La estrategia y el emprendedor: diversas perspectivas para el análisis”. *Cuadernos de administración*. N° 43. Universidad del Valle. Cali. Colombia. Pp. 65-80. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225017552005> [Acceso: 1/12/17].
- PÁL BELBART, Peter. 2016. *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Tinta limón. Buenos Aires. Argentina.
- PINEAU, Pablo. 1996. “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En: CUCUZZA, Héctor (Comp.). *Historia de la educación en debate*. IICE-Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Argentina. Pp. 227-248.
- POGGI, Margarita. 2013. “Introducción”. En POGGI, Margarita (Comp.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. IPEE-UNESCO. CABA. Argentina. Pp. 15-18.

- POPKEWITZ, Thomas. 1994. "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". En *Revista de Educación*. N° 305. Septiembre-diciembre. Centro de publicaciones del MEC. Madrid. España. Pp. 103-137.
- POPKEWITZ, Thomas S. 1995. *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid. España.
- POPKEWITZ, Thomas. 2003. "Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías de control". *Revista educación y pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Vol. XV. N° 37. Septiembre-diciembre. Pp. 35-51.
- PREGLIASCO, Matías y Agostina NIEVAS. 2014. "La violencia como racionalidad. Entre la escuela y el barrio". Ponencia presentada en el *Primer encuentro de investigación con imaginación y realidad*. Primeras Jornadas de Investigación con imaginación y realidad. IDAES-UNSAM. Mimeo.
- PRONKO, Marcela. 2016. "El Banco Mundial en el campo internacional de la educación". En MENDES PEREIRA, Joao Marcio y Marcela PRONKO (orgs.). *La demolición de derechos. Un examen de las políticas del Banco Mundial para la educación y la salud (1980-2013)*. EDUNLU. Luján. Argentina. Pp. 117-148.
- PRONKO, Marcela y Susana VIOR. 1999. "Consejo Federal de Cultura y Educación ¿espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?" En VIOR, Susana (Dir.). *Estado y educación en las provincias*. Miño y Dávila. Madrid. España. Pp. 281-303.
- PUIGGRÓS, Adriana. 1990. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana. 1996. "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana". En Cucuzza, Rubén (comp). 1996. *Historia de la Educación en debate*. Miño y Dávila Editores. Pp. 91-123.
- PUIGGRÓS, Adriana. 2003. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Galerna. Buenos Aires. Argentina.
- REDONDO, Patricia. 2004. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- REDONDO, Patricia y Sofía THISTED. 1995. "Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros", en: PUIGGRÓS, Adriana (comp.). *En los límites de la educación*. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- REIMER, Everett. 1973. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Guadarrama. Punto Omega. Barcelona.
- RIQUELME, Graciela. 2004. *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- ROBALINO, Magaly. 2012. "La salud y el trabajo en la educación de Latinoamérica". *Revista Retratos de la escuela*. Vol. 6. N° 11. Brasilia. Pp. 315-326. Disponible en: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/234/418> [15/12/17].

- ROBALINO CAMPOS, Magaly y Anton KÖRNER (Coords.). 2005. *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO-OREALC. En: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf [Acceso: 30/3/12].
- ROBERTSON, Roland. 2000. “Glocalización; tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad”. *Zona abierta*. N° 92-93. Pablo Iglesias editores.. Pp. 213-241. En http://uvirtual.udem.edu.co/file.php/2131/Documentos/Bibliografia/Basica/Tema2/Robertson_Glocalizacion.pdf Acceso [23/7/17].
- ROBERTSON, Susan. “A estranha não morte da privatização neoliberal na *Estratégia 2020 para a educação* do Banco Mundial”. *Revista Brasileira de Educação*. Vol 17. N° 50. Maio-Agosto. Pp. 283-493.
- ROCKWELL, Elsie. 2018. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf [Acceso: 1/3/18].
- RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl. 2014. “Pro-scriptum sobre las sociedades de control”. RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl (Ed.). *Evaluación, gestión y riesgo. Para una crítica del gobierno del presente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Pp. 11-33.
- RODRIGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. 2006. “La producción de los cuerpos en el espacio escolar”. En MARTINIS, Pablo y Patricia REDONDO. *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- ROSE, Nikolas. 2003. “Identidad, genealogía, historia”. En HALL, S. y P. DU GAY (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. Pp.214-250.
- ROSE, Nikolas. 2007. “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno”. *Revista argentina de sociología*. Año 5. N° 8. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ROSE, Nikolas. 2014. “El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo”. En Rodríguez Freire, Raúl (Ed.) *Evaluación, gestión y riesgo. Para una crítica del gobierno del presente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Pp. 75-102.
- ROSE, Nicolás; Pat O'MALLEY y Mariana VALVERDE. 2012. “Gubernamentalidad. Governmentality”. En *Astrolabio. Nueva época*. N°8. Traducción del texto publicado en *Annual Review of Law & Social Science*. Vol. 6. Sydney Law School. Research paper N° 09/94. Pp. 83-104.
- ROWAN, Jaron. 2014. “La invasión de los sujetos-marca y otras aberraciones del capitalismo neoliberal”. En RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl (Ed.) 2014. *Evaluación, gestión y riesgo. Para una crítica del gobierno del presente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Pp. 167-187.

- SADER, Emir y Pablo GENTILI (comps.). 2001. *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Eudeba. Buenos Aires.
- SALVIA, Agustín. 2008. *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2000. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Palimpsesto, Derechos Humanos y Desarrollo. Descleé de Brouwer. Bilbao.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2006. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM: Lima.
- SARMIENTO, Domingo. [1849] 2011. *Educación popular*. UNIPE. Altuna. Buenos Aires.
- SCHARGORODSKY, Javier. 2016. "Foucault en las escuelas bonaerenses. Una lectura normativa y curricular de la educación de los cuerpos". LANGER, Eduardo y Bibiana BUENAVENTURA RODRÍGUEZ (Comps.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. UNSAM-UNPA. Ediciones del gato gris. Rada Tilly. Argentina. En: <http://www.delgatogris.com.ar/index.php/editorial/catalog/book/7> Pp. 147-158.
- SERRA, María Silvia y FATTORE, Natalia. 2012. "Hacer escuela". En Explora: las ciencias en el mundo contemporáneo. Publicación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Programa de capacitación multimedial. Acceso en: <http://edaicvarela.blogspot.com.ar/2013/07/pedagogia-coleccion-explora.html> [06/04/17].
- SIRVENT, María Teresa. 2004. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid, Miño y Dávila.
- SLATER, David. 1996. "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global". En PEREYRA, Miguel et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares. Barcelona. Pp.59-91.
- STRAUSS, Anselm y Juliet CORBIN. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Universidad de Antioquía. Colombia.
- TEDESCO, Juan Carlos. 1986. *Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945)*. Ediciones Solar. Buenos Aires.
- TEDESCO, Juan Carlos. 2005. "Los nuevos temas de la "agenda" educativa en Argentina". En TEDESCO, Juan Carlos (Comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IPEE-UNESCO. Buenos Aires. Pp. 17-34.
- TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). 2006. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.

- TENTI FANFANI, Emilio. 2007. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Paraguay*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- TERIGI, Flavia. 2005. "Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación". FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. *Educación: ese acto político*. Del Estante editorial. Buenos Aires. Argentina. Pp. 63-73.
- TERIGI, Flavia. 2008. "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta educativa*. N° 29. Año 15. Junio 2008. V 1. FLACSO. Argentina. Pp. 63-71.
- TERIGI, Flavia. 2009. "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, pp. 23-39.
- TERIGI, Flavia y Gabriela DICKER. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina. 2004. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantiales. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina. 2005. "La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años '90". En: *Pro-posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação / UNICAMP*. V 16. N° 3 (48). Set./dez. 2005. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. Sao Paulo. Pp. 53-74.
- VARGAS HERNÁNDEZ, José. 2007. "Liberalismo, neoliberalismo y postneoliberalismo". *Revista Mad*. N° 17. Septiembre. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Pp. 66-89. Disponible en: http://www.revistamad.uchile.cl/17/vargas_04.pdf [Acceso: 9/7/16].
- VEZUB, Lea F. 2009. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IPE-UNESCO. Pdf. Acceso en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos> [01-06-11].
- VIOR, Susana y María Betania OREJA CERRUTTI. 2016. "El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012)". En MENDES PEREIRA, Joao Marcio y Marcela PRONKO (orgs.). *La demolición de derechos. Un examen de las políticas del Banco Mundial para la educación y la salud (1980-2013)*. EDUNLU. Luján. Argentina. En Pp. 149-197.
- WACQUANT, Loïc. 2007. *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Siglo Veintiuno editores. Avellaneda. Argentina.

Bibliografía usada como fuente documental

- BANCO MUNDIAL. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación*.
- CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA. 1991. *Ley de transferencias* N° 24.049.
- CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA. 1993. *Ley Federal de Educación* N° 24.195.

- CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA. 2003. *Ley de los 180 días de clase* N° 25.864
- CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA. 2004. *Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente* N° 25.919 (2004).
- CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA. 2005. *Ley de Financiamiento educativo* N° 26.075
- CONGRESO DE LA NACION ARGENTINA. 2006. *Ley de Educación Nacional* N° 26.206.
- CONGRESO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2007. *Ley de Educación Provincial* N° 13.688.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2004. *Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente*. Anexo 1 de la Resolución N° 223/04.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2007. *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional*. Anexo II a la Resolución N° 30/07.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2007. Recomendación N° 01/07. *Extensión del ciclo lectivo 180 días*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2007. Resolución N° 01/07. *Aprobación del reglamento de funcionamiento del CFE*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2008. Resolución N° 61/08. *Consulta sobre Plan Federal para la Educación Secundaria Argentina*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2009. Resolución N° 79/09 y Anexos I y II. *Aprobación del Plan Nacional de Educación Obligatoria*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2009. Resolución N° 84/09 y Anexo I. *Lineamientos políticos y estratégicos de la ESO*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2009. Resolución N° 88/09 y Anexo I. *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2009. Resolución N° 93/09 y Anexo I. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la ESO*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2009. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Anexo a la Resolución N° 84/09.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2010. Resolución N° 103/10 y Anexo I. *Aprobación Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2011. Resolución N° 134/11. *Estrategias de mejora educativa para cada nivel del sistema*.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2011. *Núcleos de aprendizaje prioritarios para la educación secundaria*.

- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2012. Resolución N° 174/12. Aprobación y Anexo I. *Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y trayectorias escolares.*
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2012. Resolución N° 188/12 y Anexo I. *Plan nacional de educación obligatoria y formación docente 2012-2016.*
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2013. Resolución N° 201/13. *Programa Nacional de Formación permanente.*
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2013. Resolución N° 206/13. *Jornadas de Trabajo institucional.*
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2014. Resolución N° 217/14 y Anexo I. *Guía Federal de orientación para la intervención educativa en situaciones complejas para la vida escolar.*
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2014. Resolución N° 219/14. *Criterios orientadores para certificación del componente I del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela”.*
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2016. *Declaración de Purmamarca.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. [2006] 2007. “Documento para el debate: Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. *Anales de la educación común.* Tercer siglo. Año 3. N° 7. Buenos Aires. Argentina. Pp. 118-161. Versión digital disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero07/archivosparaimprimir/9_ed_nacional_st.pdf [Acceso: 1/12/17]
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2007. Resolución N° 2082/07. *Tramo de formación pedagógica para profesionales, técnicos superiores y técnicos de Nivel Medio.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2010. *Diseño curricular para la escuela secundaria.* La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2011. *Régimen académico para la Nueva Escuela Secundaria.* Resolución N° 587/11.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2016. Resolución N° 530/16. Salidas educativas y de representación institucional. Disponible en: https://eanecochea-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Resolucio_n-530-16.-Salidas-Educativas-y-de-Representacio_n-Institucional.pdf [Acceso: 5/2/18].
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2017. Resolución N° 378/17. Salidas educativas y de representación institucional. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/diepregep/normativa/resolucion_salidas_educativas.pdf [Acceso: 5/2/18].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA. 1988. *Proyecto 13. Profesorado de tiempo completo.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Más libros y colecciones literarias” Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/noticias/operativo-nacional-de-entrega-de-textos-escolares/> [Último acceso: 22/2/18].