



Universidad Nacional de Luján

Maestría en Política y Gestión de la Educación



TRABAJO FINAL:

RELACIONES DE PODER:

UN ANÁLISIS CUALITATIVO A PARTIR DEL PROCESO DE ELECCIÓN DE MODALIDADES EN ESCUELAS PÚBLICAS DE RAFAELA EN EL MARCO DE LA REFORMA DE LOS '90.



Maestranda: Lic. Gabriela Virginia Andretich.

Director de tesis: Profesor Germán Cantero.

Fecha de entrega: noviembre de 2006.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo intelectual es apasionante, absorbente, implica esfuerzo personal y claudicaciones, pero por sobre todo, requiere de ciertas condiciones para su producción. Si bien en la Argentina de principios de SXXI, estas no son las óptimas, yo tengo que agradecer a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER por haberme apoyado con una beca de 4to nivel, a mis padres y a Lucio y Natalia por apoyarme siempre y en todo sentido.

Le debo un reconocimiento muy grande a mis profesores de grado y postgrado, especialmente a quienes son ahora colegas: Susana Celman, Zunilda Ulla y Germán Cantero por su generosidad para socializar no sólo conocimientos sino también su estilo de trabajo crítico, reflexivo y participativo.

Agradezco también la colaboración brindada por todos los docentes y directivos a quienes entrevisté en el transcurso del trabajo.

Finalmente, espero que Bruno y Virginia –mis hijos- entiendan que el tiempo y el esfuerzo dedicados al estudio de una sociedad más justa y democrática es también para ellos.

RESUMEN

Se trata de una investigación que intenta comprender el fenómeno del poder en la escuela a partir del análisis del proceso de elección de modalidades en dos escuelas polimodales públicas de Rafaela, en el marco de la reforma educativa de los '90. Temporalmente, abarca la etapa de cambio de estructura del nivel medio a polimodal en la provincia de Santa Fe. Busca reconocer cómo se llevó a cabo la selección institucional de modalidades haciendo foco en cómo significan ese período los actores institucionales. Con un abordaje cualitativo, desarrolla un mesoanálisis (micro y macro) y hace foco en la perspectiva de los docentes y directivos para dilucidar componentes implícitos y explícitos del ejercicio del poder. El estudio aporta al análisis de las formas en que decisiones políticas de nivel nacional ponen al descubierto procesos contradictorios y complejos de relaciones y estilos de poder al interior de las escuelas y devela si los sujetos y/o grupos reproducen o resisten aquello procedente del macronivel del sistema.

GLOSARIO DE SIGLAS

- CAD: Comunicación Arte y Diseño**
- CBC: Contenidos Básicos Comunes**
- CBO: Ciclo Básico Orientado**
- CD: Contenidos Diferenciados**
- CFE: Consejo Federal de Educación**
- EC: Espacios Curriculares**
- ECB: Estructura Curricular Básica**
- EDI: Espacio de definición institucional.**
- EGB: Educación General Básica**
- FAE: Fondo de Ayuda Escolar (municipal)**
- FGF: Formación General de Fundamento**
- FO: Formación Orientada**
- IF: Itinerario Formativo**
- MEC: Ministerio de Educación y Cultura**
- OFC: Oferta Formativa Complementaria**
- PBS: Producción de Bienes y Servicios**
- PEI: Proyecto Educativo Institucional**
- PITE: Proyecto Institucional para la Transformación Educativa.**
- TEBE: Transformación Educativa Basada en la Escuela**
- TTP: Trayecto Técnico Profesional**

INDICE

I. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	5
1. EL PROBLEMA	6
2. OBJETIVOS	9
3. ENCUADRE SOCIOPOLÍTICO DEL OBJETO DE ESTUDIO	9
4. FUENTES	15
5. ANTECEDENTES	16
6. RELEVANCIA DEL TRABAJO	19
7. PERSPECTIVA TEÓRICA DEL TRABAJO	20
II. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	44
1. TIPO DE DISEÑO	45
2. UNIVERSO DE ESTUDIO	45
3. UNIDADES DE ANÁLISIS	45
4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	45
5. SELECCIÓN DE CASOS	46
6. LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	48
7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	50
8. ACERCA DE LA PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	51
III. HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN	52
IV. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	57
Primer Capítulo: ACTORES, ESCUELAS Y MODALIDADES	58
1. INTRODUCCIÓN: CARÁCTER Y SENTIDO DEL ANÁLISIS	59
2. LOS ACTORES	60
3. LAS ESCUELAS ESTUDIADAS	70
4. EL FINAL DE LA HISTORIA. LA ELECCIÓN DE LA MODALIDAD EN CADA ESCUELA.	73
5. DANDO MARCHA ATRÁS EN EL RELATO: SÍNTOMAS DE QUE LAS COSAS “NO SON COMO DICEN”.	79
6. SOBREVOLANDO LAS ESCUELAS: ACTORES Y BUROCRACIA ESTATAL.	80
Segundo Capítulo: LA TRAMA DEL PROCESO DE ELECCIÓN DE LA MODALIDAD: hegemonía, regulación y control.	90
1. MIRAR LO QUE NO RESULTÓ	91
2. LA TRAMA DEL PROCESO DE ELECCIÓN	99
3. SEGUNDO VIAJE SOBRE LAS ESCUELAS: hegemonía y nuevas regulaciones	110
Tercer Capítulo: EL EJERCICIO DEL PODER: manifestaciones, mecanismos y efectos.	118
1. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO	119
2. LAS ESCUELAS “JD” Y “LB”: ALGUNAS SINGULARIDADES A PARTIR DEL MANDATO FUNDACIONAL.	120
3. LA PARTICIPACIÓN	123
4. INTERESES, DISPUTAS Y CONFLICTOS	129
5. MECANISMOS DE PODER EN LA ESCUELA	133
6. LA MIRADA SOBRE LA REFORMA: POSIBILIDAD/IMPOSIBILIDAD DE RESISIR	137
7. TERCER VIAJE PARA PENSAR LAS RELACIONES DE PODER EN LAS ESCUELAS ESTUDIADAS.	145
Metacapítulo: DESANDANDO EL CAMINO PARA ENCONTRAR NUEVOS RUMBOS EN LAS RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA.	156
1. ALGUNAS CUESTIONES SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO	157
2. LA DESNATURALIZACIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER: EL PAPEL DE LA ESCUELA.	160
V CONCLUSIONES	164
VI BIBLIOGRAFIA	168

I. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

1. EL PROBLEMA

Caminando escuelas para investigar, por capacitación u otras actividades, me llamó la atención el estilo y la trama de relaciones de poder que se generaba en cada una de ellas; tema que me parece interesante profundizar. Supuse entonces que sobre este componente, que conlleva una importante carga simbólica, se podría avanzar en su comprensión a partir de un estudio sistematizado.

Resulta interesante para mí, hacer este trabajo de indagación teniendo presente la posibilidad de contribuir con la democratización del gobierno de las escuelas.

En distintos trabajos de investigación he podido observar algunas instituciones (más bien excepcionales)¹ que demuestran que su gestión -a través de actividades de planificación- como por ejemplo la elaboración del proyecto institucional va en una línea francamente participativa; en otras, sólo hay gérmenes de esto, sin embargo, y en términos muy generales, me parece que sólo hay experiencias significativas de democratización cuando se da un particular estilo de relaciones de poder. Me refiero concretamente a escuelas donde la gestión es considerada y vivida como un proceso interactivo e intersubjetivo de diálogo, negociación -y a veces confrontación-, entre distintos actores institucionales para la toma de decisiones.

Este planteo conlleva la idea de observar lo que ocurre con el poder, lo que podría conducir luego, al análisis de las posibilidades de democratización del gobierno de las instituciones educativas.

En muchas oportunidades he conversado sobre este tema con los docentes y en especial con los directivos; estos últimos, por lo general, se muestran preocupados por lo difícil que les resulta gestionar instituciones educativas en estos momentos. Ellos coinciden en la importancia de hacerlo lo más democráticamente posible, sin embargo, reconocen, (y las observaciones lo refrendan), que se depositan excesivas responsabilidades y actividades en su persona.

Pareciera no haber de parte de estos protagonistas una lectura desde lo que para mí es una "concentración de poder"; ellos hablan más bien de la falta de participación. Ahora bien, si entendemos que la participación es el ejercicio de la cuota de poder asumido por cada uno de los integrantes de una institución, entonces reconocemos también en los directivos la importancia de asumir la problemática del poder para mejorar la gestión en términos de democratización de la misma.

Los docentes, por su parte, dan cuenta de muchas experiencias cotidianas en donde se demuestra el juego de intereses entre el ministerio y la escuela, entre docentes y directivos; maestros y profesores; maestros y padres; docentes y no docentes y entre los mismos maestros. En pocos casos ellos explicitan que se trata del poder y la mayoría de las veces no cuestionan la autoridad formal. Sí mencionan la falta de espacios de participación, la escasa comunicación, las contradicciones, lo no dicho, lo resuelto "desde arriba".

1 Hago referencia a los siguientes trabajos de investigación en los que formé parte del equipo: "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas" 1994-1998.UNER. Dirección: Germán Cantero y Susana Celman y "Reforma Educativa y Ciudadanía"- 1998-2003.UNER. Dirección: Germán Cantero y Susana Celman. En el primero de ellos concretamente, hemos analizado experiencias de gestión de escuelas de sectores populares que reunían una convergencia de múltiples y complejos procesos y factores que permitían excepcionales logros pedagógicos en sus alumnos. Nos obstante, esa excepcionalidad constituye en sí mismo una denuncia. Confirma que en las inaceptables condiciones de trabajo docente, en las actuales e históricas que presenta la formación de maestros y directivos en el contexto de la situación de vida a la que es sometida una enorme proporción de la población escolar, sólo "sobreviven" unos pocos. En consecuencia y en una sociedad en la que impere la justicia, los logros educativos pertinentes para niños de sectores populares no pueden quedar supeditados a la convergencia de factores excepcionales.

Esto último puede ser entendido desde la perspectiva retomada por José Tamarit, para analizar el caso de los maestros, del concepto de sentido común de Gramsci. Si bien esta categoría no es objeto de estudio aquí, cabe hacer referencia a la posibilidad de que los maestros podrían estar naturalizando el proceso de hegemonía y por ende el las relaciones sociales, lo que dificultaría en ellos una lectura crítica del tema del poder como atributo o como recurso, tanto más en este concepto tan abstracto.

No obstante esto, tanto las expresiones de los actores como las observaciones de la vida cotidiana de las escuelas, dan cuenta de la complejidad del tema del poder; este está en todos lados, a la vez que se hace difícil captarlo en su materialidad.

¿Me pregunté entonces...dónde mirarlo...cómo hacerlo palpable? Lo primero que apareció ante mí fueron los procesos de reformas sufridos por el sistema educativo y por cada una de las instituciones en los últimos diez años. Me refiero a una reforma que ya ha dejado profundas huellas, surcos muy pantanosos por donde las escuelas intentan seguir su camino y que ha sido abordada por numerosos investigadores del país. Dentro de ese cuadro de situación se me presentó el muy afectado nivel medio. Se me apareció por olvidado, por desatendido.

En julio del año 2003 asistí al coloquio nacional “A diez años de la Reforma Educativa”² en el que estuvieron representadas la mayoría de las jurisdicciones del país a través de docentes, investigadores y también funcionarios de los ministerios de educación de algunas provincias; la presentación de trabajos y las discusiones posteriores dieron cuenta, como menciona una panelista, de que “...la improvisación, las discontinuidades, las contradicciones en la implementación de la reforma así como un conjunto de factores contextuales incidentes, se constituyen en variables condicionantes, para arribar a un vaciamiento de significatividad de las instituciones educativas, particularmente en el nivel polimodal”³.

Cabe recordar al lector que en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación, en el contexto de una etapa de reformas no sólo educativas que marcó un quiebre en la estructura del sistema educativo argentino como nunca antes desde su fundación en el último cuarto del siglo XIX. La transformación que comenzó con la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias en 1991, impulsa una serie de cambios: la ampliación de la obligatoriedad escolar, una nueva estructura de niveles⁴, la creación de un Sistema Nacional de Información y de Evaluación Educativa, la elaboración de contenidos curriculares renovados para todo el sistema, un plan de capacitación docente organizado desde el nivel nacional y la implementación de políticas compensatorias como base de la distribución del presupuesto educativo.

2 El coloquio fue organizado por la Universidad Nacional de Córdoba del 26 al 28 de junio de 2003 con el título COLOQUIO NACIONAL A DIEZ AÑOS DE LA LEY FEDERAL EDUCATIVA ¿MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS?

3 La expresión fue extraída de la ponencia “El Polimodal, paradojas, metáforas y utopías” de Chimedi Marcela y Gantus Claudia de la E.E.M. N° 4 de la Pcia de Bs As.

4 Según el texto de la ley: **Capítulo I. Descripción General**

Artículo 10- La estructura del Sistema Educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:

***Educación Inicial**, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.*

***Educación General Básica**, obligatoria, de 9 Años de duración a partir de los 6 Años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el artículo 15.*

***Educación Polimodal**, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres Años de duración como mínimo.*

***Educación Superior**, Profesional y Académica de Grado, luego de cumplida la Educación Polimodal su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias, según corresponda.*

***Artículo 11** - El Sistema Educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la Estructura Básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.*

Teniendo presente este panorama, hice una primera incursión a terreno, me acerqué a un polimodal de la ciudad de Rafaela y surgió la problemática central con la que se encontraron estas instituciones: el proceso de elección de modalidades. Recogí expresiones como:

“Eh..., yo recuerdo que la lucha entre, eh..., Naturales y Humanidades, que eran las dos opciones que teníamos, fue larga, y nos reunimos, mirá, sábado, domingo, un fin de semana que teníamos que terminar de tomar la decisión.” (una directora)

“Finalmente, analizando los pro y los contra, las facilidades que teníamos, resultó Humanidades. Que yo, sinceramente, aspiraba que no fuera, porque yo quería que la escuela se diferencie de Comercio. Todos lo veíamos, todos lo habíamos analizado, pero no teníamos escapatoria.” (una directora)

Se sostuvo entonces que una situación concreta donde se pueden analizar las relaciones de poder en el actual y conflictivo sistema educativo es en la decisión que tuvieron que tomar las escuelas polimodales en cuanto a la elección de la o las modalidades que adoptaría cada institución. Esos procesos constituyen, ciertamente, una posibilidad donde “mirar” relaciones de poder desde el punto de vista de los distintos actores intervinientes en la decisión. Son los directivos y docentes los que pueden narrar los procesos que se fueron dando hasta llegar a la elección y los intereses puestos de manifiesto en los mismos. Además, es imposible deslindar estos procesos de los macroprocesos de gobierno y planificación nacional y provincial (aún desde la ausencia de planificación) y desde las estrategias que se diseñaron, por lo que propuse una perspectiva de análisis que enlaza lo micropolítico con lo macro.

El problema de la investigación quedó entonces expresado de la siguiente forma:

¿Cuáles y cómo son las relaciones de poder que se dan en el proceso decisorio de elección de modalidades en escuelas polimodales públicas de Rafaela a partir de la reforma educativa de los '90?

Al hablar de procesos decisorios, se piensa necesariamente en los distintos intereses puestos en juego y los particulares estilos de relaciones de poder que se suscitaron en las escuelas polimodales de Rafaela. Estos procesos se dieron entre 1999-2000 y están centrados en aquellos actores que formaron parte de las decisiones, los que pueden variar de una escuela a otra según las modalidades de gestión adoptadas.

2. OBJETIVOS

2.1. De conocimiento:

Generar conocimiento acerca de las relaciones de poder en escuelas públicas, a partir de procesos decisorios de elección de modalidades en el marco de la reforma educativa de los '90 en establecimientos de nivel polimodal de la ciudad de Rafaela.

2.2. De acción⁵:

Se intenta completar una etapa de formación profesional, es decir, finalizar la maestría en Política y Gestión de la Educación poniendo énfasis en el análisis de las posibilidades de democratización de las instituciones educativas en su conjunto.

3. ENCUADRE SOCIOPOLÍTICO DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Considerando que el objeto de estudio son las relaciones de poder que se juegan en el proceso decisorio de elección de las modalidades de escuelas polimodales públicas en el marco de la política educativa nacional y provincial, cabe un análisis situacional de la inclusión de los polimodales en nuestro país.

La reforma afectó a las múltiples relaciones que atraviesan al sistema educativo desde la macro hasta la micropolítica. Su diseño e instrumentación modificó las interacciones entre el Estado nacional y los Estados provinciales, redefinió los roles y funciones del poder central en la educación provincial; generó diversas disputas entre actores políticos locales (gobierno, sindicatos, iglesia, además de la propia burocracia y la escena política provincial); impuso luchas y replanteamientos en términos geográficos y entre las propias escuelas y actores del sistema, además de generar toda una serie de efectos en la vida institucional de las escuelas y en su relación con el afuera (la comunidad, el mercado, la sociedad en general)⁶. Las tensiones entre los modelos pedagógicos, organizacionales, laborales y socioeducativos estuvieron a la orden del día en cada escenario provincial donde se ponía en marcha la reforma. Así, detrás de ella, vinieron las discusiones entre la inclusión y la calidad, entre la equidad y la igualdad, acerca de la articulación entre niveles, entre ciclos evolutivos de niños y adolescentes, conflicto social e integración educativa, entre reforma curricular, capacitación y condiciones laborales docentes y, expresamente, el tema de la elección de las modalidades en cada escuela.

3.1. Los objetivos y funciones del polimodal:

Uno de los documentos oficiales⁷, haciendo referencia a la Resolución N°30 del CFE, sostiene que la finalidad de la educación polimodal fue acordada en sucesivas reuniones del Ministerio de Cultura y Educación con el Consejo Federal de Educación -con participación de la nación y de las provincias- para dar respuesta a:

✦ la presión social y académica por el acceso a los estudios superiores, lo que ha signado fuertemente el perfil histórico de los estudios secundarios tradicionales;

⁵ La decisión de diferenciar objetivos de conocimiento de los de acción se basa en la propuesta de la Dra María Teresa Sirvent presentada en el desarrollo de los Seminarios de Tesis de la maestría.

⁶ Rivas Axel (2003): "Mirada comparada de los efectos de la Reforma Educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación". Documento N° de la Serie de Estudios sobre el Estado, el poder y la Educación en la Argentina. CIPPEC (Centro de implementación de Políticas Públicas para la equidad". Bs As.

⁷ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994): "La educación Polimodal". Bs As.

- las demandas de preparación para la vida laboral, considerando la proximidad de inserción activa de la juventud en un mundo del trabajo cambiante y cada vez más competitivo;
- la incorporación de los avances científicos y tecnológicos que son imprescindibles hoy para una formación general actualizada y para un eficiente desempeño productivo;
- la necesidad de desarrollar competencias y capacidades que preparen para la transición a la vida adulta, para actuar en diversos contextos y para la participación cívica con responsabilidad y autonomía, dentro de un marco explícito de valores morales y sociales.

En cuanto a los objetivos del nivel, en el Capítulo IV de la Ley Federal de Educación (N° 24.195) plantea:

Artículo 16 - *Los objetivos del ciclo Polimodal son:*

- a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.*
- b) Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.*
- c) Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.*
- d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten para el acceso a los sectores de producción y del trabajo.*
- e) Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.*
- f) Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.*
- g) Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica.*

Artículo 17 - *La organización del ciclo Polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción.*

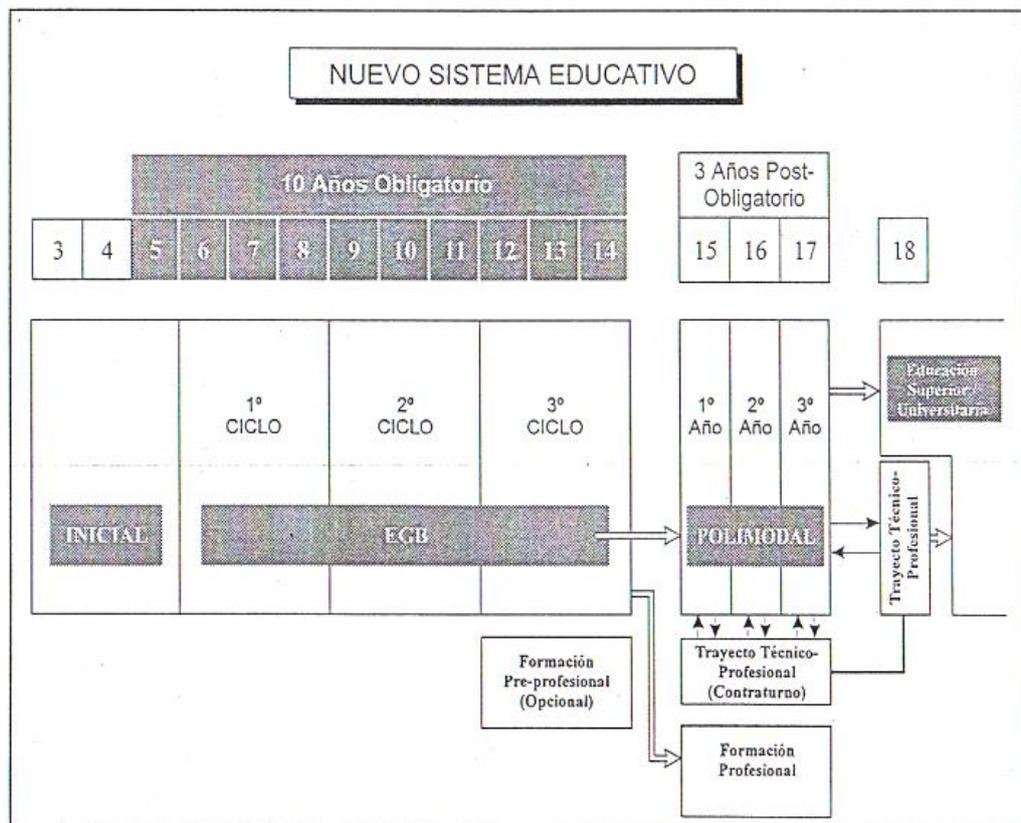
El ciclo polimodal se estructuró a partir de una Formación General de Fundamento atendiendo contenidos básicos comunes. A partir de allí, cada modalidad (Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales, Comunicación, Arte y Diseño y Producción de Bienes y Servicios) desarrollaría una formación orientada con los contenidos básicos orientados. La estructura puede verse esquemáticamente en el siguiente cuadro⁸:

⁸ <http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Criticas/polimofut2.htm>

POLIMODAL				
Nivel post-obligatorio para alumnos/as de 15 a 17 años				
Duración de 3 años				
FORMACIÓN GENERAL DE FUNDAMENTO (F.G.F.)				
Desarrolla Contenidos Básicos Comunes profundizando los vistos en la E.G.B..				
La carga horaria de las asignaturas varía con la modalidad.				
La carga horaria total está entre el 40 y el 50 % durante los 3 años.				
CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES (C.B.C.)				
Existen en: Lengua, Lenguas Extranjeras, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Humanidades, Tecnología, Lenguajes Artísticos y Comunicacionales y Educación Física				
MODALIDADES Y CONTENIDOS DEL POLIMODAL				
FORMACIÓN ORIENTADA (F.O.)				
Desarrolla Contenidos Básicos Orientados que focalizan la F.G.F. en distintos campos desarrollándose competencias polivalentes para la vida laboral.				
La carga horaria es del 30% durante los 3 años.				
Ciencias Naturales	Economía y Gestión de las Organizaciones	Humanidades y Ciencias Sociales	Producción de Bienes y Servicios	Comunicación, Artes y Diseño
CONTENIDOS BÁSICOS ORIENTADOS (C.B.O.)				
Ciencias Naturales, Salud y Ambiente.	Economía y Organizaciones. Diseño y Gestión de las Organizaciones.	Perspectiva de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Las Humanidades y las Ciencias Sociales: Procesos de Investigación e Intervención.	Insumos Generales y Marcos Económicos y Jurídicos. Las Actividades y los Procesos Productivos.	Lenguajes y Cambios Culturales. Materiales, Soportes, Recursos y Tecnologías de las imágenes.
Las Ciencias Naturales: Procesos de Investigación e Intervención.				
CONTENIDOS DIFERENCIADOS (C.D.)				
Son contenidos que surgen de la institución de acuerdo a la opción que realice. La carga horaria es del 20 % durante los 3 años.				
Espacios de Opción Institucional.	Espacios de Opción Institucional.	Espacios de Opción Institucional.	Espacios de Opción Institucional.	Espacios de Opción Institucional.

A este esquema es necesario complementarlo con la propuesta de Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) e Itinerarios Formativos (IF). Según los materiales entregados a las escuelas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, los (TTP) se plantearon como una oportunidad de complementación, contextualización y diversificación del currículo del nivel polimodal; con un carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal o equivalente. Proponían una iniciación profesional a través de una formación que preparara para desempeñarse en áreas ocupacionales determinadas que exigen el dominio de competencias tecnológicas y profesionales específicas. Por su parte, los IF fueron presentados como un recorrido didáctico que se arma a partir de un determinado conjunto de módulos. El itinerario organizaría procesos de enseñanza y de aprendizaje más cortos que los TTP y garantizaría, en articulación con la Educación Polimodal, la formación de un conjunto significativo de competencias reconocidas en el mundo del trabajo que pueden ser –según la expresión de los documentos oficiales- certificadas como calificaciones profesionales. El conjunto de itinerarios constituiría un TTP.

El gráfico que se presenta a continuación permite visualizar el nuevo sistema educativo y la articulación que se propone del polimodal con los TTP.



Se abrió así un gran campo discursivo que prometía insertar a los jóvenes en la sociedad del conocimiento, prepararlos de manera polivalente para el mundo del trabajo y formarlos para una nueva ciudadanía supuestamente reflexiva crítica y activa.

3.2. Una mirada crítica sobre la reforma y el contexto.

Se parte de considerar que hubo imperativos políticos que fundamentaron las reformas. El primero de ellos anima al movimiento reformista bajo la premisa de reducir los presupuestos del sector público en el marco de la profunda crisis que sufren los países de la región. Un segundo –que afecta particularmente al polimodal-, está intrínsecamente ligado al paradigma de la nueva economía mundial: se trata de las innovaciones impulsadas por la competitividad, como una estrategia de poner a la educación a la altura del proceso de mundialización; sus objetivos son básicamente incrementar el rendimiento académico de los alumnos, a los fines de brindarles el aprendizaje de aquellas competencias laborales, con el objeto de incorporarlos como capital humano competitivo al sistema productivo que ya toma rasgos definitorios a nivel mundial⁹.

Entre estas prescripciones se incluye la inminente necesidad de una transformación educativa en nuestro país y, dentro de ella, la reforma e implementación de la escuela media bajo la bandera de “refundar” un nivel atrasado y alejado del contexto de las transformaciones tecnológicas del nuevo siglo que se avecinaba. Se trató básicamente de relacionarlo con el mercado laboral mediante la formación de competencias.

La idea principal aquí, expresada por el especialista en educación y trabajo Pablo Imen es que las propuestas de la nueva derecha se basan en determinados supuestos y concepciones que se traducen tanto en acciones prácticas como en políticas públicas dirigidas a reconfigurar el sistema educativo en su conjunto, asegurando una mutación que permita acceder, por vía educativa, a la competitividad internacional y al desarrollo de la moderna ciudadanía.

Al hablar de moderna ciudadanía, se hace referencia a que desde las tendencias políticas hegemónicas se alienta la producción y reproducción de un ciudadano sumiso y eficiente como trabajador y cliente. Es preciso obtener de este nuevo ciudadano las destrezas necesarias para asegurar su aptitud productiva de acuerdo con los parámetros de calidad y eficiencia del mercado. De esta manera, al proyecto del ciudadano de la modernidad –apenas iniciado en estas latitudes- se intenta reemplazarlo por el de agente económico, en sus dimensiones de productor y consumidor. En la actualidad habría que hablar, además, de una ciudadanía escéptica y carente de mayores expectativas políticas ante el futuro inmediato¹⁰.

El reordenamiento del sistema educativo estuvo basado en un sentido a la vez liberal en lo económico y conservador –autoritario- en lo político. El eje de la postura hegemónica fue producir una visión, una lógica de la práctica por la que cada actor vea, sienta, actúe y hable de y hacia el mundo de una manera, excluyendo otras formas de actuar y sentir. A su vez, la imposición de esa visión no es llevada a cabo por la fuerza, sino por medio de sistemas simbólicos con los que se supone que las personas actúan, interpretan y organizan el mundo¹¹.

Como Bresser Pereira¹² sostiene, las transformaciones suscitadas en los '90 desde la perspectiva neoliberal implicaron básicamente cuatro cuestiones. En primer lugar, una nueva delimitación de las funciones del Estado a través de diversos mecanismos como las privatizaciones y la terciarización. En segundo término, la reducción del grado de interferencia del Estado al efectivamente necesario a través de programas de “desregulación”. Como tercer aspecto, el aumento de la “gobernación”¹³ del

9 Zaccagnini Mario César (2002): “Reformas Educativas: espejismos de innovación”. Revista Iberoamericana de Educación (Issn: 1681-5653). Versión digital en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf>.

10 Este desarrollo sobre la “nueva ciudadanía” está contenido básicamente en el Informe Final del trabajo de investigación “Reforma Educativa y Ciudadanía”- 1998-2003. UNER. Dirección: Germán Cantero y Susana Celman.

11 Popkewitz, Thomas (1994): “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. En Revista de Educación N° 305. España.

12 Bresser Pereira, Luiz Carlos (1998): “La reforma del Estado de los años noventa. Lógicas y mecanismos de control”, en Revista Desarrollo Económico, vol 38, Nro. 150, Buenos Aires, julio-septiembre de 1998, pág. 526.

13 En este caso se usa indistintamente el término gobernancia o gobernación por governance.

Estado, es decir que éste posea las condiciones financieras y administrativas para transformar en realidad las decisiones que toma. Por último el aumento de la gobernabilidad¹⁴, traducido en la mayor capacidad de las instituciones políticas para ampliar la legitimidad (que esconde una pretensión de mayor control social).

Las transformaciones generadas en el sistema educativo desde la sanción de la Ley Federal de Educación pueden analizarse como un complejo proceso de construcción de nuevas regulaciones de tipo posfordista: "...en términos abstractos, sus objetivos económicos y sociales pueden sintetizarse en la promoción de innovaciones de productos, de procesos organizacionales y de mercados, el mejoramiento de la competitividad estructural de las economías abiertas, principalmente del lado de la oferta; la subordinación de la política social a las exigencias de la flexibilidad del mercado de trabajo y de competitividad estructural"¹⁵.

En función de estas argumentaciones, se sostiene que las situaciones de aplicación de la Ley Federal en las provincias se encuentran íntimamente vinculadas con la construcción de los mecanismos de gobernación y gobernabilidad, es decir, esta "capacidad política de gobierno para intermediar intereses, garantizar la legitimidad y gobernar en cada jurisdicción. Las provincias, en general, privilegiaron trasladar o construir los mecanismos de gobernación generados desde el estado central y apelaron a mecanismos de control jerárquico de tipo burocrático y tradicional. Por otro lado, los mecanismos de gobernabilidad, es decir aquellos para lograr legitimidad fueron informales, paralelos y selectivos de acuerdo al actor involucrado, por ejemplo el sector privado en la educación, o el gremio docente en la reubicación de cargos..."¹⁶

14 Según Catalina Nosiglia y otros en la ponencia "La reforma educativa en las jurisdicciones: contextos, estrategias y actores". Nosiglia María Catalina y otros. COLOQUIO NACIONAL A DIEZ AÑOS DE LA LEY FEDERAL EDUCATIVA ¿MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS?: El Estado pone en juego un entramado de construcción de gobernabilidad a partir de mecanismos para lograr la legitimidad; esto son:

a-La apelación al modelo racional weberiano de aplicación de la Ley aprobada por el Congreso, y la apelación discursiva del mecanismo deliberativo del Congreso Pedagógico Nacional y, b-Las resoluciones aprobadas en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación que adquirió una importancia significativa como espacio de acuerdo con los gobiernos provinciales, es decir los actores estatales privilegiados. Junto a ello mecanismos de "gobernancia" o gobernación se generaron desde el Estado central y resultaron fundamentales para el desarrollo de las políticas educativas provinciales desde 1993: a-Decisiones regulatorias sancionadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación que implicaron nueva gobernación. Por ejemplo en materia curricular...b-El fuerte y sostenido aumento de recursos financieros en manos del Estado central desde 1993 que facilitó la promoción de estas nuevas modalidades de intervención en los sistemas educativos provinciales. c-El Pacto Federal Educativo firmado con los gobiernos provinciales, motorizado principalmente por el gobierno central que aseguró recursos para las provincias. Resulta importante analizar que el flujo de fondos financieros estaba en consonancia con los alineamientos con las políticas nacionales pero que dejaban escaso espacio para acuerdos o propuestas diferenciadas. d-Una nueva estructura organizativa del Ministerio de Educación nacional que se tradujo en la creación de nuevos programas que generaron mecanismos de "gobernación" diferentes. Basta señalar el Plan Social Educativo, la Red Federal de Formación Docente, el sistema nacional de evaluación, entre otros. Dichos mecanismos implicaron nuevas regulaciones no exentas de debates y luchas de diversos actores. e- La aparición de nuevos actores en el Estado con fuerte capacidad para "adoptar decisiones autónomas" Estos fueron los profesionales contratados como consultores en el nivel central y en las respectivas provincias con una capacidad paralela a los tradicionales ministerios de características burocráticas, "colonizado" en algunos casos por corporaciones y de tendencia autoritaria en la modalidad de toma de decisiones. Estos nuevos actores posibilitaron la generación y aplicación de estos nuevos mecanismos de "gobernación". Una línea directa entre el centro y cada provincia. f-Un estado central con capacidad de selectividad estructural que permitió fortalecer la capacidad de algunos actores, como por ejemplo la Iglesia Católica".

15 Jessop, Bob. (1999): " Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales", Bogotá, Siglo del Hombre editores, Universidad Nacional de Colombia, págs. 103-108.

16 Bresser Pereira, Luiz Carlos, Op.Cit.

4. FUENTES

El tema elegido podría ser abordado desde distintos campos; interés aquí verlo desde los procesos de gobierno escolar; más precisamente, desde los procesos decisorios que llevan a cabo quienes gestionan las organizaciones educativas. A ambos temas, que tienen que ver con mi experiencia profesional, - gestión y planificación- debo considerarlos como fuentes insoslayables para este trabajo de investigación, a su vez, todo ese bagaje se constituye también en fuente bibliográfica desde donde parto.

Se constituyen en fuente las investigaciones en las que he participado desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER desde 1993. Tanto la formación teórico-práctica –orientada por docentes con reconocida trayectoria y solvencia- como la experiencia en terreno sostenida en los distintos proyectos, se constituye hoy, en una fuente fundamental para este trabajo que me toca hacer ya no en forma grupal sino individual. Los temas abordados en equipo fueron distintos pero en todos ellos se tomó a la Gestión Escolar como campo de práctica¹⁷; es decir, es allí donde centramos la mirada para estudiar distintos temas como las interpelaciones del enseñar en contextos adversos, las posibilidades y límites de la educación ciudadana, la participación de los sujetos que tienen a su cargo la conducción de la escuela y las condiciones de trabajo docente, entre otros.

Al hablar de Gestión Escolar, se hace referencia especialmente a lo trabajado en el proyecto de investigación: “La Gestión Escolar en Condiciones Adversas” (UNER. 1994-1998. Cantero, Celman, Andretich y otros). En este trabajo, nos avocamos a resignificar el concepto de gestión porque veíamos que era vivido y sentido de forma particular por los equipos que conducían las escuelas. Sobre todo, despejamos al concepto de toda connotación empresarial pues la escuela –a diferencia de otras organizaciones- debe ser entendida como institución de existencia (Enriquez:1996) en tanto desempeña un papel importante en la formación social global, y tiene por lo tanto, su especificidad.¹⁸

Formando parte de la gestión – y en relación con mi tarea docente - siempre me interesaron los procesos decisorios y de planificación que realizan las escuelas, entendiendo que los mismos, desde el seno de la política y a partir de la particular trama de intereses que se da en cada organización, pueden constituirse en herramienta para la concreción de proyectos democratizadores.

De esta manera, una fuente también significativa para el estudio del tema propuesto, lo constituyen los aportes que he ido obteniendo desde la cátedra Planeamiento. Referirse al Planeamiento es pensar en los procesos reflexivos que preceden y presiden las acciones orientadas a la solución de situaciones problemáticas en la escuela, a cómo se organizan para ello y cómo revisan lo hecho. Desde la perspectiva Estratégico-Situacional específicamente, hay ya contemplado un concepto de poder que me aporta una mirada; la que me permite ver que procesos -como los de la toma de decisiones- contienen explícitamente un juego de fuerzas entre distintos actores¹⁹. Los actores acumulan “poder” en términos de recursos económicos, políticos, organizativos y de conocimiento.

Creo que es desde los procesos de toma de decisiones donde mejor se pueden visualizar las relaciones de fuerza interactuantes en una escuela, los alcances y las consecuencias que las mismas

17 Se considera el concepto de campo de Pierre Bourdieu, en el que se hace referencia tanto a lo simbólico como a lo material. Así pues, se parte del supuesto teórico de que un campo está constituido por las posiciones y prácticas cotidianas de los agentes involucrados, así como por los "discursos" que los mismos elaboran sobre esas prácticas.

18 Desde este marco, nos permitimos proponer algunos elementos conceptuales para la gestión escolar entre los que destaco: ...de acuerdo con su naturaleza y direccionalidad, la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a "recursos de autoridad e influencia" para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos.

19 Matus, Carlos (1989): “Políticas, Planificación y gobierno”. Fundación ALTADIR. Caracas.

generan. Este abordaje puede constituirse en un aporte significativo para la comprensión del objeto de estudio a partir de la toma de decisiones con respecto a la elección de modalidades.

5. ANTECEDENTES

Esta propuesta de investigación analiza *las relaciones de poder en la escuela pública* y el referente empírico para su estudio lo constituyen *los procesos de elección de la modalidad en polimodales en el marco de las Reforma Educativa de los '90*.

En la búsqueda de antecedentes de investigaciones (básicamente encaradas desde una perspectiva sociológica) aparecen algunos trabajos que plantean la toma de decisiones y, por ende, el tema del poder. Sin embargo, ninguno de los antecedentes hallados pretende ver los procesos de poder desde la elección de modalidades. Esto constituiría específicamente, la originalidad de mi objeto de estudio junto al análisis de estos procesos en la micropolítica de escuelas medias (o polimodales).

A continuación se presenta una síntesis de la búsqueda de investigaciones remarcando en cada caso aquellos elementos, conceptos y/o categorías que aportaron a la construcción del objeto de estudio propuesto para esta investigación.

5.1 Los trabajos de investigación.

En una primera instancia seleccioné trabajos argentinos que relacionan desde distintos ángulos la toma de decisiones y las relaciones de poder. He dividido los materiales encontrados siguiendo como criterio el nivel desde donde se priorizó el análisis. El primero de ellos es un trabajo a nivel macro (políticas públicas de Educación No Formal de Adultos), el segundo es a nivel organizacional (Asociación Radiofónica) y el tercero se ubica en el mesonivel (Estado -sistema educativo- institución escolar - agentes involucrados en la reforma del nivel medio). Este último trabajo incluye específicamente el tema del polimodal.

El primero de los trabajos de investigación anunciados es: **“Estado y Sociedad Civil: análisis de los procesos de toma de decisiones en las políticas públicas de la Educación de Adultos”**. Cuya autora es María Alejandra Feldman, financiado por CONICET desarrollado a finales de los '80.

Este proyecto se encuadra en el análisis de los sistemas de poder y participación, involucrados en las tomas de decisiones, en el área de Educación No Formal de Adultos. Específicamente pretendió identificar las principales decisiones implicadas en la formulación e implementación de programas oficiales; analizar los procesos y mecanismos (poder, influencia, autoridad y coacción) implicados en la toma de decisiones oficiales y establecer los distintos roles de los actores involucrados.

Este informe, ayuda a pensar en el abordaje metodológico para el estudio de los procesos decisionales en el campo de la política. Aborda los procesos de decisión en las políticas nacionales y estatales de Educación de Adultos desde una lógica cualitativa, en dos dimensiones y a partir de la selección de dos proyectos puntuales. Un primer nivel descriptivo que comprendió la identificación de las decisiones más relevantes en cada uno de los proyectos nacionales seleccionados y la determinación de mecanismos y procesos de toma de decisiones empleados en cada una de ellas (subcategorías: personas que participaron, tipo de participación, mecanismos de concreción de la participación). Un segundo nivel interpretativo que intentó captar fue el sentido y significado de esas decisiones, en términos de continuidad o modificación de los componentes subyacentes a esas

decisiones (subcategorías: concepciones políticas, educativas y filosóficas subyacentes al desarrollo de cada proyecto; vinculaciones con proyectos políticos y/o económicos nacionales; fundamentos de la continuidad o ruptura; coordinaciones con anteriores responsables, evaluaciones).

El aporte de este trabajo está dado ante nada, por la propuesta de análisis teórico que hace sobre la toma de decisiones, avanzando desde posiciones tradicionales basadas en una racionalidad instrumental a aquellas que analizan los procesos decisorios atravesados por relaciones de poder. Introducen los conceptos de Bachrach y Baratz, especialmente lo del estudio de las “no decisiones” como componente importante al momento de analizar el tema del poder.

Resulta significativo el análisis que retoma esta investigadora de Bachrach y Baratz. Su línea de pensamiento está relacionada con el concepto bidireccional de poder. Estos autores reconocen la dificultad que ha habido para realizar trabajos teóricos y de investigación en este tema y sostienen que una de las causas ha sido la falta de claridad en el concepto. Sostienen que la mayoría de las experiencias han estudiado el poder observando solamente *la toma de decisiones* pero no han tenido en cuenta el tema de *las no decisiones*; es decir, la práctica de limitar el alcance real de la toma de decisiones a temas “seguros” (claramente observables), manipulando los valores comunitarios dominantes, mitos, procedimientos e instituciones públicas.

La referencia a estos autores no sólo es un aporte sustantivo, también contribuyen en lo metodológico, concretamente consideré significativo de la obra de Bachrach y Baratz el siguiente párrafo: “el lugar apropiado del investigador para empezar es con el proceso de la toma de decisiones. Específicamente, al explorar un conjunto de decisiones concretas, las cuales fueron tomadas en la comunidad, acumulará una lista de individuos o grupos que participaron abiertamente o detrás de escena en el proceso de la resolución de conflictos. Más allá de eso, su estudio detallado del proceso de la toma de decisiones arrojará pistas valiosas acerca de la movilización de tendencias imperantes, tal como es reflejado en los rituales y reglas del juego que operan en las instituciones de la toma de decisiones. Lo más importante de todo es que obtendrá datos de: a) personas y grupos que son desfavorecidos como resultado de la movilización de tendencias y b) si sus intereses son expresados en el sistema político, y hasta qué punto lo son. Entonces, ¿qué constituye un tema “clave” o “importante?”. Un tema clave, según nuestro criterio, es aquel que implica un desafío genuino de los recursos del poder o la autoridad de quienes dominan el proceso actual por el cual se determina la producción de políticas en el sistema”²⁰.

Volviendo sobre la “funcionalidad” de este material, se sostiene que aporta elementos para el estudio del poder y los factores complejos que afectan la toma de decisiones. El trasfondo social, cultural, ideológico y político de los individuos participantes, los valores del conjunto de la toma de decisiones como una entidad en sí misma, las presiones que soportan los que toman las decisiones, individual y colectivamente, los grupos de intereses. Proponen, en definitiva un modelo para el análisis por el cual los condicionantes de las decisiones y no decisiones pueden ser apreciados teniendo totalmente en cuenta los conceptos distintivos de poder, autoridad, fuerza e influencia.

Otro antecedente lo conforma el proyecto de investigación **Sistemas de Información Radiofónica (SER)**²¹. Este fue un estudio descriptivo que pretendió lograr una visión integrada de la problemática de la educación radiofónica. Entre los puntos críticos abordados (categorías de análisis) figuran la participación de la comunidad en los SER y viceversa y los procesos de planificación, supervisión y evaluación de los SER. Para estudiar el nivel de participación institucional se interrogó mediante un cuestionario semiestructurado acerca de quiénes participaron puntualmente en dos casos concretos de toma de decisiones (cambio introducido en la estrategia de alfabetización de un centro y la creación de una Asociación de Educadores Voluntarios del SER); para el caso de la planificación, se

20 Bachrach P y Baratz M (1970): “Power & Poverty. Theory & Practice”. Oxford University Press. New York.

21 ALER es la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica y el documento sobre la investigación se denomina “Análisis de los sistemas de educación radiofónica”. Serie Investigaciones. Secretaría ejecutiva de ALER. Quito, 1992.

utilizó un cuestionario estructurado sobre las formas y procedimientos llevados a cabo por la institución.

Resulta interesante, recuperar de este antecedente, la propuesta de tomar una situación concreta dentro de la institución para analizar el tema de las relaciones de poder. Para el caso en cuestión, *la elección de la modalidad* sería el proceso decisorio a considerar.

El tercer antecedente lo constituye el trabajo de investigación **“El Nivel Medio en la Provincia de Córdoba. Políticas y Sentidos de la Reforma Educativa”**, que viene desarrollándose desde 1995²² en la Universidad Nacional de Córdoba. Dentro del equipo, consideré particularmente el trabajo de tesis de maestría de Silvia Kravetz **“Contexto y texto de la reforma educativa en la provincia de Córdoba. Escenarios políticos y estilos de implementación”**. En este último se ha tratado de reconstruir los procesos de reforma educativa provincial (desde la recuperación de la democracia) intentando identificar las principales lógicas políticas y técnicas dominantes durante la implementación de la Transformación Educativa de Córdoba.

Los trabajos de este equipo cordobés constituyen para mí un antecedente sustantivo a la vez que metodológico; incluyen el objeto y el anclaje empírico de mi propuesta y muestran una perspectiva clara desde dónde se los puede abordar. Su principal desafío teórico-metodológico es el aporte a la construcción del “mesonivel”²³ del análisis socio-político, como perspectiva relacional de los elementos estructurales y las resignificaciones sociales de los actores en el estudio de las reformas educativas. El desafío teórico y metodológico que supone este enfoque es el análisis de las relaciones entre “Estado-sistema educativo-institución escolar-agentes” y, al interior de esas relaciones, las transformaciones operadas por la reforma educativa, rescatando una mirada socio-política y organizacional.

Sostienen que develar los modelos de funcionamiento que las reformas proponen -y en muchos casos imponen- constituye uno de los principales desafíos de esta línea de investigación. La búsqueda de los mecanismos por los cuales el Estado pretende transformar el modelo normativo propuesto en un estilo de funcionamiento cotidiano, al interior de las instituciones educativas, supone indagar la subjetividad de los agentes, sus percepciones, los significados que ellos le asignan a la reforma y los intereses que ponen en juego. Una mirada que se centre en los aspectos estructurales o en la acción, de modo desarticulado desconocería las relaciones de mutua determinación entre ambos aspectos y produciría explicaciones parciales²⁴.

A los efectos de la presente propuesta, donde se pretende enfocar el problema del poder más bien desde lo micropolítico, las últimas expresiones de los investigadores cordobeses dan una pista importante para no perder de vista la interrelación insoslayable que existe entre los distintos niveles en materia de políticas públicas, lo que podría denominarse el mesonivel de análisis.

A modo de ejemplificación de lo recientemente expuesto, vale traer a colación otro trabajo. Se trata de la recientemente defendida tesis de maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLU, abril de

22 Equipo integrado por: Carranza Alicia , Kravetz Silvia, Castro Alejandra, Pacheco Marcela , Abratte Juan P. y López Vanesa . UNC.

23 Se proponen una perspectiva analítica en el mesonivel porque, como ellos mismos sostienen, “...la dimensión programática de las reformas no es el resultado de la acción monolítica de un actor individual, sino de un complejo juego de acciones, interacciones y relaciones entre agentes estatales (y no-estatales) con capacidad de intervenir en su formulación. En segundo lugar, porque estas acciones e interacciones no son consecuencia de una elección, desvinculada de las condiciones estructurales en las que se producen. Los agentes sociales actúan e interactúan al interior de campo de relaciones que constituyen tanto limitaciones como un horizonte de posibilidades y alternativas a su acción. ...Las reformas definen los fines, las posibilidades y limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la invención y/o legitimación de ciertos modelos de funcionamiento macro y microinsitucional” (Braslavsky, 1996, Almandoz, 2000).

24 Carranza Alicia y otros (2003): Ponencia “El Nivel Medio en la Provincia de Córdoba. Políticas y Sentidos de la Reforma Educativa”. COLOQUIO NACIONAL A DIEZ AÑOS DE LA LEY FEDERAL EDUCATIVA ¿MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS? Universidad Nacional de Córdoba durante los días 26 y 28 de junio de 2003 .

2004) sobre **Límites y posibilidades de participación en los consejos de escuela de la Lic. Silvia Barco**. Esta investigación se centró en los procesos de participación de los actores institucionales en los consejos escolares desde una perspectiva bidimensional, es decir que abarca las normativa, los sujetos y las instituciones para poder comprender el diseño y la implementación de la política.

Antes de cerrar este apartado es válido hacer una aclaración entre el concepto de agente –mencionado en estos antecedentes- y el de actor social para dejar asentada una posición al respecto.

Se pueden aclarar estos conceptos haciendo referencia al de ciudadanía. En la perspectiva neoliberal, el término agente aparece fundamentalmente vinculado al de ciudadano-consumidor y reproductor; es así que, sólo se puede ser ciudadano a partir de una intervención del individuo, del agente en el mercado. Ese agente designa (según la RAE) a la persona que realiza una acción; que produce un efecto; que obra con poder de otra. El concepto de actor social, en cambio, implica una posición crítica de la ciudadanía donde el sujeto colectivo –ya no sólo individual como el de agente- asume el protagonismo en el cumplimiento, el disfrute y la exigibilidad de los derechos. Según Carlos Matus²⁵ el actor social es un sujeto, una organización o una agrupación humana que en forma estable o transitoria tiene capacidad de acumular fuerzas (en lo político, en lo organizativo, etc), puede desarrollar intereses y necesidades y actuar produciendo hechos en una situación determinada. La diferencia radica en que el actor actúa -salvando la redundancia- desde su propia acumulación de poder (desde su "empoderamiento", y esto se vincula con el ejercicio efectivo de la ciudadanía) y el agente lo hace, en cambio, bajo el influjo o en nombre de otro (que sí reviste la condición de actor).

6. RELEVANCIA DEL TRABAJO.

Con esta investigación se pretende analizar temas poco abordados como el de las relaciones de poder en el polimodal. Sobre el poder es abundante la bibliografía, no obstante, resultó poco fructífera la búsqueda de trabajos de investigación sobre el tema en nuestro país. Con respecto al polimodal y, concretamente sobre los procesos de elección de las modalidades, no he encontrado ninguna referencia específica; esto resulta comprensible si e tiene en cuenta que el proceso de implementación del nivel polimodal lleva en la provincia de Santa Fe sólo cuatro años y menos aún en otras jurisdicciones del país.

Por lo expuesto, este trabajo pretende constituirse en un aporte a los estudios de política educativa que tratan de hacer explícitos los procesos acaecidos en los momentos de implementación de las reformas; que ponen en evidencia las representaciones y sentires de los actores escolares a quienes les toca “poner en marcha” lineamientos pensados en esferas superiores y con propósitos –muchas veces- ajenos a los suyos o a los de la comunidad educativa a la que pertenecen. Se pretende estudiar y aportar al análisis de las formas en que decisiones políticas nacionales ponen al descubierto procesos contradictorios y complejos de relaciones de poder que generan distintos estilos de dinámica institucional.

No se puede dejar de mencionar que este proyecto intenta, sobre todo, aportar al estudio de las posibilidades de democratización de las decisiones en el ámbito educativo. La meta de democratización, desde un sentido emancipatorio habermasiano, está clara para algunos sectores, pero hay que profundizar la mirada. En la arena política, muchos discursos (en algunos casos de quienes dirigen los procesos de planificación de la educación) demuestran que en realidad lo que hay

25 Matus, Carlos: Op. Cit. Pág. 754

detrás de ellos es sólo retórica. Por ello, el interés de “desarmar” procesos acaecidos al interior de distintas organizaciones para volverlos comprensibles y posibles de mejorar.

7. PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Las relaciones de poder, según el psicoanálisis, son inherentes a las relaciones humanas y son “...inherentes a las escuelas tal como actualmente las estructuramos: nuestros roles y jerarquías, nuestros métodos de instrucción, el tamaño y la organización de las clases, las prácticas y valores curriculares, y las concepciones populares sobre aquello que profesores y estudiantes deben ser y hacer en nuestra cultura, son apenas algunos ejemplos. Más allá de esa perspectiva, las relaciones de poder son inherentes a nuestra sociedad: entre clases, entre sexos y entre varios grupos raciales, étnicos y religiosos”²⁶.

7.1 Supuesto de anticipación de sentido²⁷.

La perspectiva teórica que se presenta a continuación intenta fundamentar la idea de que el proceso de elección de las modalidades en escuelas públicas está atravesado por el ejercicio del poder de sectores hegemónicos nacionales e internacionales. Para el logro de sus objetivos, estos grupos monopolizan el Estado imponiendo reglas en lo económico, político, social, educativo. Con la mediación de dispositivos, ejercen el poder de manera descendente; pero a su vez, cotidianamente, al interior de las instituciones, se generan y desarrollan estilos particulares de relaciones de poder entre los actores institucionales.

Este supuesto se basa en la concepción de poder como hegemonía sostenida por el italiano Gramsci, quien aporta elementos fundamentales -desde la perspectiva marxista- como la mirada relacional basada en las contradicciones sociales, en la disparidad de intereses y en el conflicto como elementos intrínsecos de las relaciones sociales. Este autor avanza sobre otros muchos pensadores del poder que lo veían más como un atributo o cosa, o bien como derecho legítimo. Algunos de estos desarrollos están explicitados en el marco teórico para dar cuenta de las distintas posiciones frente a un mismo concepto así como los diferentes contextos filosófico-políticos que le dieron marco.

Entre los estudiosos de la problemática del poder que no podían quedar fuera de esta exposición está Weber con su clásica distinción entre autoridad y poder y más cerca en el tiempo, los trabajos de Lukes. Este norteamericano realizó un importante aporte al tema del poder y otros circundantes; retoma a clásicos como Dahl, Bachrach y Baratz y confecciona una clasificación de conceptos que culmina con una perspectiva propia que arroja elementos interesantes para analizar el poder desde “las no decisiones”, corriendo la visión de los conflictos observables.

La mirada de Gramsci es complementada con la de Foucault, ya que la primera (binomio represión-ideología) podría caer en una concepción idealista y policíaca del poder (Etchegoyen: 2003:76). La visión del francés se aparta del Estado; hace un análisis desde las múltiples manifestaciones del poder desde sus innumerables caras; desde las formas infinitesimales que asume en la vida cotidiana a partir de la implantación de diversos mecanismos y dispositivos. Esto permite mirar, por ejemplo, procesos decisorios al interior de las escuelas. Foucault exagera la condición de control que ejercen

26 Burbules, Nicholas (1989): “Una teoría del poder en educación” En Revista Propuesta Educativa N°1. FLACSO. Bs As. Pág 25.

27 El supuesto de anticipación de sentido es propio de la investigación cualitativa y fue presentado como tal en los seminarios de tesis de la maestría coordinados por la profesora María Teresa Sirvent.

los sectores dominantes sobre los dominados en las sociedades capitalistas mediante el ejercicio del poder pero, al mismo tiempo, considera a éste un recurso que posibilita a los seres humanos producir y no sólo subsumir o dominar.

Toda esta primera parte sobre el concepto de poder se enlaza con una segunda que da cuenta de que el capitalismo en los ´90 –para sostener su liderazgo y conseguir gobernabilidad- precisó establecer ciertos mecanismos de control. Las reformas (la educativa entre otras) se constituyen así en dispositivos de legitimación política que impregnan los distintos niveles del sistema educativo, tanto en quienes las promueven como los funcionarios nacionales, provinciales y regionales, como en quienes la viven y padecen: los directivos, docentes y alumnos.

El desarrollo de este análisis pretende visualizar el juego de poder tanto en su carácter descendente (macropolítico) de sanción e implementación de normativas referidas a un nuevo nivel del sistema educativo –el polimodal- como en el ascendente (micropolítico), a través de la forma en que las escuelas pusieron en marcha las directivas al respecto.

7.2. “Yo tengo el poder”: la perspectiva unidireccional.

Para hablar de relaciones de poder resulta interesante hacer una génesis del término desde las concepciones más convencionales y jurídicas de la modernidad hasta las de los actuales pensadores.

Etimológicamente, poder proviene del infinitivo latino *posse*, cuyo significado remite a la capacidad de realizar algo, al hecho de tener la fuerza para hacerlo, respalda una primera representación del poder que atraviesa el pensamiento moderno. En una célebre definición enunciada tempranamente en el *Leviathan*, Thomas Hobbes considera el poder que alguien tiene como “sus medios presentes para obtener algún futuro y aparente bien”²⁸. La cantidad de recursos disponibles a los cuales es posible recurrir para alcanzar un objetivo supuestamente deseable, resume así esta representación cuantitativa del poder que va a suscitar posteriormente no sólo adhesión sino también crítica y reservas.

En la perspectiva hobbesiana del poder lo que interesa fundamentalmente es su ejercicio potencial o efectivo: “tener la capacidad o la potencia para hacer algo, ejercer el poder para realizarlo”. Mediante su teoría contractualista, Hobbes ha resuelto *ab initio* el problema de su justificación o de su legitimidad. Ante la inseguridad que habría privado en el estado natural, fruto del estado permanente de guerra en que habrían vivido, los hombres renuncian a sus libertades en forma prácticamente irreversible e incondicional ante la figura del soberano, que más que un monstruo bíblico se convierte, según las palabras de Hobbes en un “dios mortal” que brinda así la paz y la protección para todos los que han suscrito ese pacto indisoluble. Para él, por consiguiente, la institución originaria de ese pacto asegura la legitimidad del poder soberano: no sin razón Hobbes ha sido visto como un teórico legitimador de la monarquía absoluta. Lo que resulta en todo caso original es que, frente a los filósofos y teólogos medievales que pretendían fundar el poder en fuentes divinas, Hobbes le encuentra un arraigo terreno en la necesidad y en la fuerza de ese pacto social. El análisis del fenómeno del poder adquiere así una clara connotación contractual y jurídica que permeará el debate filosófico moderno²⁹.

Es evidente que desde esta posición, el poder es una propiedad, donde implícitamente la tenencia de los instrumentos implica, a su vez, la posesión del mismo. Se pueden hallar fundamentos a esta postura en una variante empirista de la filosofía social desde donde se piensa que los conceptos deben reproducir, isomórficamente, la realidad. “Entonces se busca el poder “cosa”; elemento

28 Hobbes, Thomas (1968): “Leviathan”. Editorial Penguin, Londres. Pág. 150.

29 Fernández, Oscar: “El poder”. Extraído de la página web <http://www.mercaba.org/FICHAS/Capel/poder.htm> consultada el día 28/01/04.

externo, nítido, evidente. Las indagaciones se dirigen hacia los lugares donde el poder aparece de la manera más rotunda. La paternidad de esta reflexión podemos remontarla a Durkheim...³⁰. Una definición que se encuadra perfectamente en este que se constituyó por mucho tiempo en el paradigma dominante es la de Bertrand Russell cuando dice “el poder puede ser definido como la producción de efectos deseados”³¹.

El esfuerzo teórico de Max Weber dará en cierta forma continuidad a esa reflexión y romperá, al mismo tiempo, con algunos de esos presupuestos clásicos. Según Weber, el fundamento para poder forzar una aceptación, la vigencia de una orden, es el poder. En su definición, poder es “toda oportunidad para, dentro de una relación social, imponer la propia voluntad aún contra la resistencia de la voluntad del otro”³². Aparecen aquí algunos rasgos contenidos en la definición de Hobbes, como el carácter intencional y voluntario de esas acciones de poder, pero además, destaca otros elementos a los que no se había prestado igual atención: la probabilidad efectiva de hacer valer esa voluntad a pesar de las resistencias reales o potenciales del más variado orden y el ejercicio de ese poder que puede tener un fundamento muy diverso (puede ser material, monetario, nacer de una situación de monopolio, o surgir de una dependencia o superioridad de género, deportiva o argumentativa) y no parte, en modo alguno, de una legitimación de orden contractual como lo supuso Hobbes.

En Weber, el concepto de poder se encuentra íntimamente relacionado al de dominio o autoridad, estos son para Weber conceptos más precisos: implican la oportunidad de que una determinada orden o mandato encuentre obediencia en la persona o grupo que la recibe. Es decir, debe existir alguien que logre que otros obedezcan sus mandatos. Interpretó a la dominación como la autoridad que permite la imposición de mandatos legítimos al conjunto de la sociedad y que se compone de poder de mando y poder de obediencia.

La dominación restringe el campo de análisis del fenómeno del poder a su ejercicio efectivo. Obediencia es un concepto que indica que la acción del obediente transcurre en lo esencial en conformidad al contenido de la orden, como si el sujeto obediente siguiera internamente dicho contenido tomándolo como "máxima" que debe orientar su acción, y sólo por dicha razón, no por considerar él mismo como aceptable o deseable la acción ordenada o su valor. En el extremo de la obediencia acrítica y masiva se encuentra la disciplina con la que se puede llegar, por "ejercitación" a desencadenar reacciones cuasi automáticas de obediencia ante cualquier orden.

Weber conceptualiza precisamente como autoridad el ejercicio legítimo del poder. Los motivos, sin embargo, para fundar esa obediencia de los dominados pueden ser de diversa índole. Distingue tres tipos básicos de dominación legítima: 1) la dominación tradicional fundada en la fuerza de la costumbre que conduce a aceptar el mando de quienes la costumbre señala; 2) la dominación carismática que descansa más bien en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer y 3) la dominación legal que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen... “Sin embargo, para Weber, el poder no se reduce al poder legítimo. Como él mismo lo afirma, no habría por qué suponer “que la obediencia a una dominación esté orientada primariamente (ni siquiera siempre) por la creencia en su legitimidad”³³.

El trabajo citado de Oscar Fernández plantea que si se ha presentado a Weber como un claro exponente de la tesis según la cual el poder es fundamentalmente una capacidad individual de lograr que los otros actúen en la forma deseada a pesar de su eventual resistencia, no se puede obviar el

30 Labourdette, Sergio. (1984): “El poder. Hacia una teoría sistemática”. Editorial de Belgrano. Buenos Aires. Pág.27.

31 Russell, Bertrand (1939): “El poder en los hombres y en los pueblos”. Editorial Losada. Buenos Aires. En Labourdette. Op. Cit.

32 Weber Max (1977). “Economía y Sociedad”. Vol.1. Fondo de cultura económica. México. Pág.43.

33 Fernández, Oscar. Op. Cit. . Con cita de Weber, Max. “Economía y Sociedad”, V1,Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

hecho de que el sociólogo alemán se ocupa asimismo, con particular interés, de aquellos fenómenos de poder fundados en el consentimiento de los dominados.

El consentimiento y más aún la legitimidad, serían componentes que, si bien modifican en cierta forma el concepto de poder, mantienen a éste en una primera esfera conceptual.

Una referencia a la filósofa Hannah Arendt puede ayudar a entender y en cierta forma a superar el pensamiento weberiano. Ella sostuvo que, en sentido estricto, el poder sólo puede ser realmente efectivo si incluye el consentimiento de los gobernados. Es decir que para ella la sobrevivencia del poder está estrechamente ligada al grado de adhesión que logre suscitar y mantener en la ciudadanía. Plantea en sus escritos que el poder corresponde a la aptitud humana no sólo de actuar, sino de actuar de manera concertada.

Un interesante trabajo sobre las mujeres, la política y el poder³⁴ sostiene que Arendt retoma la idea de poder de Spinoza, del poder como potencia en acto. Esto último representa una de las tres actividades humanas fundamentales junto a la labor (procesos biológicos vinculados a las necesidades vitales) y el trabajo (el hombre modificando lo natural). La tercera actividad es la acción, esta es incapaz de ser pensada sin el discurso, ya que mientras que la labor y la fabricación se pueden ejercer en solitario, la acción requiere de la presencia de los otros, es decir, de un espacio público (en cuanto social e intersubjetiva) para su manifestación. Se puede decir entonces que Arendt pone la acción humana en relación con la parte pública de aquello que hacemos: con las palabras y los actos nos insertamos en el mundo humano, es la participación en los asuntos públicos, a través de las palabras y los actos. Esta inserción no viene obligada por la necesidad, como en el caso de la labor, ni dirigida por la utilidad, como en el trabajo, sino que su impulso surge con el nacimiento.

Es en la acción donde se desarrolla el poder; este surge entre los seres humanos cuando actúan juntos, mientras que la fuerza, ejercida por uno o unos pocos sobre muchos, está en manos de quienes poseen los medios de la violencia. El poder entonces, a diferencia de la fuerza, está basado en la pluralidad, es por eso que no se acumula, no es cuantificable y no se puede medir como la fuerza.

Mientras que Weber sostenía que el poder está referido siempre a la intencionalidad y a la voluntad del individuo que lo ejerce, para Arendt, el poder no es nunca la propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y existe sólo mientras permanece unido el grupo. En el momento en que desaparece el grupo que dio origen al poder en un principio..., "su poder" se desvanece igualmente". "Es el respaldo popular lo que confiere poder a las instituciones de un país, y tal respaldo no es sino la prosecución del consentimiento que dio origen a las leyes en un principio..."³⁵.

Como puede inferirse de sus expresiones, el poder aparece dissociado de la relación mando-obediencia y de la "cuestión del dominio"; el poder es consensual: no necesita justificación, por ser inherente a la misma existencia de las comunidades políticas; lo que sí necesita es legitimación. El poder surge siempre del pueblo que se reúne y actúa concertadamente.³⁶

Es evidente que Arendt, filósofa del siglo XX, impone un viraje en la mirada sobre el concepto de poder incorporando lo colectivo y -por ende- un indicio de lo relacional. Queda pendiente, sin embargo, analizar el aporte a esta investigación pues en el contexto discursivo de esta autora el foco está puesto en el ámbito de la público; pero la escuela, que es sin duda un espacio público, alberga relaciones de poder que transitan permanentemente entre lo público, lo privado e, incluso, lo íntimo. La información periodística da cuenta permanentemente de este "tránsito" en las escuelas.

34 Archenti, Nélica (1992): "Las mujeres y el poder. De la lógica del príncipe a la lógica de la acción colectiva". Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.

35 Hannah Arendt (1970) "On violence". Londres, Allen Lane. The Penguin press. En Steven Lukes (1974): "EL poder. Un enfoque radical". Siglo veintiuno editores. Pág. 32/33.

36 Ídem anterior.

7.3. El poder como relación.

Lo visto hasta aquí concentra la idea de que mientras algunos ven el poder como un recurso, esto es, como algo que uno posee, otros lo ven como una relación caracterizada por algún tipo de dependencia, es decir, como una influencia sobre algo o alguien. Esta podría ser la primera gran ruptura en el concepto de poder.

Bachrach y Baratz³⁷, por su parte argumentan en contra de la posición que sostiene que esta o aquella persona - o grupo - "tiene poder" y que -al igual que la riqueza- es una posesión que permite a su poseedor asegurarse algo de futuro bienestar aparente; o bien, que el poder es una simple propiedad... la cual puede pertenecer a una persona o grupo considerado en sí mismo. Por tres razones al menos, este uso es inaceptable. Primero, fracasa en distinguir claramente las diferencias entre el poder sobre la gente y el poder sobre la materia; "el poder en el sentido político (o económico, o social) no puede ser concebido como la habilidad de producir efectos deseados en general, sino solamente en relación con otras personas..."³⁸ Segundo, la visión de que el poder de una persona se mide por el número total de deseos que alcanza es errónea; no se puede tener poder en solitario, sino solamente con relación a alguien más. Tercero, y lo más importante, la concepción común del fenómeno implica erróneamente que la posesión de (lo que aparenta ser) los instrumentos de poder equivale a la posesión del poder en sí mismo. Tal noción es falsa porque ignora el atributo relacional fundamental de que el poder no puede ser poseído; por el contrario, el ejercicio exitoso del mismo depende de la importancia relativa de los valores en conflicto en la mente del destinatario de la relación de poder.

En su ensayo, Burbules³⁹ considera que el germen de la teoría relacional del poder se encuentra en Giddens y cita de él el siguiente párrafo: "... el poder, en el interior de los sistemas sociales, se puede tratar, entonces, considerando que implica relaciones reproducidas de autonomía y dependencia en la interacción social. Las relaciones de poder, por lo tanto, tienen siempre dos direcciones, aunque el poder de un actor o grupo en una relación social sea diminuto comparado con otro. Las relaciones de poder son relaciones de autonomía y dependencia, asimismo el agente más autónomo es, en algún grado, dependiente, y el actor o grupo más dependiente en una relación retiene alguna autonomía"⁴⁰.

Otro autor que aporta a este desarrollo es Steven Lukes⁴¹. Su obra intenta agrupar distintas conceptualizaciones de poder en dos posturas: la unidimensional, la bidimensional a las que él agrega una tercera que considera superadora de las anteriores, la tridimensional.

La primera de ellas es la posición que sostiene que el poder está distribuido de manera pluralista. A tiene poder sobre B en la medida en que puede conseguir que B haga algo que, de otro modo, no haría; este concepto está tomado de Robert Dahl (1957). Esto implica una tentativa coronada por el éxito de parte de A de conseguir que B haga algo que de otra forma no haría. Desde esta perspectiva se intenta estudiar los resultados específicos con vistas a determinar quiénes prevalecen efectivamente en la adopción de una decisión en una comunidad. Se hace hincapié en el estudio del

37 Bachrach P y Baratz M (1970): "Power and poverty. Theory and practice", Oxford University Press.

38 Harold D. Lasswell y Abraham Kaplan delinear esta implicancia de la adquisición de poder, esto es, "la producción de efectos deseados, en el libro de Bertrand Russell: "Poder: Un nuevo análisis social". (Nueva York 1938), Pág. 35. citado en Bachrach y Baratz, Op. Cit.

39 Nicholas Burbules (1989): "Una teoría del Poder en Educación", publicado en la Revista Propuesta Educativa N°, año I editada por FLACSO en agosto de 1989. Bs AS.

40 Giddens, 1979, citado en Burbules N. Op Cit. Pág. 14.

41 La perspectiva de este autor surge de su libro "El poder. Un enfoque radical" publicado en 1974 y cuya realización se inicia en una conferencia pronunciada en la Sorbona, luego convertida en guión de un seminario de Sociología Política de Oxford del que participó el mismo Lukes junto a otros destacados profesores. Ese seminario fue objeto de revisiones y abundantes debates, especialmente en la Universidad de Montreal y la Mc Gill University de esa misma ciudad, de la University of Massachusetts y la New University del Ulster, en Coleraine. Algunas de sus ideas fueron aplicadas a investigaciones empíricas en las mencionadas universidades y discutidas especialmente con Peter Bachrach, autor destacado en el desarrollo teórico del tema del poder que se incluye especialmente en el planteo de Lukes.

comportamiento concreto, observable. Este énfasis en el comportamiento visible mueve a los pluralistas a estudiar la adopción de decisiones como tarea central. Ellos sostienen, además, que las decisiones entrañan un conflicto directo, es decir observable.

De acuerdo con este enfoque, el conflicto es crucial por cuanto procura una verificación experimental de las atribuciones del poder: parece pensarse que sin él, el ejercicio del poder no se pondrá de manifiesto. El conflicto estaría dado entre preferencias que se supone son formuladas conscientemente y manifestadas a través de acciones y, por ende, susceptibles de ser descubiertas por observación del comportamiento de la gente. Rechazan cualquier sugerencia de que los intereses puedan ser inarticulados o inobservables.⁴²

El enfoque bidimensional sostiene que el poder tiene dos caras. La primera es la de la postura unidimensional por la cual el poder está enteramente incorporado y plenamente reflejado en las decisiones concretas o en la actividad directamente relacionada con conflicto de intereses. A esta perspectiva le agrega la “movilización de inclinaciones” ya que según esta posición, hay un conjunto de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales (reglas de juego) predominantes que actúan sistemáticamente y consecuentemente en beneficios de personas y grupos determinados a expensas de otros. Los beneficiarios están aventajados para defender y promover sus intereses establecidos.

Según Lukes esta postura bidimensional encierra, por un lado, el concepto de poder como control de éxito de A sobre B pero también incorpora la idea de coerción: A consigue la obediencia de B mediante la coerción. Se entiende por coerción cuando A consigue la obediencia de B mediante una amenaza de privación dondequiera que hay un conflicto en torno a los valores o al curso de la acción entre A y B.

Ante este concepto conviene precisar las nociones de autoridad, fuerza, manipulación, decisión y no decisión. Donde **autoridad** es cuando B obedece porque reconoce la orden de A, es decir, la legitimidad de la orden; **manipulación** es una subnoción de la fuerza (distinta a coerción, poder, influencia y autoridad), aquí la obediencia es posible al faltar por parte del que tiene que obedecer un conocimiento de la procedencia o la naturaleza exacta de lo que se le pide; **fuerza** es cuando A alcanza su objetivo frente a la no obediencia de B despojándole de la opción entre obediencia y no obediencia, con violencia; **decisión** es una elección entre varios modos de acción alternativos y **no decisión** una decisión que conduce a la supresión o frustración de un reto latente o manifiesto a los valores o intereses de quien adopta la decisión.

Específicamente la noción de no decisión es crucial en este segundo concepto de poder que es retomado en Lukes de Bachrach y Baratz. Mientras que en la concepción unidimensional del poder, en la adopción de decisiones el poder únicamente se revela allí donde hay conflictos ante una toma de decisión, en esta segunda (bidimensional) se supone que esto mismo ocurre en casos de adopción de no decisiones. Retomando a los iniciadores de este pensamiento, se sostiene que si no hay conflicto, abierto o encubierto, habrá que presumir que existe un consenso en cuanto a la distribución de valores imperante, en cuyo caso es imposible la adopción de decisiones, si es así, no será posible determinar empíricamente si ese consenso es genuino o, por el contrario, ha sido impuesto por la adopción de no decisión. Los autores agregan que no están seguros de si lo que quieren decir es que el poder de adopción de no decisiones no puede ser ejercido en ausencia de conflictos observables o que jamás podremos saber si lo ha sido. De cualquier manera, el conflicto que ellos creen necesario se da entre los intereses de quienes están implicados en la adopción de no decisiones dentro del sistema político. Para conocer los intereses de estos últimos, es necesario determinar si tales personas o grupos aparentemente desfavorecidos por la movilización de las inclinaciones tienen agravios abiertos o encubiertos.

42 Steven Lukes, (1974). Op.Cit. pág 8.

Lukes concluye diciendo que el enfoque bidimensional del poder comporta un avance con respecto a la primera postura pero se limita a estudiar situaciones donde la movilización de las inclinaciones puede ser atribuida a decisiones de individuos, con el consiguiente efecto de impedir que los agravios observables –ya sean abiertos o encubiertos- se conviertan en problemas dentro del proceso político.

El autor propone, a su vez, un tercer enfoque que a su criterio es superior de los dos anteriores, se trata del Tridimensional. Dice que las posiciones anteriores siguen a Weber en cuanto a que el poder es la probabilidad de un individuo de realizar su voluntad pese a la resistencia de los otros, mientras que el poder de controlar el programa político y excluir problemas potenciales no puede ser adecuadamente analizado a menos que sea concebido como una función de fuerzas colectivas y consensos sociales. Se habla de acción colectiva. Aparece también en esta perspectiva el conflicto latente, que estriba en la contradicción entre los intereses de aquellos que ejercen el poder y los intereses reales de aquellos a quienes se excluye.

Esta forma de poder se desarrolla fundamentalmente a través de procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social y de una educación favorecedora de la formación de conciencia crítica de la sociedad. Por ejemplo, prevenir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias en tal sentido que acepten el orden existente de cosas ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa, o porque ellos ven este orden como natural e incambiable, o porque ellos evalúan la orden como divina y beneficiosa. Lo que se tiene aquí es un conflicto latente entre los intereses de aquellos que ejercen el poder y los intereses de los excluidos⁴³.

Gary Anderson aporta un análisis muy valioso a la hora de sintetizar los conceptos expuestos hasta aquí e incluso permite avanzar un poco más allá, introduciendo lo que podríamos denominar la segunda bisagra en el desarrollo del concepto de poder. Sostiene que la concepción de poder como conflicto de grupo de intereses (Dahl, unidimensional en Lukes) constituyó una crítica de las visiones de poder popular de la época, que Dahl consideraba demasiado ligadas a las élites de poder y demasiado carentes de rigor científico y por eso, este mismo autor, impulsó la operacionalización de una definición de poder pretendiendo observar y medir quién ejercía el poder y hasta dónde en una situación dada. De este modo uno podría explicar porqué se toman ciertas decisiones y quién detenta el poder en cada caso. A este primer avance en la conceptualización, se le suma la de otros científicos políticos como Bachrach y Baratz que señalaron que el poder se ejerce no solamente mediante decisiones tomadas en ámbitos formales de toma de decisiones, sino también a través de esfuerzos de las élites para mantener las decisiones fuera de dichos ámbitos (no decisiones); ésta será la versión bidimensional de Lukes. Este último hace un esfuerzo de superación, critica las dos concepciones anteriores por considerar que en ambos casos el poder era ejercido ya sea para promover intereses propios o para evitar que prevalezcan intereses de otros, pero esto presupone que los actores sociales son siempre conscientes de cuáles son sus intereses: por lo tanto para Lukes, el fracaso de la acción puede provenir desde un rechazo a hablar desde la inabilidad del actor para ver desde el inicio la necesidad de actuar.⁴⁴

Anderson dice que las dos posiciones, la de Dahl y la de Bachrach y Baratz se ubican en un conductismo que concebía las decisiones y no-decisiones como instancias abiertas y observables de ejercicio del poder, según él, sin embargo les falta hacer hincapié en las necesidades e intereses de los actores involucrados en la relación de poder.

43 Sirvent, María Teresa (1998): "Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza". Buenos Aires. Mimeo.

44 Anderson Gary (2005): "Investigación y reforma educativa en la era del espectáculo político. Implicaciones para docentes e investigadores" En Revista Novedades Educativas N° 180. Ediciones Novedades Educativas. Bs As.

7.4. Conceptos clave: intereses, conflictos e influencia

De las concepciones trabajadas hasta el momento, pareciera fundamental revisar con detenimiento estos conceptos ya que son los que van a marcar la ruptura en esta genealogía del poder.

Según la concepción de poder de Dahl, en la que se basan muchos de los pensadores citados, la influencia sería un elemento crucial en el tema del poder. La **influencia** estaría dada allí donde A, sin recurrir a una amenaza tácita hace que B cambie el curso de la acción. El poder puede o no ser una forma de influencia, según que intervengan o no sanciones. La amenaza de sanciones es lo que diferencia el poder de la influencia. La existencia de sanciones (positivas o negativas) es necesaria pero no suficiente, necesita que el amenazado sea consciente de lo que espera.

El poder y la influencia se asemejan en que ambos tienen dos atributos: el racional y el relacional. Pero son diferentes por el hecho de que el ejercicio de poder depende de sanciones potenciales, mientras que el ejercicio de la influencia no depende de ello. Aunque el poder y la influencia pueden y deben ser distinguidos, es difícil trazar una línea entre ellos.

Según los autores trabajados hasta el momento, la influencia es persuasiva mientras que el poder es coercitivo. Para ellos, coerción es cuando A consigue la obediencia de B mediante una amenaza de privación dondequiera que hay un conflicto en torno a los valores o al curso de la acción entre A y B.

Si lo que se quiere es profundizar en la línea de la influencia, vale recurrir nuevamente al concepto de Dahl; él establece que el poder designa una capacidad que A tiene para influir en la conducta de B, de modo que B haga algo que de lo contrario no realizaría. Algunos autores reconocen en esta definición que "se trata de la habilidad de una o varias personas, para influir en la conducta de los otros, para cambiar las probabilidades de que otras personas respondan de determinadas manera ante ciertos estímulos"⁴⁵. El agente que ejerce la influencia puede ser individual ó colectivo, formal ó informal y los agentes básicos de ejercicio de la influencia en las organizaciones son los roles y las conductas de quienes los desempeñan. Los métodos de influencia son tratados por Dahl (1957) como las acciones ó actividades a través de las cuales una de las partes consigue influencia y mediante ella, poder sobre las demás partes⁴⁶.

A su vez, recordemos que para la mayoría de los conceptos presentados hasta ahora, puede o no presentarse una forma de poder, según que intervenga o no un conflicto de intereses. Hay un **conflicto de intereses** cuando la dos partes intervinientes quieren poseer lo mismo, y este objeto de deseo no se puede estirar para complacer a las dos partes y, por lo tanto lo que uno obtenga se resta de lo que

45 Barón Duque, Miguel: (2001) "El poder y el mobbing" en página web: <http://boards1.melodysoft.com/app?ID=acosados.psyco&msg=81>

46 Barón Duque, Op.Cit. En este material se describen incluso las distintas formas en las que se puede influir: a) Aspectos perceptivos. La percepción del destinatario puede incidir en las relaciones de influencia desde el foco de la figura del agente que ejerce la influencia y la percepción que de este tiene el destinatario y desde la percepción de las bases sobre las que el agente (emisor) fundamenta su influencia. PEABODY (1962) y TANNEM-BAUM (1969) reflejan que la clasificación del poder establecida por FRENCH y RAVEN (1968) se fundamenta tanto en la consideración de los recursos disponibles y las necesidades de los mismos por parte del destinatario de la influencia como en la percepción que este tiene sobre las relaciones establecidas.

b) Aspectos motivacionales. La posibilidad de controlar ó manipular recursos por parte del agente que desarrolla la influencia no se manifestaría operativamente eficaz si el destinatario de dicha influencia no estuviera motivado hacia la consecución de los recursos que este primero controla. Relación que se invierte, canalizándose en los dos sentidos en los procesos de negociación en contextos organizacionales estableciendo una relación de mutua dependencia.

c) Procesos de conformidad. Estos conducen a la aceptación del ejercicio de influencia por parte del destinatario. Kelman (1972) expone tres procesos de conformidad: * Sumisión, producida cuando el destinatario acepta la influencia esperando conseguir una reacción favorable del agente de ejercicio. * Identificación, cuando el destinatario establece ó mantiene una relación de ejercicio de rol satisfactoria para sus expectativas y motivaciones ó necesidades. * Internalización, producida como consecuencia del desarrollo de conductas satisfactorias y reforzantes hacia la aceptación del ejercicio de la influencia.

d) Conducta manifiesta y disponibilidad para la acción. Se hace referencia a los cambios comportamientos desarrollados en el destinatario como consecuencia de la perdurabilidad de la relación de influencia y que pueden disponer a este hacia actitudes determinadas de mayor ó menor aceptación del proceso.

la otra parte obtiene. De ahí que al conflicto de intereses se lo denomine “Conflicto de suma cero”. Hay que tener presente que no todo conflicto implica conflicto de intereses; discutir posturas, enfrentar competencias puede significar situaciones de un alto nivel conflictivo pero en tanto no se avasallen los derechos mutuos, no hay conflicto de intereses, es decir, no se llega a afectar los intereses y derechos legítimos del otro⁴⁷.

Por lo expuesto, queda claro que lo que concierne son los intereses más que los conflictos en sí mismos ya que dentro de la sociedad contradictoria y compleja no es fácil delimitar situaciones conflictivas expuestas y, por lo tanto, se hace muy difícil definir al poder sólo desde la explicitación de un conflicto de intereses. Este es uno de los puntos álgidos de la definición de poder que desde posiciones contemporáneas se ve superada.

7.5. La nuevas perspectivas acerca del poder...

La ruptura de Lukes con las nociones conductistas –por la linealidad- previas de poder, vuelve la atención hacia modos de control menos evidentes y más cognitivos (donde se da más importancia al conocimiento) asociados con las problemáticas marxistas de hegemonía y “falsa conciencia”. Estas nociones más sofisticadas (cognitivas) ayudaron a explicar los resultados de los conflictos y la lucha política (o su ausencia) en una era posindustrial, de la información, en la que la manipulación de la opinión pública se ha vuelto un arte; ahora bien, los enfoques postestructuralistas –en particular la visión de poder en Foucault - van más allá tanto de las perspectivas conductistas como de las cognitivas.

Antes de entrar de lleno en Foucault, se hace necesario rastrear el concepto de poder desde la perspectiva marxista, incluso indagar en el propio Marx, aunque sea en los aspectos estrictamente relacionados con el tema del poder.

Se parte entonces de una mirada de Marx que invita a salirse de la inmediatez de lo “observable” y dirigir la vista hacia lo que está más allá de las cosas y de las instituciones visibles.

“Lo que descubrimos por detrás son relaciones, y es aquí dónde reside el poder, dónde podemos ubicarlo y tratar de aprehenderlo conceptualmente. No en el ámbito de la relación ser humano-cosa (núcleo del fetichismo y la cosificación), ni en el de la relación ser humano-naturaleza (espacio teórico en el que se mueve el materialismo metafísico de los ilustrados franceses del siglo XVIII o el DIAMAT soviético en el siglo XX) sino en aquella otra dimensión constituida por las relaciones de los seres humanos entre sí. Así como Marx descubre en su crítica de la economía política detrás de “las cosas” económicas las relaciones que han sido reificadas y cristalizadas en el proceso del fetichismo, igualmente podríamos pensar que detrás de estas “cosas” (por ejemplo, las armas) lo que hay no es más que relaciones de poder entre las personas. El ámbito del poder es aquél donde se producen, se constituyen y se reproducen las relaciones sociales. El ámbito donde se forman y se realizan (a partir de relaciones de clases conformadas históricamente) relaciones sociales, luego de lo cual tiene lugar su proceso de reproducción. A diferencia de lo presupuesto por la vulgata economicista del stalinismo, las relaciones sociales se conforman según la teoría marxiana de El capital a partir de confrontaciones y contradicciones entre los sujetos históricos intervinientes, es decir, a partir de relaciones de fuerza entre los polos. En este sentido, deberíamos (re)pensar la categoría que

47 Azzaroni, D y Harf, R (2003): “El poder en las instituciones”. En Revista Novedades Educativas Nº 146. Ediciones Novedades Educativas. Bs As.

expresa la relación social de capital como una relación de fuerza entre los dos sujetos sociales involucrados: el capitalista (colectivo) comprador de la fuerza de trabajo y el obrero (colectivo) vendedor de esta última. Aquí dentro, al interior de la relación misma, reside la lucha de clases entre un sujeto social dominador y otro sujeto social dominado (que puede rebelarse y trastocar la relación social de capital). Si esto es cierto, el poder constituye el ámbito de las relaciones de fuerzas que atraviesan tanto las relaciones sociales como las relaciones políticas donde se producen y reproducen nuevas relaciones a partir de la ruptura de las anteriores”⁴⁸.

El filósofo italiano que retoma –desde sus primeros escritos- esta preocupación es Antonio Gramsci. Al estudiarlo, este realiza uno de los grandes aportes a la filosofía política y a la sociología del SXX. Más de cuatro décadas antes de que Michel Foucault formulara sus tesis según la cual el poder no reside sólo en el aparato del Estado, que no es una cosa sino que son relaciones, Gramsci llegó a conclusiones similares. Recuperando las reflexiones de Lenin sobre las condiciones de “una situación revolucionaria” redactó uno de los pasajes fundamentales de su obra Cuadernos de la Cárcel sobre “Análisis de la situación y relaciones de fuerza” donde separa amarras del marxismo ortodoxo según el cual de la crisis del capitalismo surgiría por arte de magia la revolución socialista. Ante esto, Gramsci sostiene que el capitalismo no se derrumbaría por sí solo, hace falta un sujeto organizado que lo derrote; a partir de una intervención. Esta intervención no se da “en el aire”, sino a partir de determinadas relaciones de poder y de fuerzas.

Siguiendo el desarrollo de Kohan, puede deducirse que la modificación de las relaciones de fuerza debe partir de una situación “económica objetiva” pero jamás se detiene allí. Si no se logra pasar al plano político general donde se trasciende la inmediatez corporativa, todo intento revolucionario va al fracaso. Es entonces en esa especificidad política donde se plantea el problema de lograr la hegemonía.

Como ya se mencionó, Gramsci retoma el concepto de hegemonía de Lenin. Este denominó con ese término a todo el complejo proceso a través del cual se ejerce la dirección de la fuerza social en la confrontación política de la lucha de clases. La dominación política, entonces, no se ejerce únicamente con la violencia y la represión del Estado. También se logra a través de la dirección política y la consumación de la hegemonía. La homogeneidad de la conciencia propia –dice Gramsci- y la disgregación del enemigo se realiza precisamente en el terreno de la batalla cultural.

“¿Qué es pues la hegemonía para Gramsci? No es un sistema formal cerrado, absolutamente homogéneo y articulado (estos sistemas nunca se dan en la realidad práctica, sólo en el papel, por eso son tan cómodos, fáciles, abstractos y disecados, pero nunca explican qué sucede en una sociedad particular determinada). La hegemonía, por el contrario, es un proceso que expresa la conciencia y los valores organizados prácticamente por significados específicos y dominantes en un proceso social vivido de manera contradictoria, incompleta y hasta muchas veces difusa. En una palabra, la hegemonía de un grupo social equivale a la cultura que ese grupo logró generalizar para otros segmentos sociales. La hegemonía es idéntica a la cultura pero es algo más que la cultura porque además incluye necesariamente una distribución específica de poder, de jerarquía y de influencia. Como dirección política y cultural sobre los segmentos sociales “aliados” influidos por ella, la hegemonía también presupone violencia y coerción sobre los enemigos. No sólo es consenso (como habitualmente se

48 Kohan Nestor: “Gramsci y Marx: Hegemonía y poder en la teoría marxista”. En página WEB <http://www.rebellion.org/izquierda/kohan170301.htm>. Consultado el día 12/05/2006. El texto subrayado es un agregado propio.

piensa en una trivialización socialdemócrata del pensamiento de Gramsci). Por último, la hegemonía nunca se acepta de forma pasiva, está sujeta a la lucha, a la confrontación, a toda una serie de "tironeos". Por eso quien la ejerce debe todo el tiempo renovarla, recrearla, defenderla y modificarla, intentando neutralizar a su adversario incorporando sus reclamos pero desgajados de toda su peligrosidad.

Si la hegemonía no es entonces un sistema formal cerrado, sus articulaciones internas son elásticas y dejan la posibilidad de operar sobre él desde otro lado, desde la crítica al sistema, desde la contra hegemonía.... si en cambio fuera absolutamente determinante -excluyendo toda contradicción y toda tensión- sería impensable cualquier cambio en la sociedad.

Entonces, al reflexionar analíticamente sobre las relaciones de poder y de fuerzas que caracterizan a una situación, Gramsci parte de una relación "económica objetiva", para pasar luego a la dimensión específicamente política y cultural donde se construye la hegemonía.

La conclusión a la que llega Gramsci en los Cuadernos de la cárcel, visualizando las relaciones de fuerzas en su conjunto, es la siguiente: "Se puede decir por lo tanto que todos estos elementos son la manifestación concreta de las fluctuaciones de coyuntura del conjunto de las relaciones sociales de fuerza, en cuyo terreno tiene lugar el paso de éstas a relaciones políticas de fuerza para culminar en la relación militar decisiva".

Por lo tanto en el pensamiento de Gramsci "economía", "política-cultura" y "guerra" son tres momentos internos de una misma totalidad social. No se pueden escindir. Son grados y niveles diversos de una misma relación de poder que puede resolverse tanto en un sentido reaccionario (manteniendo el actual tipo de sociedad) o en un sentido progresivo, mediante una revolución"⁴⁹.

Este analista de la obra de Gramsci comenta que ni siquiera los especialistas, a pesar de ser grandes conocedores de la obra del italiano, advirtieron las consecuencias que se deducían de su concepción del poder y la política. Al separar tajantemente entre la cristalización económica por un lado -llamándola "estructura"- y la institucionalización política por el otro -llamándola "superestructura"- no se dieron cuenta que al concebir al poder en términos relacionales se podían resolver gran parte de las aporías que había dejado sin respuesta el marxismo "ortodoxo". Fundamentalmente en lo que se refiere a la lectura de El Capital de Carlos Marx".

Cabe aclarar que esta concepción de hegemonía ha sido desarrollada por Raymond Williams quien, al analizarla, incorpora valiosos elementos para pensar el poder como producción y no sólo como reproducción de las relaciones dominantes. Dice que una forma integral de gobierno no se da solamente en las instituciones y relaciones políticas y económicas sino también en formas activas de la experiencia y la conciencia y esta última puede lograr una nueva hegemonía a que Williams denomina alternativa ⁵⁰.

A través del concepto de hegemonía Gramsci incorpora -como noción central- la idea de consenso al tradicional materialismo histórico que privilegia el conflicto como categoría explicativa. En la formulación teórica de Gramsci adquieren un nivel central los vínculos entre la sociedad política y la

49 Kohan Néstor, Op. Cit.

50 Williams Raymond (2000): "Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Pág. 160

sociedad civil, expresados con carácter orgánico de las relaciones entre representantes y representados.

“La clase dominante se constituye en hegemonía cuando no sólo mantiene el dominio sino también obtiene el consenso activo por parte de otras clases, integrándose en clase dominante. Esta integración de dominación y dirección aparece en los fundamentos de la teoría gramsciana del poder político, el cual no se agota en la coerción y el uso de la violencia sino que incorpora la dirección intelectual y moral como soporte de la legitimidad.

*El poder surge como una relación de fuerzas sociales, cuya modificación depende del accionar concreto de los distintos grupos sociales en conflicto, en el proceso de instauración de una nueva hegemonía. La obra de Gramsci es una análisis del proceso de conquista del poder a través del desgaste de la hegemonía y de la legitimidad del sistema de dominación”.*⁵¹

Para continuar este desarrollo del concepto de poder –y centrandolo en cómo estudiarlo- hay que adentrarse en el pensamiento de Michel Foucault ya que es él quien lo aborda desde su campo de aplicación, las tácticas y las técnicas de dominación. Su análisis se orienta a develar las formas sutiles mediante las cuales el poder permea todas las instituciones e instancias sociales, constituyendo subjetividades sometidas basadas en el consenso de los dominados. A través de un proceso por el cual el dominador presenta sus propios valores como si fuesen universales y los dominados los internalizan o los hacen propios, se genera el poder disciplinario que no necesita de la fuerza para su funcionamiento.⁵²

Foucault, que considera al poder aún más invasivo e imperceptible que Lukes; se constituiría en el principal pensador sobre el tema del poder de la segunda mitad del SXX. A diferencia de Hobbes y del mismo Weber, para quienes el poder es una especie de característica emanada de quien lo ejerce, y a diferencia de Locke y Arendt para quienes el problema central del poder era el tema de su legitimidad, para Michael Foucault, quien intenta una “alternativa radical” en su visión, el planteo apunta más bien a cómo se ejerce el poder, mediante qué tecnologías, a través de qué procedimientos se lo ejerce y qué consecuencias y efectos se derivan de él. “No se está en presencia aquí de un poder que está enteramente en las manos de una persona que puede ejercerlo sola y completamente sobre otra. El poder es una máquina en la que todos están involucrados, tanto aquellos que ejercen poder como aquellos sobre los cuales éste es ejercido”⁵³.

Muchos de sus escritos están dedicados a revisar la postura sobre poder impuestas en la modernidad, sostiene al respecto que el análisis de este fenómeno sólo se ha efectuado a partir de dos relaciones: 1) Contrato-opresión, de tipo jurídico, con fundamento en la legitimidad o ilegitimidad del poder, y 2) Dominación - represión, presentada en términos de lucha-sumisión.

Para explicar esos supuestos sostiene que el problema del poder no se puede reducir al de la soberanía, ya que entre hombre y mujer, alumno y maestro y al interior de una familia existen relaciones de autoridad que no son proyección directa del poder soberano, sino más bien condicionantes que posibilitan el funcionamiento de ese poder, son el sustrato sobre el cual se afianza. El hombre no es el representante del Estado para la mujer, para que el Estado funcione como funciona, es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía. Esta expresión encierra una concepción negativa de Estado por parte de Foucault.

51 Archenti. Op. Cit. Pág. 21-22.

52 Ídem anterior

53 Burbules N (1989): Op. Cit. citando a Foucault.

Sostiene, además, que el poder se construye y funciona a partir de otros poderes, de los efectos de éstos, independientes del proceso económico. Las relaciones de poder se encuentran estrechamente ligadas a las familiares, sexuales, productivas; íntimamente enlazadas y desempeñando un papel de condicionante y condicionado; "no existe un poder"; en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles, apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil.

Este filósofo francés habla del subpoder, de "una trama de poder microscópico, capilar", que no es el poder político ni los aparatos de Estado ni el de una clase privilegiada, sino el conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo".... "En el análisis del fenómeno del poder no se debe partir del centro y descender, sino más bien realizar un análisis ascendente, a partir de los "mecanismos infinitesimales", que poseen su propia historia, técnica y táctica, y observar cómo estos procedimientos han sido colonizados, utilizados, transformados, doblegados por formas de dominación global y mecanismos más generales"⁵⁴.

Es en el texto "El sujeto y el poder" donde se trasluce una preocupación central por el cómo estudiar el poder en las instituciones, se plantea concretamente el análisis de las relaciones de poder a partir de un cierto número de puntos:

1.- El sistema de las diferenciaciones, que permite actuar sobre las acciones de los otros: diferenciaciones determinadas por la ley o por las tradiciones de status y privilegio, diferencias económicas en la apropiación de riquezas y mercancías, diferencias en los procesos de producción, diferencias culturales y lingüísticas, diferencias en el saber hacer (know how) y la competencia y así sucesivamente. Cada relacionamiento de poder pone en funcionamiento diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus resultados.

2.- Los tipos de objetivos impulsados por aquellos que actúan sobre las acciones de los demás: el mantenimiento de los privilegios, la acumulación de beneficios, la puesta en funcionamiento de la autoridad estatutaria, el ejercicio de una función o de un comercio.

3.- Los medios de hacer existir las relaciones de poder: acorde a cómo sea ejercido el poder, por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra, por medio de las disparidades económicas, por medios más o menos complejos de control, por sistemas de vigilancia, -con o sin archivos- de acuerdo a reglas explícitas o no, fijas o modificables, con o sin los medios tecnológicos para poner todas estas cosas en acción.

4.- Formas de institucionalización: estas pueden combinar predisposiciones tradicionales, estructuras legales, fenómenos relacionados a la costumbre o a la moda (tales como los que se ve en instituciones como la familia), ellas también pueden tomar la forma de un aparato cerrado en sí mismo, con su loci específico, sus propias estructuras jerárquicas cuidadosamente definidas, una autonomía relativa en su funcionamiento (tales como las instituciones de enseñanza o militares), también pueden formar complejos sistemas provistos de múltiples aparatos, como en el caso del Estado, cuya función es poner todo bajo su égida, la existencia de una vigilancia general,

54 Foucault Michel (1983): "El sujeto y el poder" Traducción de Carassale y Vitale,.: (primera traducción al castellano). En <http://www.sociología.cl/autor%20f.htm>. Consultado el día 10/10/03. El texto corresponde al epílogo a la segunda edición del libro de Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow: Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics (Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermeneútica) publicado por la Chicago University Press, 1983.

el principio de regulación y en cierta medida también la distribución de todas las relaciones de poder en un entramado social dado.

*5.- **Los grados de racionalización:** la puesta en juego de las relaciones de poder como acciones en un campo de posibilidades puede ser más o menos elaborada en relación a la efectividad de los instrumentos y la certeza de los resultados (mayores o menores refinamientos tecnológicos empleados en el ejercicio del poder) o incluso en proporción al posible costo (sea este el costo económico de los medios puestos en funcionamiento, o el costo en términos de la reacción constituida por la resistencia que se encuentra). El ejercicio del poder no es un hecho desnudo, un derecho institucional o una estructura que se mantiene o se destruye: es elaborado, transformado, organizado, se asume con procesos que están más o menos ajustados a una situación.*

Parece interesante complementar estas categorías para mirar el poder en la escuela desde Foucault con algunas cuestiones expuestas desde la Sociología de las Organizaciones. Dentro de esta perspectiva, hay algunos autores como Gareth Morgan⁵⁵ que reconocen que el poder es un fenómeno que está desigualmente distribuido y seguido por la división de clases; así las relaciones de poder en las organizaciones son vistas como reflejo de las relaciones de poder de la sociedad en general y, próximamente vinculadas a más amplios procesos de control social, por ejemplo, el control del poder económico, el sistema legal y la educación. Ante este planteo de luchas con fines claramente incompatibles sostienen una postura pluralista de poder distribuida entre los distintos miembros de la organización y fundada en fuentes que pueden aportar al estudio en terreno del poder.

Las fuentes de poder que pueden contribuir a una mirada distinta de lo ya planteado hasta aquí son: el **control de los recursos escasos (como el dinero); el uso de la estructura, reglas y reglamentos** de la organización entendidos como productos y reflexiones de una lucha por el control político; el **control del conocimiento y la información; el control de la tecnología** que proporciona a los usuarios de las organizaciones la capacidad de lograr resultados sorprendentes en una actividad productiva y también la habilidad de manipular su poder productivo y hacerlo trabajar eficientemente para sus propios fines.

También se mencionan otras fuentes de poder a las que recurren muchos trabajos centrados en las instituciones educativas en nuestro país, se trata de:

1. Poder de posición, que se refiere a la posición en la cual un individuo desarrolla su rol organizacional dentro de la estructura. Se destaca esta fuente como el acceso más común a una ó varias de las bases de poder.
2. Poder personal, que se relaciona con las características personales del sujeto tanto en el ámbito físico como en relación con los rasgos de personalidad. El "carisma" es el aspecto que nutre en este caso al ejercicio del poder. Suele ser esta fuente la más común en organizaciones laborales poco estructuradas o con fuertes componentes voluntaristas (asociaciones, sindicatos, algunas escuelas, etc.)
3. Poder de experto, fuente que descansa en la "pericia" ó competencia con la cual un sujeto llega a dominar información ó habilidades especializadas para poder anteponer sus

55 Morgan Gareth (1991): "Imágenes de la Organización". Editorial Alfaomega. México.

decisiones a las de los demás. La pericia es una de las fuentes más potentes de poder, sobre todo en los grupos y organizaciones con una gran tendencia tecnológica. A medida que los trabajos se van progresivamente especializando, aparece la figura del "experto" de la que se sirve el grupo para conseguir propósitos sofisticados, lo que le confiere a éste (el experto) una gran posibilidad de poder.

4. Poder de oportunidad, que consiste en encontrarse en el sitio adecuado en el momento oportuno para tomar una determinada decisión que brinde la ocasión de ejercer el poder. En este caso, no es necesario ocupar una posición formal elevada en la estructura, sino más bien encontrarse en el "cuello de botella" del paso del fluido de procesamiento organizacional para poder controlar la información ó el acceso a una fuente superior de poder.

Volviendo al concepto central, se entiende entonces que para Foucault el poder no se posee o se detenta sino que se ejercita y no sólo en un sentido restrictivo (de coacción o prohibición) sino también, en un sentido positivo donde el poder estaría, también, incitando, convocando, activando. Desde esta posición se acercó y sirvió también de fundamento (aunque no compartió físicamente el momento) al movimiento del mayo francés que dio origen a la corriente institucionalista.

Cabe entonces y para cerrar este desarrollo un apartado para el Movimiento Institucionalista Francés en tanto aporta a esta última mirada del poder. Desde allí se considera que en toda institución conviven distintas fuerzas interactuantes: lo instituido y lo instituyente.

Lo instituido tiene que ver con la vertiente de lo reglado, lo establecido, lo pautado; necesario para que una institución se mantenga y permanezca en el tiempo. En efecto, toda institución se caracteriza por tener un orden que asegura su cohesión, su continuidad; pero la institución no es algo acabado, terminado, inamovible, no es una "cosa" sino una "práctica"; en su interior surgen fuerzas que niegan lo instituido, que luchan por cambiarlo. Es aquí donde aparece la fuerza instituyente como poder de concertación con lo instituido y como oposición a ello. Los actores instituyen acciones en vista a satisfacer necesidades o resolver problemas allí donde las normas instituidas no alcanzan para resolverlos, allí donde se producen fisuras o fracturas institucionales, donde se crean los espacios para proponer y hacer algo distinto. Los procesos instituidos e instituyentes son opuestos y complementarios ya que de su interjuego dinámico nacen los procesos de cambio en las instituciones. Cuando esto sucede, es decir que se instala una modificación en la institución es que se ha dado el proceso de institucionalización, síntesis de los dos anteriores. Este momento consiste en la recuperación de la fuerza innovadora de lo instituyente por sobre lo instituido; aparecen nuevas reglas, que son las que permiten que la institución se perpetúe y comience nuevamente el proceso dialéctico de tesis, antítesis y síntesis⁵⁶.

Desde esta perspectiva y -pensando en la posibilidad de emancipación de los grupos oprimidos- el poder podría ubicarse en el momento instituyente, es decir, en el proceso movilizad por las fuerzas productivo-deseantes que tiende a fundar o transformar las instituciones como parte del devenir de las potencias y materialidades sociales⁵⁷.

7.6. Síntesis teórico-metodológica para abordar el poder en la escuela.

Dado el desarrollo del concepto de poder presentado recientemente, se puede en este momento, rescatar y resaltar algunos puntos nodales guías del trabajo en terreno. Los mismos no responden a

56 Andretich Gabriela (2000): "Pensando en las instituciones". Módulo de capacitación docente editado por AMSAFE y CTERA. Santa Fe

57 Barembliitt, Gregorio(1992), "Compendio da análise institucional", Editora Rosa dos Tempos, Río de Janeiro. La traducción es propia.

una perspectiva en particular sino a varias de ellas, las que se complementan para comprender tan complejo fenómeno, como lo es el poder.

Se parte de una visión neomarxista de la sociedad y del poder; donde éste -imbuido del modo de producción capitalista- es ejercido por las clases⁵⁸ dominantes sobre todas las clases sometidas pero no está dado simplemente por el control de los aparatos represivos del Estado, pues, si así lo fuera, dicho poder sería relativamente fácil de derrocar (bastaría oponerle una fuerza armada equivalente o superior que trabajara para el proletariado); dicho poder se basa fundamentalmente en la "hegemonía" cultural que las clases dominantes logran ejercer sobre las clases sometidas, a través del control del sistema educativo, entre otras instituciones. Por estos medios, las clases dominantes "educan" a los dominados para que estos vivan su sometimiento y la supremacía de las primeras como algo natural y conveniente, inhibiendo así su potencialidad de transformación. Ese mismo sistema de relaciones, es a la vez complejo y contradictorio; los sujetos pueden unir fuerzas para resistir la hegemonía, produciendo una contrahegemonía donde el poder tiene un papel central. Poder que presenta ciertas características centrales.

El carácter relacional...

Es central reconocer el poder como **relacional**. Las relaciones de poder, por lo tanto, tienen siempre dos direcciones, aunque el poder de un actor o grupo en una relación social sea diminuto comparado con otro. Las relaciones de poder son relaciones de autonomía y dependencia, asimismo el sujeto más autónomo es, en algún grado, dependiente, y el actor o grupo más dependiente en una relación retiene alguna autonomía.

El carácter latente y manifiesto...

Las relaciones de poder son intangibles, son difíciles de observar en sí mismas y de delimitar su naturaleza; ahora bien, es notorio que existen hechos, cosas o situaciones concretas de la sociedad que representan los elementos capaces de desequilibrar las relaciones de fuerza y construir así, relaciones de poder. Es cierto que si bien no podemos captar sensiblemente la relación de fuerzas que constituye el poder, sí podemos percibir los signos del poder, aquellas manifestaciones de los distintos actores que hacen posible la desigualdad entre los sujetos.

Lukes da sus propias respuestas sobre estos códigos del poder; sostiene que se puede analizar el poder a partir de los **procesos decisorios** (elección entre varios modos de acción alternativos); de **las no decisiones** (conducen a la supresión o frustración de un reto latente o manifiesto a los valores o intereses de quien adopta la decisión) y del **control del programa político** (no necesariamente a través de decisiones). También se lo puede abordar desde el **conflicto latente**, que estriba en la contradicción entre los intereses de aquellos que ejercen el poder y los intereses reales de aquellos a quienes se excluyen, haciendo alusión a la conjunción de intereses subjetivos y reales. **Esta postura permite considerar a la elección de la modalidad en las escuelas polimodales como un proceso decisorio donde enfocar la mirada para estudiar cómo se dan las relaciones de poder en escuelas polimodales.**

“Se pueden analizar tales relaciones de poder e incluso diría que es perfectamente legítimo hacerlo, focalizando cuidadosamente determinadas instituciones. Estas últimas constituyen un punto de observación privilegiado, diversificado, concentrado, puesto en orden y llevado al punto más alto de

58 Para aclarar el término clase se recurrió a Raymond Williams (2000: 62-70), este aclara que la historia de la palabra arrasa consigo una ambigüedad esencial pero lo sintetiza según tres sentidos: de grupo (objetivo) como categoría social y económica, en distintos niveles; de rango como posición social relativa, por nacimiento o movilidad y de formación entendida como una relación económica percibida, organización social, política y cultural. En este trabajo y -según los fundamentos expuestos- cabe sostener la tercera de las acepciones donde una clase como formación en la cual, por razones históricas, se han desarrollado la conciencia de esa situación y la organización para enfrentarla.

su eficacia. Es aquí que, -como una primera aproximación- uno puede esperar ver la apariencia de sus formas y la lógica de sus mecanismos elementales”⁵⁹.

En cuanto al cómo, Foucault dice que el análisis de las relaciones de poder circunscriptas a ciertas instituciones, presenta un cierto número de problemas. “En primer lugar, el hecho de que una parte importante de los mecanismos puestos en funcionamiento por una institución sean designados para preservar su propia conservación, traen consigo el riesgo de funciones descifrantes que son esencialmente reproductivas, especialmente en relaciones de poder entre instituciones. Segundo, en el análisis de las relaciones de poder desde el punto de vista de las instituciones le permite a uno abrir la explicación y el origen del primero en el último, lo que es decir, explicar el poder por el poder. Finalmente, en tanto las instituciones actúan esencialmente trayendo a la acción dos elementos: regulaciones explícitas o tácitas y un aparato institucional, se corre el riesgo de dar a uno u otro un privilegio exagerado en las relaciones de poder y por lo tanto ver en el último sólo modulaciones de la ley y la coerción”... “Esto no niega la importancia de las instituciones en la constitución de las relaciones de poder. Por el contrario, yo sugeriría que se debe analizar las instituciones a partir de las relaciones de poder y no a la inversa y por tanto el punto fundamental de anclaje de las relaciones - incluso si ellas están corporizadas y cristalizadas en una institución-, debe ser encontrado fuera de una institución”⁶⁰.

Encontramos en Foucault una posibilidad para mirar la escuela a partir de **la constitución de subjetividad de sus actores**. En el análisis de los mecanismos por los que la subjetividad se va disciplinando en una determinada dirección; **las reglas, patrones de comportamiento y estilos de razonamiento con que los individuos piensan, actúan y hablan** al producir su mundo cotidiano se convierten en el objeto de estudio que nos va permitir saber cuán normalizados y disciplinados en la dirección hegemónica están los sujetos, o no. Se pueden analizar así los efectos del poder en tanto que las formas con que los individuos construyen sus propios hábitos de discurso, definen categorías de bueno y malo, y anticipan posibilidades futuras. Esto debe buscarse en las muchas capas de la vida cotidiana de las escuelas.

Foucault plantea concretamente ciertos elementos que sirven para focalizar la mirada sobre el poder; los mismos han sido desarrollados en párrafos anteriores por lo que sólo cabe aquí hacer un breve recordatorio. Se trata de mirar las diferencias en los distintos ámbitos de la vida (cultural, económico, de competencias, etc); los beneficios y privilegios de ciertas posiciones estatutarias; los sistemas de vigilancia con sus distintas estrategias de control; las formas de institucionalización de costumbres, de estructuras legales, de funcionamiento institucional, de aparatos de vigilancia y por último los grados de racionalización y efectividad de todos los procesos que se ponen en juego en el ejercicio de poder. Se adicionan a esta enumeración las fuentes de poder ya presentadas desde la mirada de la sociología de las organizaciones.

La noción de poder como acción y como posibilidad de cambio...

Los filósofos modernos pensaron una noción de poder como posibilidad, como el “poder hacer”. Hay algo en el concepto del poder que no tiene que ver con lo que se retiene, sino con lo que se puede hacer, con lo que se motoriza a través del poder. Sobre todo si pensamos en una noción de poder que -mediante ese motor-, otorga poder, empodera a otros. Estamos pensando en una concepción que no se localiza circunstancialmente en un sitio, sino que circula en toda la sociedad como posibilidades

59 Foucault, Michael: “El Sujeto y el poder”. Op. Cit.

60 Ídem anterior.

de acción, pero además circula en toda la sociedad, como acciones que fortalecen a los otros en el intercambio⁶¹.

Foucault lo expresa del siguiente modo "...lo que sería propio de una relación de poder es que esta es ser un modo de acción sobre otras acciones. Esto es decir, que las relaciones de poder están profundamente enraizadas en el nexo social, no reconstituido "sobre" la sociedad como una estructura suplementaria de la que podamos imaginar su desaparición radical. En todo caso, vivir en sociedad es vivir de tal modo que la acción sobre las acciones de los otros sea posible -y de hecho así sucede. Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción. Por lo cual cada vez es más políticamente necesario el análisis de las relaciones de poder en una sociedad dada, sus formaciones históricas, sus fuentes de fortaleza o fragilidad, las condiciones necesarias para transformar algunas o abolir otras"⁶².

En cuanto a la posibilidad de cambio dice el mismo Foucault "...cuando se definen los efectos del poder por la represión se utiliza una concepción puramente jurídica de este poder; se identifica poder con una ley que niega; con la potencia de la prohibición. Ahora bien, creo que hay en ello una concepción negativa, estrecha, esquelética del poder que ha sido curiosamente compartida. Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no sea sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como toda una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de cómo una instancia negativa que tiene por función reprimir"⁶³. En párrafos anteriores se asoció esta perspectiva con el carácter instituyente de las instituciones sociales.

El proceso de producción de poder desde una vinculación entre la macro y la microfísica...

Si se acepta que el poder no es una cosa sino una relación social, se puede pensar en cambiar las relaciones sociales, en construir nuevas relaciones sociales. El poder se construye en la medida que se construyen nuevas relaciones

Este proceso de construcción del poder se puede pensar de abajo hacia arriba, se puede ir cimentando en los lugares en los que vive, trabaja, sufre y goza la gente, la escuela, por ejemplo. Pero este planteo está ligado al de la fragmentación social, ya que quedarse en la microfísica es quedarse, en consecuencia, en la impotencia (Rubén Dri). Hay que tener en cuenta que la microfísica debe tender necesariamente a la macrofísica. Para esto es esencial recuperar el concepto de hegemonía (Gramsci, Williams) y con él la revisión de que "tomar el poder" no es tomar "todo el poder", porque no es algo inescindible que se gana o se pierde, que se lo toma o se lo deja. La construcción del poder es una lucha continua por la hegemonía, también de abajo hacia arriba; poder que surja del diálogo, horizontalmente, que cuestione el ejercicio del poder de las clases dominantes, tal como lo están demostrando los nuevos movimientos sociales latinoamericanos (movimiento zapatista, los sin tierra, algunos grupos piqueteros y gremios docentes en nuestro país).

7.7. Reformas y regulación.

La inclusión del tema **reforma educativa** en el esquema implica la consideración de otro supuesto de anticipación de sentido: **no se puede estudiar qué pasó en las escuelas durante el proceso de**

61 Maffía Diana (2004): "Pensar una nueva concepción del poder". Desayuno de trabajo en el Instituto Hanna Arendt. Buenos Aires. Viernes 11 de junio 2004. En página Web <http://www.institutoarendt.com.ar/conferencias/Desayuno>, consultada el día 27/05/06.

62 Foucault, Michael: "El Sujeto y el poder". Op. Cit.

63 Foucault Michael (1981): "Un diálogo sobre el poder". Alianza Materiales. Madrid. Página 137.

elección de la o las modalidades sin mirar y analizar las políticas que dieron origen a esta decisión; es decir, sin tener en cuenta las distintas dimensiones de análisis a la vez que la relación entre ellas.

Cuando se habla de dimensiones se hace referencia a ver los procesos de elección de las distintas modalidades del polimodal en las escuelas teniendo en cuenta el macro, el microanálisis y la vinculación entre ambos (mesoanálisis). El primero es el que explica la dimensión estructural del fenómeno mientras que el segundo, el enfoque micro, permite destacar los procesos de interacción entre los sujetos involucrados a nivel institucional.

Si bien es importante esta visión amplia del tema, es válido aclarar que en este trabajo se tendrá en cuenta la política educativa y la reforma desde la mirada y la resignificación que de ello hacen los actores. Estos últimos serán la principal fuente informante.

Conviene empezar entonces por hablar las políticas en las que encuadró la reforma educativa de los '90 en Argentina. Las mismas se ubican en el marco de un modelo que se explicita sintéticamente recurriendo a un trabajo de Luis Rigal (1999) y a criterios propios elaborados con el equipo de investigación de la UNER⁶⁴:

- *Desde una perspectiva económica, como: hegemonía del capital especulativo; globalización de la producción y el mercado; mundialización de los flujos financieros y gran explosión del flujo financiero internacional; concentración económica transnacional y debilitamiento del poder de confrontación de los trabajadores; y creciente circulación libre del capital y restricciones a la circulación de la fuerza del trabajo (Rigal, citándolo a Diéterich).*
- *Desde una perspectiva política, como: crisis de los sujetos históricos, especialmente la clase obrera; crisis de las formas burguesas de representación política; concentración de poder de las clases dominantes a nivel internacional; brecha científico tecnológica abismal entre norte y sur; transnacionalización de las decisiones que redundan en una restricción del poder y la autoridad soberana de los estados-nación; y predominio de una democracia restringida.*
- *Desde una perspectiva social, como: creciente dualización y polarización de la sociedad; con su secuela de incremento de las desigualdades, concentración de la riqueza y pauperización y fragmentación de las clases subalternas. En el caso argentino, el deterioro social se ha pronunciado de una manera explosiva: en los últimos años ha contribuido con un tercio de los nuevos pobres de América Latina y el 10% de la población más indigente ha disminuido en esta década su participación en el ingreso nacional a la mitad.*
- *Desde una perspectiva ética, como: valoración de estos procesos en tanto "costos inevitables" para la aplicación del modelo (único posible). Paradigma ético subyacente: utilitarismo (búsqueda exclusiva del propio bien y satisfacción del propio interés) a expensas de un paradigma romántico (orientación de la vida en principios, ideales y consideración de los otros). Se instaura entonces un utilitarismo (Jeremy Bentham), combinado con una suerte de neodarwinismo social hobbesiano. Este pensamiento instala una especie de selección natural de primacía de los*

64 Extraído del informe final de la investigación (1998-2002): "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía".FCEDU. UNER. Directores: Germán Cantero y Susana Celman.

mejores, más fuertes y poderosos. El liberalismo clásico se preocupaba por el hombre y todos los hombres, era razonablemente incluyente. El actual sólo por los que pueden asumir el rol de agentes económicos; su condición de ciudadanos sólo les interesa en tanto herramienta del Estado.

En este escenario, se hace visible y entendible el rol que asumen las reformas, entre ellas, la educativa.

Teniendo en cuenta la mencionada investigación de la UNER, se recupera también de ella, el concepto de reforma educativa "...podríamos afirmar que el eje de un proceso de reforma está constituido por una construcción discursivo-ideológica, lingüística y extralingüística, que consiste en una compleja urdimbre de prácticas, normas y conocimientos oficializados en un curriculum, que pauta la formación docente, sus relaciones laborales, la organización escolar, los proyectos institucionales, los procesos de enseñanza, las diversas formas e instancias evaluativas, etc. Pero, además, esta urdimbre es constitutiva de representaciones, de sentidos comunes, en la medida que se entretuje con la trama más amplia de relaciones hegemónicas que la requieren. Así, parafraseando a Popkewitz las reformas bien pueden ser vistas como regulaciones que permiten contar con verdaderas tecnologías de ingeniería social para neutralizar conflictos, sin suscitar demasiadas protestas públicas"⁶⁵.

Aparece entonces en el concepto de Popkewitz una clara relación entre poder y reforma ya que esta es entendida "como un proceso de regulación social que pone de relieve los elementos activos del poder en la producción de las capacidades de los individuos en su disciplinamiento"⁶⁶. Se habla de medio de regulación como resultado de la manera en que los sistemas de ideas construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar y sentirse acerca de tales objetos. En nuestro caso: el proceso de instalación de una nueva estructura educativa con modalidades "factibles de ser elegidas".

La reforma educativa es, desde esta perspectiva, una propuesta de cambio digitada desde la cúpula a la base siguiendo pautas ideológicas para la adaptación a la demanda que formula el modelo (hegemónico) neoliberal -neoconservador.

Deconstruir el concepto de reforma permite analizar al interior de los casos seleccionados y - a partir de la implementación del polimodal- si se dio y de qué forma tal proceso de regulación y control.

Conviene profundizar primeramente el concepto de regulación. Popkewitz sostiene que este término fue elaborado a partir de ideas matrices de Foucault, quien en 1978 definió en una conferencia lo que llamó "historia de la gubernamentalidad" entendiendo por esta fundamentalmente tres cosas: "...1. el conjunto de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer [al Estado] esa forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco la población...(...) 2- ...tipo de poder que se puede llamar gobierno sobre todos los otros: soberanía, disciplina, etc, y que ha implicado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro, el de todo un conjunto de saberes. 3.- (...) el Estado es actualmente lo que es gracias a la gubernamentalidad, porque son las tácticas de gobierno las que permiten definir paso a paso qué le compete al Estado y qué es lo que no le compete, qué es lo público y qué es lo privado, qué es lo estatal y qué no lo es..."⁶⁷

Alejandra Birgin complementa estas ideas diciendo que "al abordar la historia de la gubernamentalidad, Foucault plantea que el problema del gobierno (gobernarse y ser gobernado) emerge en Occidente en el siglo XVI bajo múltiples aspectos: como el gobierno del alma y la vida (pastoral católica y protestante), como el gobierno de los niños (la pedagogía), como el gobierno de los Estados (El

65 Ídem anterior. Extraído del informe final de la Investigación: "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía". UNER. Director: Germán Cantero.

66 Popkewitz, Thomas (1994): "Sociología política de las reformas educativas"; Morata, Madrid.

67 Popkewitz, Thomas (1994): Op. Cit. pág. 69.

Príncipe), en un contexto de entrecruzamiento de concentración estatal y dispersión y disidencia religiosa. A partir de allí, el problema de la gubernamentalidad es un fenómeno que signa la modernidad (Foucault, 1981)⁶⁸. Se puede acotar desde aquí: la modernidad europea.

La regulación permite, en el complejo entramado social, interrelacionar dos planos: los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en las prácticas (Popkewitz, 1995). La regulación ayuda, además, a buscar en "la conducción de la conducta"; es la acción que actúa sobre las formas de actuar de los individuos para modificar, guiar, corregir los modos en que se conducen a sí mismos⁶⁹.

Salvando las distancias geográficas, temporales y político-contextuales, estas explicaciones son válidas para pensar las nuevas regulaciones a las que fueron sometidos los directores y docentes para el logro de la consecución de las políticas educativas neoliberales en Argentina.

Las reformas educacionales, en tanto regulaciones, procuran el disciplinamiento social en la dirección de la hegemonía. Pero este disciplinamiento no opera como "una voz externa que dicta nuestras prácticas desde las alturas, desplegándose sobre nosotros, como diría Hobbes, sino que se trata más bien de algo semejante a una compulsión interna indiscernible de nuestra voluntad, inmanente a nuestra subjetividad misma e inseparable de ella".⁷⁰ A su vez, las fuerzas sociales que representan esta hegemonía se valen de instituciones, dispositivos, estrategias y tecnologías diversas para lograr ese disciplinamiento.

Vale entonces una revisión del concepto de dispositivo. Gerard Figari (1993 y 1994)⁷¹ reconoce los antecedentes mecánicos que tal término evoca y que refiere a la manera como se disponen los diversos elementos de un aparato y también a su funcionamiento. Vale decir que un dispositivo está conformado por diferentes partes, partes que no operan en forma aislada, sino en forma interrelacionada. Explicar, comprender, evaluar un dispositivo requiere reconocer cada parte, su particularidad, pero, sobre todo poder comprender y valorar cómo funciona. Teniendo esta ideas como base, Foucault, en una entrevista concedida en 1977, situaba bajo el nombre de dispositivo algunas cuestiones relativas a su "Historia de la Sexualidad", y lo definía como: "...un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a los dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos"⁷².

En los '90, el eje de la postura hegemónica fue producir - sosteniéndose en una parafernalia de dispositivos de distinta naturaleza- una visión, una lógica de la práctica por la que cada actor vea, sienta, actúe y hable de y hacia el mundo de una manera, excluyendo otras formas de actuar y sentir. La imposición de esa visión no es llevada a cabo por la fuerza, sino por medio de sistemas simbólicos con los que se supone que las personas actúan, interpretan y organizan el mundo⁷³. Siguiendo a Popkewitz, las políticas educativas -a través de la reforma- establecieron sistemas de inclusión y exclusión e implementaron ciertos estilos de razonamiento para guiar, organizar y evaluar los sucesos diarios en las escuelas.

68 Birgin, Alejandra: "Nuevas Regulaciones Del Trabajo Docente". En página web http://www.educacaoonline.pro.br/nuevas_regulaciones.htm. Publicaciones de Educacao-On Line.

69 Birgin, Alejandra: "Op.Cit.

70 Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002): "Imperio". Paidós, Buenos Aires, pág. 290.

71 Citado en Rodríguez Ousset: "Evaluación de dispositivos educativos" en Pág. Web:

http://www.uv.mx/ie/coleccion/N_32_33/La_evaluacion.html, consultado el día 07/10/2005

72 Cantero, Celman y otros (2003): Informe de investigación "Reforma Educativa y Nueva Ciudadanía". UNER.

73 Popkewitz, Thomas (1994): "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". En Revista de Educación Nº 305. España.

Esta última expresión parte de considerar que “los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes”⁷⁴ y a su vez, las apropiaciones y exclusiones se inscriben en las prácticas cotidianas de las escuelas. En el discurso pedagógico se expresan los códigos que intentan ordenar, direccionar y regular las complejas relaciones entre docentes y alumnos. Dicho de otra forma, a partir de las interacciones que se generan en la escuela, se construyen subjetividades, se legitiman identidades y se deslegitiman otras.

7.7.1. Nuevas formas de regulación

Para poder analizar los procesos regulatorios por los que atravesaron los actores de la escena educativa de los '90, es necesario una breve genealogía, tal como lo sostiene el texto de Birgin. “Analizar el trabajo docente como una forma/lugar de la regulación social, producto de un desarrollo histórico específico, implica rastrear su origen. En el S. XIX se establecieron nuevas relaciones entre el gobierno de la sociedad y el gobierno de los individuos. En particular con la profesionalización del saber, se produjeron nuevas formas de regulación social: se crearon ocupaciones que comenzaron a controlar la producción y reproducción de conocimientos de áreas delimitadas. Subyacía la confianza en que el saber experto, organizado en torno a las racionalidades de la ciencia y a cargo de comunidades especializadas, lograría liberar a las personas de las limitaciones de la naturaleza y les ofrecería el acceso a un mundo más progresista. Se construyó desde allí una forma de razonar sobre los problemas instrumental, secular y aparentemente objetiva”⁷⁵.

Popkewitz denomina a esta etapa “período de la cultura redentora”. Desde el Estado lo que importaba era no sólo la formación de un ciudadano adulto, sino también la creación de un niño autogobernado que se desarrollara como un adulto responsable, productivo y bien socializado; se trataba de prácticas orientadas a administrar socialmente la libertad individual en una sociedad democrática liberal. En función de esto, las ciencias sociales evolucionaron en consecuencia y proporcionaron el saber disciplinario que vinculaba las nuevas instituciones civiles con el Estado; su función era relacionar las ideas políticas de progreso con las disposiciones, sensibilidades y conciencia mediante las cuales participan y actúan los individuos. Se trataba de redimir a los niños, rescatarlos y salvarlos al convertirlos en ciudadanos productivos.⁷⁶

Esta cultura de la redención es clave para el ejercicio del poder, incluso relevante en el planteo de las reformas contemporáneas, aunque de forma reestructurada ya que el autor sostiene que los principios rectores de la cultura redentora eran los efectos del poder aunque oscurecidos por una retórica populista. Hace referencia en este desarrollo a otro contexto de producción distinto al de América Latina; es por ello que se hará una lectura de Popkewitz en tanto pueda aportar al análisis de la reforma educativa en los '90 de Argentina.

“Las reformas actuales restauran tres lugares importantes como sedes de las prácticas rectoras o gobernadoras: el estado, las ciencias sociales y la práctica pedagógica.”⁷⁷ Lo que antes suponía progreso y redención derivados de normas sociales colectivas, funciones comunes e identidades fijas ahora refieren a identidades múltiples, a la colaboración, la “comunidad local” y la resolución flexible de problemas.

Para que las escuelas obtengan éxito, se trata, siguiendo a Popkewitz de seguir algunos discursos patrocinados por el estado donde la función del gobierno consiste en desarrollar una política

74 Popkewitz T (1994): Op, Cit.

75 Birgin, Alejandra: “Op.Cit.

76 Popkewitz, Thomas (1998): “Los discursos redentores de las ciencias de la educación”. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.

77 Popkewitz, Thomas (1998): Op. Cit. Pág.51

coherente que incentive a buscar cooperativamente soluciones locales a través de múltiples esfuerzos del gobierno federal (las jurisdicciones), las escuelas locales, la comunidad, los directores y los docentes. Para que esta propuesta funcione es fundamental la relación que se establezca entre las administraciones gubernamentales centrales, las provinciales, las regionales y las locales, también con los padres.

Salvando también aquí las distancias entre contextos de producción diferentes; se sostiene que la búsqueda de apoyo en lo local y en las familias tuvo su correlato en Argentina con una propuesta de descentralización muy particular durante la década de gobierno menemista (1989-2000).

El origen de este planteo de descentralización, tiene, en América Latina unos 20 años, se presentó esta opción de planificación cuando los países de la periferia comenzaron a desarrollarse y crecer pero territorialmente desperejados. En estos planteos iniciales, descentralizar implicaba aumentar el poder, la autonomía de decisión y de control de los recursos, las responsabilidades y las competencias de las colectividades locales (vecinales), en detrimento de los órganos del Estado central. “Se trata de una redistribución territorial del poder que permita poner fin al centralismo decisorio al que se responsabiliza de todos los males.”⁷⁸

Esta perspectiva descentralizadora se proponía como objetivos: democratizar los procesos sociales, aumentar la participación popular, reducir la injusticia social, favorecer la implementación de políticas equitativas y disminuir la burocracia. Tiene que ver con los planificadores latinoamericanos inscriptos en corrientes progresistas, localistas y regionalistas en su búsqueda de alternativas para la acción local y basándose sobre todo en el éxito que esta propuesta ha tenido en otros países. Sin embargo, alrededor de los '80 aparece como bandera alternativa para otra corriente: el neoliberalismo. Para éstos, el planteo de la descentralización tiene otros fundamentos. Su actitud se inscribe en los cambios que han afectado al capitalismo luego de la crisis de los 70, las modificaciones se expresaron principalmente en una internalización creciente de la economía capitalista y en el desarrollo de formas de producción basadas en la información; esto ha afectando significativamente -a nivel internacional- las condiciones para la valorización del capital y las modalidades de la organización social del trabajo. En este contexto, ha tendido a acentuarse la discrepancia estructural entre los procesos controlados por el valor (capitales individuales, obedeciendo exclusivamente al imperativo de la ganancia) y los procesos controlados por el Estado (actividades orientadas a mantener el orden social capitalista por encima de los intereses capitalistas individuales). Este último comenzó a ser observado como un obstáculo para la dinámica de la acumulación, sobre todo en los países latinoamericanos -como Argentina- signados por gobiernos intervencionistas como los populistas y desarrollistas; en definitiva se comienza a plantear una reforma estatal.

Los neoliberales -de la mano de Menem en Argentina- postulan la ejecución de una estrategia de modernización de los aparatos institucionales nacionales que incluye como componentes centrales la privatización, la descentralización y desregulación. “La bandera de la desregulación implica descentralización organizativa, transferencia de competencias, mayor responsabilidad de los centros, mayor autonomía para los profesores”. (José Gimeno Sacristán: 1993). En ningún momento se plantea la descentralización de las decisiones en cuanto a líneas de política educativa, esas quedan en manos de un gobierno central “fuerte profesionalmente”.

Aún cuando no descartemos que estos procesos de descentralización puedan conducir a resultados favorables a los intereses locales e institucionales y contribuir desde allí a mejorar la gestión pública no parece probable que permitan una efectiva aproximación a los objetivos preconizados por las corrientes descentralizadoras más progresistas porque resulta muy difícil intentar reducir la injusticia social, por ejemplo, si al mismo tiempo no se definen y aplican políticas que incidan explícita y

78 Carlos De Mattos (1989): Falsas expectativas ante la descentralización. Santiago de Chile. Artículo de revista.

deliberadamente sobre las raíces estructurales de los mecanismos dominantes de la distribución del producto social propio de países del tercer mundo.

Si bien la reforma planteó claramente estos postulados, muchos de ellos quedaron –en Argentina– sólo en la esfera del discurso, en la resignificación de los términos constituyendo una “ensalada neoliberal” (Puiggrós:1995).

7.8. Vuelta a los supuestos de anticipación de sentidos...

Los supuestos de anticipación de sentido condujeron este desarrollo con la intención de analizar y profundizar algunos puntos claves que permitan explicar las relaciones de poder del proceso de elección de las modalidades del polimodal desde un mesonivel.

Si lo que se quiere es analizar cómo se dieron los procesos de toma de decisiones en cuanto a la elección del polimodal al interior de organizaciones escolares para reconocer en ellos el ejercicio del poder, conviene mirar a este no ya como soberanía (atributo de algunos), sino como elemento productivo. De esta forma uno se mueve desde los actores que detentan el control hacia los sistemas de ideas que normalizan patrones y situaciones concretas (Popkewitz).

Es necesario entonces estudiar si las prácticas de la reforma en lo referente al polimodal, organizaron y confirieron valor a ciertos tipos de relaciones sociales, y al mismo tiempo qué regulaciones produjeron a través de estilos de razonamiento y de esquemas de clasificación empleados. Se podría, por esa vía, reconocer, a partir del sistema de ideas y razonamientos implícitos en las macropolíticas –y por ende en las reformas–, las relaciones de poder al explicitar el sistema de concepciones y raciocinio implícito en las prácticas cotidianas de los actores escolares. En este estudio en particular, la práctica seleccionada es el proceso decisorio de la elección de la modalidad.

II. PERSPECTIVA METODOLOGÓICA DE LA INVESTIGACIÓN

1. TIPO DE DISEÑO

El planteo del problema contiene ya en su formulación elementos que permiten perfilar algunas decisiones en torno a la metodología para acceder al conocimiento sobre el tema. El interés no está puesto en el descubrimiento de hechos aislados de quienes lo investigan, sino en las relaciones de poder explícitas e implícitas que se generan al interior de la escuela a partir de los procesos de elección de la modalidad desde los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los propios sujetos. Sólo parece posible entender el tema en cuestión a través del análisis de las interacciones mismas entre los actores escolares y a través de las discursividades que emergen en la intersubjetividad desde la perspectiva de esos actores involucrados en la situación social objeto de estudio.

Los objetivos perseguidos pueden considerarse también elementos claves para la definición de una lógica cualitativa de investigación. Es decir que el tipo o la naturaleza de los resultados que se buscan obtener, indican que lo que se persigue es aportar a la generación de teoría acerca de las relaciones de poder enfocadas en procesos decisorios institucionales sobre la base de la identificación de categorías y proposiciones surgidas de la empiria (Sirvent:2003).

Esta propuesta de trabajo presenta una determinada forma de confrontación entre la teoría y la empiria. De hecho no se propone verificar datos ni hacer una explicación causal, sino encontrar en el terreno abundante información que permita comprender el objeto de estudio y luego aportar teóricamente a lo ya estudiado y planteado sobre el poder en las instituciones educativas, sus relaciones con las reformas educativas y la elección de una modalidad.

El trabajo se constituye en un estudio de tipo transversal porque hace un corte temporal y analiza un trayecto de la vida escolar en proceso: el momento de elección de las modalidades.

Se considera este diseño como cualitativo, intenta describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir o validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir del análisis de entrevistas en profundidad. Se plantea indefectiblemente un proceso de investigación en espiral; proceso que comienza sólo con algunos referentes teóricos y una breve entrada al campo pero que sostiene que ambas instancias -teoría y empiria- se irán realimentado dialécticamente a medida que avance el proceso de investigación (Goetz y LeCompte:1988:33).

2. UNIVERO DE ESTUDIO

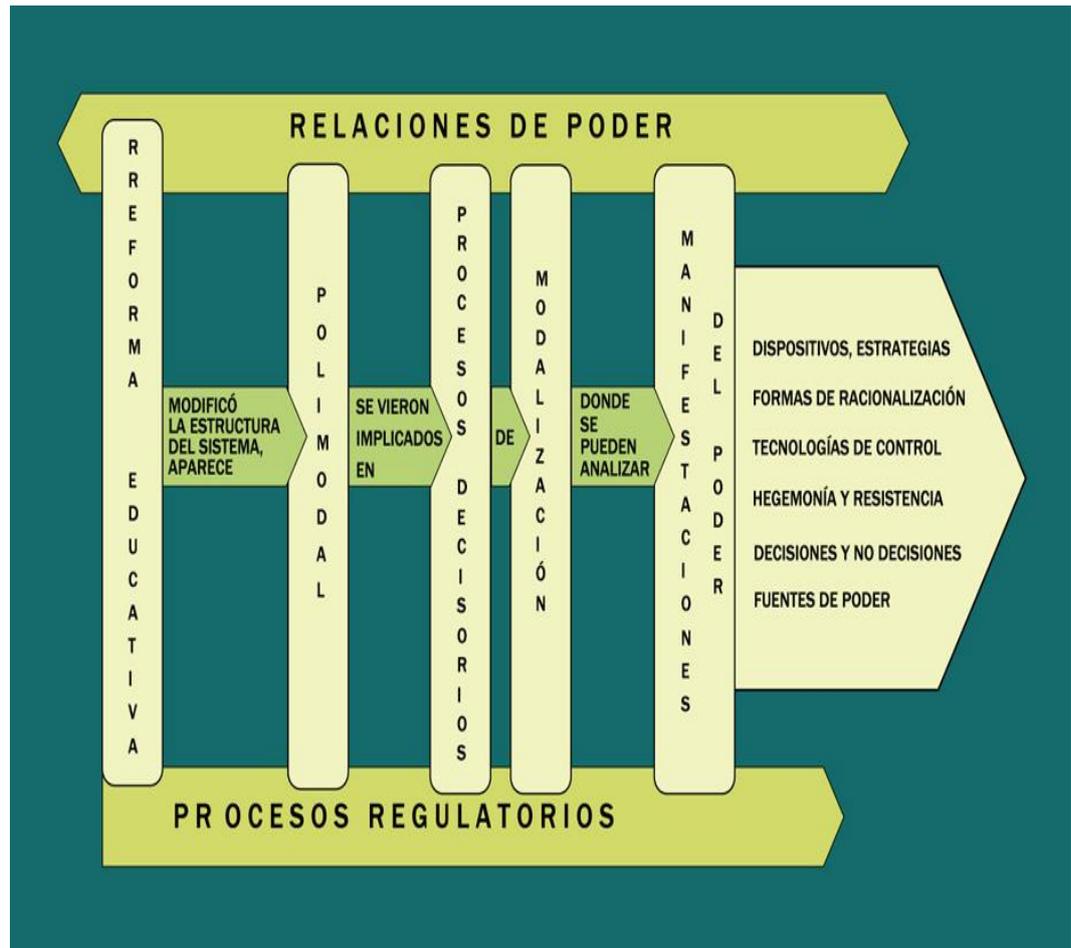
Conforman el universo todas las escuelas polimodales públicas.

3. UNIDAD DE ANÁLISIS

Serán cada una de las dos escuelas seleccionadas para el trabajo en terreno.

4. CATEGORÍAS DE ANALISIS

Para dar cuenta de los principales conceptos involucrados en la investigación y su particular interrelación, se presenta a continuación un esquema conceptual.



5. SELECCIÓN DE CASOS

El total de escuelas polimodales públicas de la ciudad de Rafaela es seis, según las modalidades que cubren pueden graficarse de la siguiente forma:

PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	ECONOMÍA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES	COMUNICACIÓN ARTE Y DISEÑO	CIENCIAS NATURALES
<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 428 “Luisa Raimondi de Barreiro” ✪ Escuela N° 460 “Nicolás Avellaneda” ✪ Escuela N° 626 “Guillermo Lehmann” 	<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 2004 “Domingo de Oro” ✪ Escuela N° 376 “Joaquín Dopazzo” ✪ Escuela N° 429 “Mario R. Vecchioli” 	<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 429 “Mario R. Vecchioli” ✪ Escuela N° 376 “Joaquín Dopazos” 	<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 428 “Luisa Raimondi de Barreiro” 	<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 2004 “Domingo de Oro” ✪ Escuela N° 429 “Mario R. Vecchioli”

La ubicación de las mismas en la ciudad es la siguiente:

CÉNTRICAS	PERIFÉRICAS
<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 2004 “Domingo de Oro” ✪ Escuela N° 429 “Mario R. Vecchioli” ✪ Escuela N° 460 “Nicolás Avellaneda” ✪ Escuela N° 428 “Luisa Raimondi de Barreiro” 	<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 626 “Guillermo Lehmann” ✪ Escuela N° 376 “Joaquín Dopazzo”

Según el número de alumnos:

GRANDES	MEDIANAS
<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 2004 “Domingo de Oro” ✪ Escuela N° 429 “Mario R. Vecchioli” ✪ Escuela N° 460 “Nicolás Avellaneda” 	<ul style="list-style-type: none"> ✪ Escuela N° 626 “Guillermo Lehmann” ✪ Escuela N° 376 “Joaquín Dopazzo” ✪ Escuela N° 428 “Luisa Raimondi de Barreiro”

Teniendo en cuenta los tres criterios expresados en los cuadros: modalidades que contempla, ubicación en la ciudad y número de alumnos se puede hacer una selección no probabilística intencional de dos casos que compartan algunos elementos comunes y otros contrastables:

Elementos comunes:

- ✦ Que tengan por lo menos dos modalidades.
- ✦ Que tengan una matrícula similar en número.

Elementos diferenciadores:

- ✦ Que las modalidades sean distintas
- ✦ Que la ubicación geográfica sea distinta y atiendan diferentes características socioeconómicas del alumnado.

En base a estos criterios se seleccionaron las siguientes escuelas:

- ✦ **Escuela N° 376**, en adelante “JD”
- ✦ **Escuela N° 428**, en adelante “LB”

6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La principal técnica de recolección de datos la constituyen las **entrevistas en profundidad** realizadas a docentes y directivos de las escuelas seleccionadas. Parafraseando a Oxman⁷⁹, la entrevista es una interacción cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos, es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social.

La autora citada explicita que para aplicar esta técnica se siguen ciertos pasos que esquemáticamente pueden resumirse así: tras un primer momento de diseño de las entrevistas, se delimita un campo, se las realiza, se las graba y luego se las transcribe literalmente constituyéndose así en el corpus sobre el que posteriormente se hará el análisis.

El análisis de la información recolectada en las entrevistas comienza tras haberse alcanzado un número representativo de las mismas por haber llegado a un punto de saturación, momento en el que el contenido de las entrevistas ya resulta previsible y no enriquece significativamente lo ya encontrado, con lo que se detiene la recolección.

En este trabajo, las entrevistas ahondan en el proceso que siguió la escuela para la elección de la o las modalidades, en cómo se llegó a la selección, quiénes participaron, qué intereses se pusieron en juego. Se abordó también si el tema generó o no conflicto de intereses, quiénes intervinieron en los mismos, qué instancias de control de información y de conocimiento –si las hubo- se pusieron en juego, de dónde provenían estas y cómo respondieron los actores. En definitiva, se trata de penetrar en cómo se construyó la decisión desde la perspectiva de los protagonistas.

Se realizaron 12 entrevistas a las personas que se detallan a continuación. Se destacan en cada caso hechos que, por su relevancia, luego son retomados a los fines del análisis.

79 Oxman, Claudia (1998): “La entrevista de la Investigación en Ciencias Sociales”. Editorial Eudeba. Bs As. Pág. 9.

1*	M. M.	Escuela "JD"	Directora	Pasó a cumplir funciones en la municipalidad en el año 2004.
2*	G. G.	Escuela "LB"	Docente de Microbiología	Era preceptora y pasa a cumplir tareas docentes a partir de la implementación del polimodal
3*	M. P.	Escuela "JD"	Directora	Era docente de Inglés y pasa a ocupar la dirección en lugar de M G.
4*	E. P.	Escuela "LB"	Directora	Ejerce el cargo desde mediados de los '90
5*	C. L.	Escuela "LB"	Asesora Pedagógica	Lleva en el cargo más de 15 años.
6*	M. M.	Escuela "LB"	Docente de Lengua	Participó en el armado de la modalidad Comunicación Arte y Diseño
7*	M. M.	Escuela "JD"	Directora	Se le realizó una segunda entrevista.
8*	V. N.	Escuela "LB"	Docente Ciencias de la Tierra	Es Edafóloga, se dedicó a la docencia de Geografía y Química
9*	M.C.	Escuela "LB"	Docente de Química	Actualmente en funciones pasivas por problemas de salud.
10*	D. Z.	Escuela "JD"	Docente de Humanidades	Formó parte –como vecino- de la creación de la escuela, de cooperadora por tener hijos en la institución y actualmente es docente en humanidades.
11*	E. S.	Escuela "JD"	Docente de Historia	Da clase en las dos modalidades de la escuela.
12*	L.L.	Escuela "JD"	Profesor en Ciencias Económicas	Da clase en otras escuelas de la ciudad.

* La numeración contenida en este cuadro es la utilizada como referencia en cada uno de los textos extraídos literalmente de las entrevistas en la parte de análisis de la información.

Otra fuente de datos lo constituyeron los documentos acerca de la reforma educativa y la implementación del polimodal a nivel provincial. Si bien este material es abundante y rico no fue propósito de la investigación hacer un análisis de los mismos en forma desgajada de las entrevistas sino mirarlos a medida que eran mencionados en las mismas por los actores. La intención fue más bien conocerlos a través de los protagonistas escolares para saber cómo les llegaron, si los conocían, si los leyeron, si los discutieron (dónde y con quién), si se comprendía su contenido. Esta perspectiva implicó no seleccionar ni estudiar los documentos previamente sino a medida que iban surgiendo verbalmente en las entrevistas o los mostraban los directivos de las dos escuelas. Se constituyeron además, en un importante soporte para contrastar el discurso político con lo que los actores sostenían acerca de los mismos.

Se conformaron entonces en materiales de análisis documentos emitidos por el Ministerio de Educación de la Nación, por el Consejo Federal de Educación y las Resoluciones, Decretos y Notas emanadas de la Dirección Provincial de Educación Media y Técnica y/o de la Dirección Regional III de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Rafaela). También se consideraron los proyectos para la transformación educativa elaborados por cada una de las escuelas. También pueden considerarse en esta categoría las revistas de tirada mensual “Zona Educativa”, editadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Muchos de estos documentos se detallan en los capítulos de análisis de la información y se anexan al final del trabajo.

7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Dado que las técnicas de recolección de información fueron la entrevista y el análisis de documentos, cupo un análisis de la información obtenida propio de la lógica cualitativa. El proceso de análisis no quedó relegado al terminar de recoger la información sino que se realizó a lo largo de todo el proceso, incluso a partir de los primeros contactos con los informantes. Una frase de Goetz y LeCompe apoya esta forma de trabajo “...en la etnografía la recogida y análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones”⁸⁰.

Una vez reunido un cúmulo suficiente de información, se recurrió el método comparativo constante. “Es un método de investigación cualitativa que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos”⁸¹. El procedimiento así como sus fundamentos está tomado básicamente de Glaser y Strauss.

María Teresa Sirvent⁸² sostiene que el mismo consiste en comparar las conceptualizaciones que surgen en los datos empíricos. Se considera fundamental para la aplicación del método los conceptos de *incidentes, categorías y propiedades*. Con incidentes se hace referencia a un hecho que se recorta en el registro, producto de cualquier forma de recolección de datos; las categorías son los conceptos que se van identificando y las propiedades son las características que presentan los conceptos.

El proceso se realiza en base a un registro de la observación, entrevista o documento mediante la elaboración de un cuadro a tres columnas: en la primera de ellas se consignan en detalle los hechos en términos de “relato” o “fotografía” de la realidad (lo que se ve y se escucha); en la segunda

80 Goetz J.P y LeCompte M.D. (1988): “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Ediciones Morata. España. Pág 173.

81 Sarlé Patricia. Compiladora (2004): “Ejercicios para los trabajos prácticos 2003”. Cuadernillo. Universidad Nacional de Buenos Aires. Pág. 94.

82 Sirvent, María Teresa (2003): apuntes personales del dictado del Seminario de de Tesis III de la Maestría.

columna se incluye la captación subjetiva del clima que percibe el entrevistador (vigilancia epistemológica de cómo afecta la subjetividad del investigador con respecto al entrevistado) y por último se consignan a la izquierda del registro los conceptos e ideas que van surgiendo, más cercanos a la empiria.

Las instancias del método son los siguientes:

1. Comparación de incidentes aplicables a cada categoría: aquí el investigador comienza a codificar cada incidente en sus datos dentro de tantas categorías teóricas como sea posible, sea que surjan categorías teóricas o sea que los datos encajen en categorías preexistentes. Mientras se codifica cada categoría se la va comparando con incidentes previos del mismo instrumento o de otros. Conviene detenerse oportunamente y hacer un memorando con las ideas que emerjan.
2. Integración de categorías y sus propiedades: a partir de los memorando que se hayan confeccionado y de la discusión con el equipo de investigación (si lo hubiera) se van integrando, por suma, las distintas categorías. Se pasa de comparar incidentes entre sí a comparar incidentes con propiedades de la categoría. Así, se va desarrollando la teoría cuando categorías distintas y sus propiedades tienden a integrarse a través de constantes comparaciones que fuerza el analista.
3. Delimitación de la teoría: esta se aplica en dos niveles: primero la teoría se solidifica y se reducen los términos para lograr la generalización (la que es propia de este tipo de diseño y no la de la lógica cuantitativa); luego se reducen las categorías a partir de la delimitación y de la saturación teórica.
4. Aportes a la teoría: esto se da cuando el investigador está convencido de que su cuadro de análisis forma una teoría substantiva y sirve para otras investigaciones. Lo que hace es publicar las conclusiones a las que arribó con su proceso de investigación.

8. ACERCA DE LA PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Se pensó la presentación de lo obtenido en el trabajo de campo de una manera particular. En procesos investigativos cualitativos, este apartado incluye -comúnmente-, un desarrollo que va dando cuenta de lo obtenido a partir del método comparativo constante (explicitado en el punto anterior) donde se presenta un entrecruzamiento entre la teoría y la práctica; entre las categorías previas o emergentes y los casos estudiados, sus características, sus particularidades y las expresiones textuales de los actores. En esta ocasión se agregó a ese desarrollo una serie de “viajes” que como el diccionario lo indica son “traslados de una parte a otra por aire, por tierra o por mar”, traslado de una sección del capítulo más centrada en la empiria a otra que intenta dar respuestas a los temas allí surgidos desde parámetros más teóricos; desde un recorrido que intenta sobrevolar las instituciones. Esto último se realiza a sabiendas de que en cierto momento esos vuelos pueden “alejarse” en cierto sentido del objeto de estudio.

Se encontrará, entonces, el análisis de la información presentado en varios capítulos que culminan con “viajes” o “vuelos” y un “metacapítulo” de cierre que vuelve sobre los anteriores y a la vez profundiza el contenido de los mismos dando respuesta al problema de la investigación.

III. HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para escribir la historia natural de este trabajo, tengo que remitirme, sin dudas al momento en que comencé a cursar la Maestría en Política y Gestión de la Educación ya que en una de las primeras clases –no recuerdo bien pero creo que fue en la primera- nos preguntaron a los maestrandos sobre qué tema íbamos a hacer nuestra tesis. A pesar del amedrentamiento lógico por el inicio de una etapa importante en mi carrera académica pensé inmediatamente en aquellas cuestiones que eran prioritarias para mí. Se me apareció entonces, una vieja y nunca resuelta preocupación por la democratización del gobierno escolar. Esa era y sigue siendo la utopía concreta⁸³ que guía mi trabajo de tesis.

Esta idea, muy amplia por cierto, fue tomando más forma a medida que avanzaba en el cursado de las materias de la maestría. Los trabajos que presenté para los distintos seminarios estaban orientados por esta preocupación inicial. Las temáticas abordadas en cada uno de ellos me permitieron ir acotando, en cada caso, alguna arista del tema de la democracia escolar; así trabajé sobre el gobierno escolar en la Provincia de Santa Fe y específicamente sobre la Ley provincial de Consejos Escolares en la materia Bases Políticas y Normas Legales de la Educación Argentina; en Historia de la Política y Gestión educativas argentinas, abordé: La dirección de escuelas primarias públicas: ¿Cerca o lejos de la burocracia estatal? Para Sociología de las Organizaciones trabajé: El poder de las regulaciones en el Instituto de Formación Docente N° 2.

Así se fue delineando – siempre hacia la meta de la democratización- una preocupación más puntual por el tema del poder en las instituciones educativas. Los materiales teóricos sobre el tema son abundantes y muy ricos en conceptualizaciones, con ellos pude esbozar un interesante estado del arte. Una idea clave surgida del mismo fue que las relaciones de poder son mecanismos por los que la subjetividad se va disciplinando en determinada dirección y que lo que media en ese proceso son reglas, patrones y estilos de razonamiento de los sujetos (Foucault) que pueden contener en sí mismas concepciones democráticas o no. Si esto es así, sólo se pueden estudiar sus efectos, su materialización en distintos procesos. Las organizaciones educativas son, junto a otras instituciones, el sustrato material donde se pueden analizar esas mediaciones y/o regulaciones. Me quedaba claro entonces que podía estudiar las relaciones de poder en la escuela y ver, a partir de ellas, procesos de influencia, sumisión, de consentimiento o de concertación.

Tal como se aconseja para procesos dialécticos de investigación, realicé una primera entrada al campo. Le hice una entrevista a una directora de una escuela secundaria de la ciudad, la misma había actuado como directora organizadora de una institución con poco menos de trece años desde su apertura, ella conocía, por tanto el desarrollo de la escuela desde su comienzo. El encuentro fue muy rico y de mucha utilidad en distintos momentos de esta de investigación.

A pesar de este acercamiento al terreno, me surgieron no pocos problemas ya que el tema del poder es vasto y no fácil de abordar por su intangibilidad; pensé entonces que mi experiencia en el equipo de investigación de la UNER y mi trayectoria como docente de Planeamiento Educativo podría ayudarme a resolver algunas cuestiones. De hecho lo hicieron y se constituyeron en fuentes del proyecto, ya que todo lo trabajado en esos espacios me brindó la posibilidad de seleccionar el campo desde donde mirar el tema del poder en una institución; me refiero concretamente a los procesos de gestión escolar.

Aún habiendo avanzado un trecho, sentía que algo no funcionaba. Una de las reuniones con María Teresa Sirvent en el taller IV me hizo cuestionar seriamente la marcha de mi trabajo. El punto clave fue

⁸³ Con esta expresión se hace referencia a Matus cuando antepone la utopía “concreta” a la utopía “pura” donde la primera es posible, practicable, alcanzable por transformación escalonada de las situaciones, está en el ámbito de alguna trayectoria real de realización, es necesaria, tanto más en tiempos de incertidumbre. La utopía pura sería pura “razón humana”, creación al margen de las leyes de la transformación social y fuera de la posibilidad y la practicabilidad porque no se puede llegar a ellas por transformación de la realidad.

que al pensar en las unidades de análisis de mi investigación una nube enturbiaba la respuesta, parecía no haber una solución correcta a esa pregunta. Me invadió una mezcla de desazón y de imposibilidad de continuar. Ese momento, sin embargo, fue muy importante para que yo detuviera el proceso de diseño y me preguntara ¿dónde voy a mirar concretamente las relaciones de poder?

Sabía que había que ajustar más la lente de mi objeto de estudio, por más que pensara en mirar la gestión, los procesos de planeamiento o la resolución de problemas institucionales no lograba hacer foco; realmente la analogía con la lente fotográfica se me venía a la mente y con ella una visión borrosa, poco clara, que hacía imposible apuntar y sacar la foto.

Consulté el tema con colegas, en algún momento esperé, incluso, que alguno me dijera: “eso que querés investigar no es posible”, sin embargo, ninguno expresó esto y, por lo tanto, la puerta quedó abierta.

También resonaba en mi entorno otra frase escuchada en los seminarios de investigación de la maestría: “hay que poner el cuerpo”. Me pregunté entonces qué significaba esto y en la búsqueda de respuesta me centré en una idea que me ayudó. Había estado demasiado pendiente de las lecturas sustantivas, a los debates teóricos sobre el tema del poder. Presté más atención a los antecedentes metodológicos y me encontré con que el tema del poder ha sido investigado fundamentalmente en procesos de toma de decisiones. En un trabajo sobre la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica se estudiaron específicamente como procesos decisorios los cambios introducidos en la estrategia de alfabetización de un centro y la creación de una Asociación de Educadores Voluntarios del SER y en otro caso, donde se querían estudiar las principales lógicas políticas y técnicas dominantes durante la implementación de la Transformación Educativa de Córdoba, se lo abordó desde las transformaciones operadas por la reforma educativa en las escuelas medias (según se explicó en el punto sobre antecedentes).

Junto a mi director de tesis volví a mirar la entrevista que había realizado a la directora de un polimodal de la ciudad y allí donde ella se explayaba acerca de las principales cuestiones por las que atravesó la escuela apareció un incidente que calificamos de muy importante: el proceso de decisión para la elección de las modalidades en el que se vio inserta la escuela. Inmediatamente supuse que todas las escuelas del país –o por lo menos las de las provincias que asumieron la reforma- debieron atravesar, hace apenas unos años, este proceso. Allí, en pleno relato de la directora, la lente fotográfica hizo el “clic” y se detuvo.

En instantes se volvió palpable la posibilidad de estudiar las relaciones entre directores, profesores, padres y alumnos y ver cómo todos ellos significaron las políticas que le dieron origen a toda la transformación educativa y actuaron en consecuencia ante una cuestión puntual. Desde allí fue más fácil pensar a las escuelas como unidades de análisis y, a algunas de ellas, como casos particulares a estudiar.

El proceso volvió a encarrilar y a partir de allí fue mucho más fácil decidir la estrategia general de la investigación y la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de datos. Incluso los antecedentes cobraron real significación y pude ver en cada uno de ellos el aporte concreto a mi problema de investigación tanto desde lo sustantivo como desde lo metodológico. Comprendí que el posible surgimiento o reconstrucción de teoría que tanto me preocupó en un principio no tenía un valor en sí mismo, sino en la medida que pueda retener de él elementos o aportes que me permitan, en terreno, capturar de la mejor forma las vivencias de los actores en el tema que me interesa.

Luego de este avance volví a terreno y entrevisté a una docente de otra escuela polimodal de la ciudad, ya con preguntas más puntuales sobre el proceso de elección de la modalidad. Este encuentro me sirvió para corroborar que las decisiones que había tomado acerca de la focalización del objeto eran acertadas.

Mi posición como investigadora no se presentó de manera sencilla. Implicó un acercamiento a dos instituciones educativas con las que había tenido poca relación. Requirió tomar contacto con distintos actores institucionales (docentes y directivos) a quienes debí clarificar los objetivos de esta propuesta de investigación de forma que no genere desconfianza ante la mirada externa. Sobre todo, puede ser delicado el presentarse para tratar de dilucidar procesos de relaciones de poder. Estas situaciones generaron un desafío desde el inicio del proceso de investigación.

Teniendo en cuenta que la técnica básica de recolección de información fue la de entrevista en profundidad organicé un estilo de preguntar capaz de provocar el comportamiento de libre expresión de los encuestados con el objeto de descubrir, en el momento de análisis, las opiniones y los significados profundos del hecho estudiado, según su perspectiva. En el momento de las entrevista tomé conciencia de que actitudes espontáneas o habituales de quien entrevista (como emitir juicios sobre lo que se está conversando) pueden convertirse en obstáculo para la expresión de los interpelados; esto se constituyó entonces en una luz amarilla de vigilancia epistemológica.

Con respecto a la primera de las dimensiones (la epistemológica), nunca pensé en un trabajo que intente verificar una hipótesis, siempre orienté el proceso de investigación a una cuestión de “ida y vuelta” que permitiese avanzar hacia la comprensión del fenómeno y no hacia la búsqueda alguna de validez estadística. La lógica cualitativa ya estaba en marcha desde el principio, evidentemente la confrontación con la empiria ayudó a empezar un camino de construcción de teoría de forma incipiente.

La dimensión de la estrategia epistemológica desde el abordaje cualitativo sentó las bases para las decisiones posteriores: estrategia general y dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información. Tanto para unas como para otras, primó el respeto por el otro, por la escucha atenta y comprensiva. Fue este objetivo el que me llevó a revisar la propuesta de la instancia colectiva con los docentes y directivos que propuse en el diseño. Desde el primer encuentro con cada una de las dos directoras les ofrecí esta posibilidad, incluso me tomé de las habillitas sobre la posible derogación de la Ley Federal y los consecuentes cambios en estructura del sistema; no había interés en volver sobre el tema... Daba la impresión de ser algo resuelto o medianamente resuelto sobre lo que no tenía sentido volver.

El trabajo de análisis fue una tarea interesante que permitió tanto la constatación de algunas de las categorías pensadas y presentadas en el marco teórico como la emergencia de incidentes que permiten pensar nuevas teorías. A este proceso de doble hermenéutica -propio de las investigaciones de corte cualitativo-, se le impuso siempre otro de vigilancia epistemológica con el que cuidaba que los análisis categoriales sean producto de lo que decían los protagonistas y no un “encajar los hechos en la teoría preexistente”.

Hacia fin del año 2005, momento en que me encontraba analizando la información, aparece publicada en un medio masivo una entrevista al Ministro de Educación (Daniel Filmus) donde este hacía un gran cuestionamiento a la reforma educativa en lo relativo a la escuela secundaria y la necesidad de mejorarla. *“...reemplazaremos la Ley Federal de Educación y la de Educación Superior. Queremos una ley que permita construir un sistema educativo de cara al siglo XXI...”*⁸⁴

Ante esta frase tan contundente, por un momento dudé acerca del cometido de mi investigación. Si las mismas autoridades nacionales reconocían las grandes falencias del polimodal... cuál era el sentido de mi búsqueda.

Inmediatamente comprendí que este y otros trabajos pueden y tienen que servir de argumento para que las nuevas políticas educativas no se gesten sin incluir en las mismas a los actores que las sufrirán; sin modificar los históricos estilos de relaciones de poder al que ha sido sometido nuestro

84 Entrevista a Daniel Filmus, Diario Clarín, 31 de diciembre de 2004. Bs As.

sistema educativo y repitiendo omisiones significativas en relación con los derechos de los adolescentes y jóvenes: la posibilidad efectiva de optar (que se coarta si la decisión de las modalidades se deja librada al juego de los intereses corporativos de un sector, por ejemplo a los de los trabajadores docentes....)

IV. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1er CAPÍTULO.

ACTORES, ESCUELAS Y MODALIDADES.

1. INTRODUCCIÓN: CARÁCTER Y SENTIDO DEL ANÁLISIS

“...Ya estaba todo determinado...” (6)

Se planteó -desde el inicio de este trabajo- que no era posible analizar la elección de las modalidades sólo mirando hacia el interior de las escuelas, que era evidente la necesidad de un mesoanálisis. Carranza y su equipo justifican esta decisión “en primer lugar porque la dimensión programática de las reformas no es el resultado de la acción monolítica de un actor individual, sino de un complejo juego de acciones, interacciones y relaciones entre agentes estatales (y no-estatales) con capacidad de intervenir en su formulación. En segundo lugar, porque estas acciones e interacciones no son consecuencia de una elección, desvinculada de las condiciones estructurales en las que se producen. Los agentes sociales actúan e interactúan al interior de campo de relaciones que constituyen tanto limitaciones como un horizonte de posibilidades y alternativas a su acción”⁸⁵.

Las primeras entradas a terreno demostraron lo indudable de la interrelación entre el nivel estructural y el de la comunidad de actores. Ellos sostuvieron: “ya está todo determinado...”. Ahora bien, cabe preguntarse qué significa que estaba todo determinado? ¿Quién lo determinó y porqué...?

Se sostuvo en el marco teórico que las reformas están netamente vinculadas con las relaciones de poder en tanto aquellas son entendidas como un proceso de regulación social, es decir, como resultado de la manera en que los sistemas de ideas construyen objetos a través de reglas para pensar, hablar valiéndose de verdaderas tecnologías de control y de poder. Esto llevó a pensar que una política educativa implica una racionalidad política; se inscribe en ciertos estilos determinados de razonamiento que normalizan las relaciones sociales (Popkewitz: 1994).

Profundizando el concepto de racionalidad política se sostiene que “es lo que se halla detrás de la toma de decisiones, como fundamento simbólico de los actos de gobierno. No se trata de algo reducible a una conciencia, a una voluntad o a un individuo concreto sino que responde a una comunidad de sentido social compartido por una serie de reglas y códigos propios del contexto en el cual el gobierno se materializa. La racionalidad política hace referencia a la existencia de una actividad de cálculo, de estrategia, pero no se reduce a un acto “racional” (en el sentido de la razón pura), sino que funciona como un marco generador de los conceptos sobre los cuales funciona la dinámica de la toma de decisiones”⁸⁶.

En el análisis que se propuso hacer se tienen en cuenta las racionalidades políticas como dominio discursivo y simbólico que atraviesa a los actores para poder entender, más adelante, lo que son las tecnologías de poder como materializaciones concretas de esas racionalidades. Se hace hincapié primero en la macropolítica y la presentación de los actores que en ella intervienen.

Se trata de analizar la racionalidad política puesta en circulación a partir de los '90 a nivel nacional pero fundamentalmente a nivel de la provincia de Santa Fe y ver cómo esta puso en vigencia una gran parafernalia de documentos, circulares y normativas que constituyeron un “armazón” muy complejo de dispositivos que fueron recibidos y “absorbidos” por las escuelas de manera particular.

La presentación de los actores que intervienen en el proceso de elección de las modalidades se hace comenzando por el macronivel del sistema educativo, pasando por algunas instancias intermedias, para llegar luego a las escuelas seleccionadas y sus protagonistas.

85 Carranza Alicia y otros (2003): “El Nivel Medio en la Provincia de Córdoba. Políticas y Sentidos de la Reforma Educativa”. Ponencia del congreso “A 10 años de la Reforma Educativa”. UNC.

86 Rivas Axel (2004): “Gobernar la educación: Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas”. Granica. Bs As. Pág. 74.

2. LOS ACTORES.

“Es oportuno diferenciar dos aspectos de las reformas: por un lado se expresan como un programa político de acción, con estrategias que van del centro a la periferia y por otro se asumen como intencionalidad que interactúa en un campo de relaciones con diversos actores sociales. Estas relaciones son asimétricas, los actores son portadores de tradiciones, representaciones y prácticas, poseen diferente intensidad y fuerzas, lo cual genera una dinámica algo más compleja que un movimiento de acción-reacción”⁸⁷

Esta expresión refiere al concepto de actor presentado en la sección dedicada a los antecedentes de investigación de este trabajo en la que se dejó constancia de que el actor social es aquel que obra desde su propia acumulación, en el ejercicio efectivo de la ciudadanía, a diferencia del agente que lo hace en nombre de otro (que sí es actor). El actor es el que tiene –en términos de Zemelman⁸⁸- un programa político. A partir de esta aclaración, el objeto de este apartado es vislumbrar –a partir de las diferentes tecnologías- la racionalidad y la misión implícitas en cada uno de los actores.

Se procura presentar a distintos protagonistas de la escena educativa haciendo hincapié en un primer momento en el nivel nacional y provincial para lo que se han considerado una serie de trabajos previos de investigación y/o ensayos sobre la reforma educativa. Para la presentación de los actores regionales y los escolares, se recurrió a expresiones vertidas en las entrevistas por los propios docentes y directivos.

2.1. El Ministerio de Educación de la Nación....

El equipo económico de Menem se mantuvo en el gobierno desde 1991 a 1999 (Domingo Cavallo – Roque Fernández). Este último manifestó públicamente su indiferencia por la educación pública y su oposición a toda obligatoriedad escolar. Algunos funcionarios del Ministerio de Economía del menemismo -como los doctores Ricardo Zinn y Juan Llach-, tuvieron activa participación en fundaciones relacionadas con el empresariado desde las cuales se hicieron propuestas de reforma educativa para el país en los años '80 y '90.

Estas ideas fueron expuestas por Mariano Echenique⁸⁹ quien sostiene además que en este período la conducción económica marcó con sus políticas de ajustes los límites de la política educativa pero a la vez invadió el Ministerio de Cultura y Educación para desde allí poder avanzar con sus propuestas más radicalizadas (vales de crédito educativo, privatización del sistema educativo).

El equipo educativo, según Echenique tuvo dos momentos: de 1989 a 1992 en primer lugar y un segundo que va de 1993 a 1999. El primero de los equipos que estuvo a cargo de la cartera educativa, con un marcado tinte desarrollista en sintonía con el tradicionalismo católico y la teoría del capital humano, lo integraron Antonio Salonia, José Luis de Imaz y Enrique Bulit Goñi. Muchos de ellos no provenían del peronismo sino que estaban históricamente vinculados al MID y a la UCeDÉ. Este grupo completó la descentralización educativa con la ley de transferencia de las escuelas secundarias e institutos de formación docente a las provincias y sostuvo una política de enfrentamiento con las universidades nacionales.

El segundo equipo educativo, post-desarrollista estuvo encabezado por el ingeniero agrónomo Jorge Rodríguez y la socióloga Susana Decibe. Este grupo se nutrió de profesionales jóvenes con un pasado de militancia en la izquierda peronista o comunista de principios de los '70. En los '80 ya eran

87 Carranza Alicia y otros (2003): Op. Cit. Citando a Almandoz (2000).

88 Zemelman Hugo (1989): “Crítica epistemológica de los indicadores”. Editorial El Colegio de México. México. Páginas 91 a 93.

89 Echenique, Mariano (2003): “La propuesta educativa neoliberal”. Argentina (1980-2000). Homo Sapiens. Rosario. Argentina. Pág. 42 a 45.

prestigiosos intelectuales críticos de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) o referentes del “peronismo renovador”.

“Cecilia Braslavsky autodefine su grupo de pertenencia como “analistas simbólicos” o “trabajadores simbólicos”, los cuales han hecho su itinerario en instituciones académicas dinámicas o en organismos internacionales y tendrían una distancia crítica respecto de otros actores que también se insertan en el Estado”⁹⁰.

Estos últimos personajes son los que más interesan a esta investigación pues son los que impulsaron la implementación de la Ley Federal de Educación (24.195) imponiendo la recentralización de decisiones estratégicas. Esto implicó el manejo del Consejo Federal de Cultura y Educación y del Consejo Universitario lo que significó definir las facultades de establecer estándares, contenidos mínimos, de evaluar calidad; monitorear el desempeño escolar, todo esto siguiendo las *recomendaciones* del Banco Mundial y también, los planteos de la CEPAL que propone reubicar a la educación en el centro del debate sugiriendo la “concertación” y el “consenso” como estrategias políticas para la “transformación” educativa (Vior, Comahue 2001).

Se puede adjudicar a este ministerio los siguientes dispositivos: el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, la Red Federal de Formación Docente, el Plan Social Educativo, los Contenidos Básicos Curriculares (CBC), los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la selección y envío de textos escolares con los criterios focalizados que planteó el Plan Social Educativo, además de un conjunto muy amplio de disposiciones normativas nacionales y provinciales sobre las que se volverá especialmente durante el desarrollo del trabajo.

Antes de entrar en el nivel provincial, es importante dar cuenta de la resignificación del giro discursivo que los actores hasta aquí presentados le dieron a una serie de constructos teóricos muy caros a la izquierda en el nuevo contexto de significados en los ‘90.

Un componente central del neoliberalismo fue el carácter hegemónico con el que este modelo consiguió instalar el proceso modernizador; esto se logró en gran parte con la fuerza argumentativa y la persuasión retórica⁹¹. Son muchos los conceptos que se incluyen en lo que algunos autores han dado en llamar “ensalada neoliberal” (Puigróss:1995). EL modelo predominante se apropió de aquellas palabras que expresaban auténticas demandas (liberales del SXIX y populares del SXX) y las recicló desde una jerga economicista.

Uno de los principales términos que han sufrido este tratamiento es el de descentralización; presentado bajo el ropaje de la democratización y el desarrollo, es sin duda una estrategia utilizada por los neoconservadores para privatizar el Estado (pues se descentraliza en las funciones pero no en los recursos) y nada tiene que ver con la descentralización propuesta por sectores progresistas con los objetivos puestos en la participación, el desarrollo local, la justicia social y el fortalecimiento de la democracia (Márquez, 1995); aquella que implica una cesión del poder de decisión o parte de él .

Muy relacionado con la descentralización, aparece la participación. Esta es promulgada por las reformas educativas de los 90’, si embargo, las interpretaciones que pueden hacerse de ella son muy diversas. Desde una mirada constituye la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específico (Gento Palacios, 1994). Para los liberales, en cambio, el énfasis no está puesto en lo colectivo sino en el individuo⁹²; de esta forma, la

90 ECHENIQUE Mariano (2003): Op. Cit. Pág. 44.

91 Germán Cantero en el artículo “El fracaso de las reformas: ¿Un canto de sirenas?” no sólo coincide con este planteo sino que agrega que tienen que ver también con las depositaciones míticas que cíclicamente nuestras sociedades hacen en personajes con capacidad para renovar ilusiones a partir de sucesivas promesas.

92 Fernández Soria, Juan (1995): “Descentralización y participación de los padres y madres en el sistema educativo”. En Pereyra y otros (comp.): “Globalización y Descentralización de los sistemas educativos”.Barcelona. Pomares Corregidor. Pág 292.

participación de los padres en la enseñanza significa que ellos son “clientes” o “consumidores” individuales llamados a elegir el mejor producto educativo, posibilidad que les concede la libertad de elección.

Otro de los ejes alrededor de los cuales se articulan las propuestas de reforma es el de la autonomía institucional. En términos generales, tampoco este postulado puede desdeñarse; ahora bien, cuando quienes lo recomiendan son nada menos que el Banco Mundial, la CEPAL y la UNESCO cabe tener reparos, pues cuando se habla de autonomía no se pueden desconocer los indicadores cuantitativos que nos muestran un sistema educativo argentino fragmentado, segmentado y polarizado entre e interniveles y esto es fundamental a la hora de responsabilizar a las escuelas del logro de una educación de calidad (Feldfeber, M, 2997).

En el transcurso del trabajo se volverá sobre algunos de estos postulados ya que si bien los mismos fueron presentados por el Ministerio de Educación de la Nación como los hilos conductores para la implementación de políticas que mejorarían el sistema educativo; para este trabajo son, por el contrario y tal como se los implementó, una verdadera ingeniería social para neutralizar conflictos (Popkewitz) y para comprender el posicionamiento del Ministerio desde una auténtica resistencia conservadora, recentralizadora y antidemocrática.

2.2. Un primera bisagra: de la nación a las provincias...

Se retoma para comenzar este apartado un trabajo sobre la implementación de la reforma educativa en las provincias⁹³.

Catalina Nosiglia y su equipo interpretan a las transformaciones generadas en el sistema educativo desde la sanción de la Ley Federal de Educación como un complejo proceso de construcción de nuevas regulaciones de tipo posfordista y citan a Jessop: “En términos abstractos, sus objetivos económicos y sociales pueden sintetizarse en la promoción de innovaciones de productos, de procesos organizacionales y de mercados, el mejoramiento de la competitividad estructural de las economías abiertas, principalmente del lado de la oferta; la subordinación de la política social a las exigencias de la flexibilidad del mercado de trabajo y de competitividad estructural”⁹⁴. Esta idea constituye la cara neoliberal del proyecto destinado a los incluidos.

Además, el Estado pone en juego un entramado de construcción de gobernabilidad a partir de mecanismos para legitimar su control. Esta sería la cara neoconservadora dedicada a los excluidos o de escaso interés para el mercado económico, pero esenciales para el “mercado político”.

De esa maquinación es importante recuperar algunos de los dispositivos orquestados para poder situar allí lo acontecido especialmente en la provincia de Santa Fe. Siguiendo las expresiones de Jessop se trata de:

a-La apelación al modelo racional weberiano de aplicación de la Ley aprobada por el Congreso, y la apelación discursiva del mecanismo deliberativo del Congreso Pedagógico Nacional y,

b-Las resoluciones aprobadas en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación que adquirió una importancia significativa como espacio de acuerdo con los gobiernos provinciales, es decir los actores estatales privilegiados.

⁹³ Se trata de la ponencia “La reforma educativa en las jurisdicciones: contextos, estrategias y actores”. NOSIGLIA María Catalina y otros. Coloquio Nacional A Diez Años De La Ley Federal Educativa ¿Mejor Educación Para Todos? UNC, Córdoba 2003.

⁹⁴ Jessop, Bob, Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales, Bogotá, Siglo del Hombre editores, Universidad Nacional de Colombia, 1999, págs. 103-108. En Nosiglia Catalina y otros. Op. Cit.

Junto a ello, vale mencionar los mecanismos de “gobernancia” o gobernación que se generaron desde el Estado central y resultaron fundamentales para el desarrollo de las políticas educativas provinciales desde 1993:

a-Decisiones regulatorias sancionadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación que implicaron nueva gobernación. Por ejemplo en materia curricular.

b-El fuerte y sostenido aumento de recursos financieros en manos del Estado central desde 1993 que facilitó la promoción de estas nuevas modalidades de intervención en los sistemas educativos provinciales.

c-El Pacto Federal Educativo firmado con los gobiernos provinciales, motorizado principalmente por el gobierno central que aseguró recursos para las provincias. Resulta importante analizar que el flujo de fondos financieros estaba en consonancia con los alineamientos de las políticas nacionales pero que dejaban escaso espacio para acuerdos o propuestas diferenciadas. ...

Además del alineamiento, hubo de por medio una sesión de facultades de autonomía por parte de las provincias. La misma lógica de condicionalidad que utilizaron los organismos internacionales de crédito para con la nación, esta la utilizó con la provincia.

d-Una nueva estructura organizativa del Ministerio de Educación Nacional que se tradujo en la creación de nuevos programas que generaron mecanismos de “gobernación” diferentes. Basta señalar el Plan Social Educativo, la Red Federal de Formación Docente, el Sistema Nacional de Evaluación, entre otros. Dichos mecanismos implicaron nuevas regulaciones no exentas de debates y luchas de diversos actores.

e-La aparición de nuevos actores en el Estado con fuerte capacidad para “adoptar decisiones autónomas”. Estos fueron los profesionales contratados como consultores en el nivel central y en las respectivas provincias con una capacidad paralela a los tradicionales ministerios de características burocráticas, “colonizado” en algunos casos por corporaciones y de tendencia autoritaria en la modalidad de toma de decisiones. Estos nuevos actores posibilitaron la generación y aplicación de estos nuevos mecanismos de “gobernación”. Una línea directa entre el centro y cada provincia.

f-Un estado central con capacidad de selectividad estructural que permitió fortalecer la capacidad de algunos actores, como por ejemplo la Iglesia Católica.⁹⁵

En función de estas argumentaciones, los mismos autores sostienen que las situaciones de aplicación de la Ley Federal en las provincias se encuentra íntimamente vinculada con la construcción de los mecanismos de gobernación y gobernabilidad, es decir, esta “capacidad política de gobierno para intermediar intereses, garantizar la legitimidad y gobernar en cada jurisdicción. Las provincias, en general, privilegiaron trasladar o construir los mecanismos de gobernación generados desde el estado central y apelaron a mecanismos de control jerárquico de tipo burocrático y tradicional. Por otro lado, los mecanismos de gobernabilidad, es decir aquellos para lograr legitimidad fueron informales, paralelos y selectivos de acuerdo al actor involucrado, por ejemplo el sector privado en la educación, o el gremio docente en la reubicación de cargos, etc”⁹⁶.

95 El punteo de elementos fue extraído de Nosiglia y otros: OP, Cit.

96 Bresser Pereira, Luiz Carlos, Op.Cit.

Dada la prevalencia de esta racionalidad política, Axel Rivas sostiene que las provincias vieron a la cartera educativa (de los '90) como una carga, un gasto enorme y creciente en las finanzas públicas con pocos beneficios políticos; más bien se transforma -al ser traducida a la lógica administrativa- en una necesidad permanente de gestión del conflicto con los actores internos del sistema.

2.3. El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe...

“... estaban todos pero nadie sabía demasiado...” (5)

Así como para los gobernadores, la mayoría de las disputas en las cuales se encuentra enfrentado el gobierno con el sistema educativo es una cuestión más bien administrativa, para los ministros se trata de una relación mucho más directa con la lógica interna de la educación⁹⁷.

Después de entrevistas a más del 50% de los ministros de la década, Rivas construye una tipología de los mismos. En la provincia de Santa Fe, los sucesivos ministros parecen pertenecer a distintas ramas de esa categorización. Considera a Stanoevich (1996-1999) como ministra *“del sistema”* en tanto proviene del sistema educativo y asumió posiciones de relativa defensa de los intereses internos de la cartera; ubica luego a Alejandro Révola (desde 2001) como ministro *“de carrera política”* que son aquellos que tienen posibilidades de ser ubicados en cualquier área de gobierno, a veces por muy cortos períodos pero que son funcionales al sistema por su lealtad política al líder antes que por su experiencia en la cartera. Al Ingeniero Bondesío lo considera un ministro *“del campo económico-administrativo”*, estos, obviamente no son del sistema, sino de otros campos del conocimiento y fueron llamados por el gobierno para “poner orden”, “ajustar las cuentas” y “modernizar” la gestión pública.

En Santa Fe el catolicismo nacional conservador y las autoridades eclesiásticas se constituyeron en fuertes factores de poder en las decisiones educativas en algunos períodos históricos, en los '90 se puede analizar concretamente la influencia ejercida con el nombramiento de subsecretarios de educación como Stanoevich y Carlos Cantero.

Como se puede ver, aparecen otros personajes en el entorno del ministro de educación de la provincia. En general, los ministros tienen dos esferas en su poder: la administrativa y la propiamente educativa. La primera de estas cobró gran importancia en el modelo de gobierno imperante en los '90, en muchos casos como una sombra que controla todo exceso de gasto que pueda requerir el área educativa. Aparecen también como muy importantes los asesores, secretarios y subsecretarios; estos últimos son, en la mayoría de los casos los verdaderos gestores del sistema como conductores de la línea que baja de las direcciones de nivel y mediante los supervisores llega al “adentro escolar”.

Vale la pena detenerse en este punto del trabajo para reflexionar acerca de cómo son visualizados estos actores descritos hasta el momento por aquellos a quienes se abordó en el trabajo en terreno. ¿Cómo ven los docentes y directivos al ministro y sus colaboradores? ¿Qué relación establecieron con ellos?

“...con las autoridades del Ministerio de Educación, con la directora regional. En aquel momento estaba la señora Mascaró...” (7)

“En ese momento estaba Estanoevich en el ministerio (...) yo creo que tiene que ver con una política educativa nacional. En el momento de las elecciones de los

⁹⁷ Rivas Axel (2004): “Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas.” Editorial Granica. Bs As. Pág. 98

polimodales tuvimos reuniones. Me acuerdo que estaba Mascaró, ¿no cierto? Mascaró era la directora de media...” (4)

“Di Zanni. Estaban todos. Y otro equipo más. Y nadie sabía demasiado...”(5)

Las referencias a nombres, funcionarios o puestos particulares son vagas e imprecisas, más bien hay una idea de globalidad, es el ministerio, “lo dijo el ministerio”, “bajó del ministerio”. Estas expresiones me llevan a pensar en el carácter burocrático de nuestro sistema educativo y del aporte de Weber para entender estos procesos. Se profundizará esta idea al cierre del capítulo.

2.4. La Regional y los supervisores.

“De la Directora Regional, del Ministro... Sí, sí, sí, se trasladaba, se reproducía”. (6)

Durante los años '80 primaron las tentativas de regionalización y nuclearización en varias provincias, en algunos casos para democratizar la gestión; sin embargo estos intentos fueron socavados por un redireccionamiento centralizador que se terminó de asentar en la mayoría de las provincias en la década siguiente. De esta forma, en los '90, algunas reformas auspiciosas para el gobierno de la educación –como fue el caso de las propuestas de constitución de consejos escolares- fueron olvidadas o neutralizadas por una fuerte centralización de decisiones en el ápice estratégico del sistema por un lado, mientras que delegaban en las provincias la responsabilidad acerca del funcionamiento operativo de la cartera educativa (Rivas: 2004; Vior: 1999). Al interior de este proceso, algunas provincias organizaron la educación con un esquema de regiones, con autoridades políticas a cargo, tal es el caso del nombramiento de Directores Regionales y Jefes de Supervisores en Santa Fe. La autonomía que adquirieron en los hechos es relativa. Con relación a esto, nos comentaba un docente:

“...si nosotros de alguna manera recurrimos al supervisor o le hacemos llegar el material, como le hacíamos llegar, y él tiene que mandarlo a..., a Santa Fe para que lo corrijan; ...el hecho de que existan las regionales de educación es nada más que una pantalla, porque no pueden tomar decisiones, o por lo menos no toman”. (4)

Sobre el papel que estas organizaciones jugaron en la época de la modalización de las ex escuelas medias, los docentes y directivos hicieron una escasa mención. Las pocas expresiones que aparecen, muestran más bien, la monolítica visión de cómo se presenta el gobierno ante los ojos de profesores y directores. No hay diferencia alguna entre el ministerio, los funcionarios encargados de llevar adelante la reforma ni el ministro/a de educación de la provincia.

“De la Directora Regional, del Ministro... Sí, sí, sí, se trasladaba, se reproducía”. (6)

¿Es este un dato favor del funcionamiento intachable del engranaje burocrático donde los directores regionales asumen una posición de defensa de la propuesta central (provincial) y no tienen ningún tipo de injerencia en el momento de implementación de las políticas educativas? ¿Fue este el caso de la instauración de los polimodales en Rafaela?

2.5. Los supervisores... otra bisagra?...

“...Él, cualquier cosa nos mandaba a Santa Fe...”(4)

Los supervisores asoman desde otro ángulo a las escuelas, no porque hayan aportado a las decisiones referidas a la modalización sino, quizá, por el poco espacio de poder del que son portadores; tal vez por esto los actores demuestran cierto acercamiento a esta figura intermedia de gobierno de la educación.

“...en realidad correspondía que se la hagamos a él (supervisor); pero, estaba como nosotros. No, no, no, estaba como nosotros. Él cualquier cosa nos mandaba a Santa Fe, por ejemplo cuando se hacían las correcciones de las grillas”. (4)

“Nosotros le preguntábamos, por ejemplo, al supervisor; y el supervisor nos decía, bueno, hablen con los equipos del ministerio”.(5)

“Porque en realidad el supervisor de media estaba más o menos como nosotros, esa es la realidad. ¿Sabés cuál es la razón? Es que tiene que ver con la cultura de las instituciones. Las escuelas primarias están muy pegadas al supervisor, a la supervisora. El director no se mueve si no consulta. Nosotros en las escuelas media me parece que en ese sentido nos manejamos de otra manera; entonces, salvo que sea un problema que de alguna manera no podamos resolver, o que corresponde que el supervisor lo conozca y lo resuelva el supervisor. (4)

Aún cuando algunas investigaciones han encontrado casos de supervisores que han contradicho y resistido las políticas educativas centrales, en general se constituyen en intermediarios con muy pocas posibilidades de accionar en las escuelas que inspeccionan. Rivas sostiene que estos actores han padecido distintos cambios que afectaron y disminuyeron su poder relativo en el gobierno de la educación debido a: el cambio de función a la que son sometidos en los años '80 cuando pasan de inspectores a asesores y acompañantes de procesos pedagógicos; en los '90, debido a la aparición de un rol mucho más ejecutivo de los ministerios comenzaron a ser una carga sin demasiado sentido para las autoridades políticas tanto por razones económicas como por el afianzamiento vertical del poder de los ministerios. Por lo tanto el cuerpo de supervisores sufrió una pérdida de poder, de recursos, con una excesiva cantidad de escuelas a su cargo y con sus funciones desligadas de la práctica política de la educación.⁹⁸

2.6. Los directores...

*“...y medio, cuando vos decís, bueno, vamos a hacer esto y listo. O sea, poco democráticamente...”
(4)*

Es innegable el rol protagónico de este actor en la escuela, mucho más en momentos de toma de decisiones como la elección del polimodal; papel este que es reconocido por los docentes y aceptado por algunos directores.

“Yo en realidad no sabía bien para qué lado arrancar. Pero es como que la decisión fue más de la dirección”. (9)

“Para mí fue inteligente lo que hizo la directora de achicar y decir, bueno, las horas que tenemos a ver cómo las podemos hacer disponibles. Y lo armó bien... O sea, fue inteligente, no sé si..., si es lo mejor o lo peor. Pero fue muy inteligente. Porque vos pedías las horas y no te las daban”. (9)

Este docente reconoce en el directivo una capacidad natural de mando a la que hay que obedecer. Lo que se modifica en las expresiones de los profesores es la interpretación que hacen de la forma o estilo de gobierno de esos directores, es decir, el modo de ejercer la autoridad.

*“...yo calculo que si vos sos directora tenés el derecho de, eh..., algún tipo de decisiones tomar. No ser tan democrática en algunos momentos”...
“Obviamente, me gustaría que haya más democracia en la escuela, que las cosas sean, por ejemplo, si se decide tener una escuela mediana, que nos pregunten. Seguro, que me pregunten. Me gustaría formar parte de esa discusión”. (8)*

“ellos lo que hicieron fue organizar el plantel y bueno, eh..., vos das esto, vos esto. No lo hicieron autoritariamente, o sea, dieron en lo posible, eh..., a elegir”. (2)

Algunos directivos, por su parte no dudan en reconocer el papel que les cupo al hacer la elección de la modalidad...

“...y medio, cuando vos decís, bueno, vamos a hacer esto y listo. O sea, poco democráticamente. No, porque me parecía que eso podía llevar una decisión un poco desde la dirección. Dijimos, bueno, vamos a elegir, estaban ahí en duda, había gente para una y para otro, dije vamos a hacer comunicación y ya está”. (4)

2.7. Los docentes...

“...el maestro se acostumbra a trabajar en la pobreza, ya sea en la pobreza de discurso, pobreza de sueldo, en la pobreza de materiales, en la pobreza de sentidos, y sigue, y sigue...” (6)

Esta expresión y las que siguen dan cuenta de cómo los docentes interpretan su lugar en el proceso de reforma.

“...fue demasiado. A mí me daban todo nuevo, un montón de cosas nuevas, otras no. Pero, eran..., eran muchas cosas nuevas, había muchas cosas raras que no sabíamos de dónde venían... y el gran cambio era el del docente que es el que tenía que pararse frente al curso y decir cosas que no sabía. O no sabía qué tenía que dar”. (9)

“No había cómo protestar tampoco. Protestábamos en los pasillos...” (8)

“...los que más sufrieron en realidad, por lo menos en esta escuela, fueron los profesores de francés”...(4)

En general, el docente se presenta asustado, con temores razonables frente al cambio pero predispuesto a trabajar. La parafernalia de modificaciones se hace presente sin consultas previas.

Se percibe entonces que los maestros se ven no valorizados, sumisos y resignados ante la situación de cambio para la que no les pidieron opinión. A través de sus manifestaciones, los entrevistados sugieren un maestro sin posibilidad de protesta y casi doblegado frente a los sacrificios que impone el ejercicio profesional pero conscientes, muchos de ellos, de las múltiples carencias e insuficiencias en las que quedan sumergidos.

2.8. Y los alumnos?

“vamos a tratar de arreglar entre nosotros para que el chico tenga las menos incoherencias posibles.” (5)

Si bien en esta investigación no se entrevistó a alumnos, es importante presentarlos ya que son ellos los destinatarios de las reformas. En este sentido sólo se puede dar cuenta de lo que los docentes y directivos dicen acerca de ellos.

Resulta significativa la poca referencia que hay sobre los alumnos en relación a la problemática general del polimodal. Sí aparece una preocupación por las características del adolescente actual y el poco apoyo familiar...

“El alumno..., yo pienso que el alumno en general. O sea, no es el alumno de hace veinte años atrás. Estamos de acuerdo que es un adolescente, ¿no cierto?, con todo lo que eso acarrea. Pero me parece que se debería trabajar más sobre la conciencia del chico en decir, voy a estudiar más, necesita el apoyo de la familia que no lo tiene. Yo creo que mucho de las dificultades que tiene un chico ahora es porque no está apoyado por la familia, porque a la familia tampoco le interesa meterse en determinadas cosas. (...) Antes, en otro tiempo no era así. O sea, yo no me refiero a un autoritarismo, pero tampoco a lo que se ha caído en este momento...” (2)

“No estudian entonces, eh..., no alcanzan...” (3)

“Y..., que para nuestros chicos, que no son afectos a... No sé por qué y ese sí para mí debería ser un tema de investigación en la ciudad, ¿por qué hay tanta resistencia a matemáticas, física, química en los chicos? Se niegan a ese tipo de materias. Y los nuestros, provenientes de ambientes más desfavorecidos, es peor aún.” (7)

Con respecto a la elección de la modalidad, lo que aparece es la forma en que las escuelas les dan a conocer a los alumnos las posibles modalidades; no así una discusión sobre la implementación de una u otra terminalidad.

“Hacíamos la presentación de todas las modalidades. Los tutores nos presentaban, los chicos, eh..., por ejemplo en tercer año hacíamos una feria de modalidades en el salón. Y les contábamos. Los chicos iban a ver; pero claro, ahí cada modalidad se vendía como puro marketing de la modalidad era. Y los chicos, bueno, tomaban las decisiones y sí, hacíamos una encuesta como para tener nosotros una previsión.” (7)

“En ese momento se hizo (...) se hizo una encuesta para ver las inclinaciones de los alumnos. Para informar cuáles eran las posibilidades en general.” (3)

Como se sostuvo hace un momento, lo que emerge es una no-discusión sobre el polimodal; acerca de si es válida la propuesta para estos alumnos, si es mejor en relación al nivel medio anterior, si la

propuesta está adaptada a las condiciones de los actuales estudiantes. Ante la cuestión consumada, la escuela intenta aminorar las consecuencias negativas que sufrirían los estudiantes.

“vamos a tratar de arreglar entre nosotros para que el chico tenga las menos incoherencias posibles.” (5)

Hay en los actores una genuina preocupación por mejorar la oferta de las escuelas hacia los alumnos, les preocupa el tema de la deserción.

2.9. La familia.

“...el gran desconocedor fue la familia”. (6)

Esta expresión pinta de cuerpo entero lo que fue esta modificación en la educación de los hijos para la familia; los actores lo reconocen...

“O sea, hay gente que creo que todavía no lo entendió. Que su hijo está en primero del polimodal y tiene octavo y noveno. Creo que hay gente que no lo entendió, padres que no lo entendieron”. (6)

“...primero se explicó, tuvimos muchos encuentros con los alumnos, con los padres de los chicos que, este..., estaban cursando en ese momento, no sólo los que iban a ingresar al polimodal, sino los que venían, este..., cursos más atrás, para explicarles en qué consistía la reforma...” (1)

“... Un poco también porque los..., los padres, ¿viste?, que uno tendría que haberle dado una información tremenda”. (4)

Hay docentes que señalan la falta de capacidad de comprensión de los padres para entender el proceso de reforma pero hay otros que reconocen que no se les dio la información suficiente.

“Se les bajó a las familias. Eh..., se hicieron reuniones, eh..., yo creo que hubo una reunión con los padres a los efectos de decir, bueno, acá, ¿no cierto?, estas son las cinco modalidades, y se los instruyó mínimamente, yo diría, mínimamente porque nosotros estábamos incapacitados para decir, cuáles son las competencias y la función del chico, digamos, con la instrucción propedéutica del polimodal y, eh..., para el mundo del trabajo. (12)

Este docente pone manifiesto que lo que se hizo con los padres fue sólo ponerlos en conocimiento de cuáles eran las posibles modalidades (*“se les bajó a las familias”*), lo que está muy lejos de pensar en una participación real (Sirvent: 1989). Es evidente que este objetivo no estaba en la mente de quienes pergeñaron el cambio; no sólo estaba consumada la reforma en términos generales sino que el gobierno provincial tomó -a su vez- la decisión de trasladar a las escuelas la responsabilidad de elegir las modalidades eludiendo la perspectiva de los barrios, las organizaciones vecinales y a las familias.

3. LAS ESCUELAS ESTUDIADAS.

3.1. Presentación de la escuela “LB”, sus características generales.

“LB” es un antiguo colegio Nacional, enclavado en una zona céntrica de Rafaela, funciona desde 1929 gracias a las gestiones personales ante el Presidente de la República de una familia de la ciudad. A cincuenta años de existencia, la institución contaba ya con mil seiscientos sesenta y dos egresados como bachilleres nacionales fuertemente imbuidos por el mandato fundacional de estos colegios: brindar conocimientos preparatorios para carreras universitarias como abogacía y medicina.

Su categoría de nacional se modifica en el año 1992, con la ley de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias donde cobra la denominación de Escuela de Enseñanza Media N° 428. Sus planes de estudio y terminalidades ya comenzaban a revisarse alrededor de 1985 a instancias de reformas educativas provinciales.⁹⁹

“Desde sus inicios la escuela se constituyó en el paso obligado de estudios para el ingreso universitario. Por ello la mayoría de los primeros profesionales rafaelinios, son egresados de esta casa de estudios. Institución pionera y dinámica, se adaptó a los cambios sociales modificando su oferta educativa para adecuarse a la realidad socio-económica de cada tiempo. De allí que ofrecer un bachillerato con salida laboral, fue uno de los principales objetivos cuando esa era la principal demanda de los educandos...” (Proyecto Institucional para la Transformación Educativa)

En la actualidad tiene 580 alumnos cursando 8vo, 9no y los tres años de polimodal. Cuenta con un personal directivo y una asesora pedagógica. Ellos mismos se califican como una escuela “chica” y lo defienden de esta forma:

“...algunas somos partidarias, y me incluyo, en mantener una escuela chica. Yo insisto, una escuela chica es una escuela, por supuesto, ¿no?, entre comillas, manejable, controlable. Y no se te va de las manos. Nosotros, muchas veces las experiencias que tuvimos de abrir divisiones, fue para que en realidad terminen viniendo todos los chicos que repetían de otros lados. Y eso no mejoró la calidad de la gente que nosotros queríamos, ni del estudiante...” (5)

La escuela se organiza por áreas de materias afines, con jefes en cada una de ellas que integran, a su vez, el Consejo Consultivo que se reúne mensualmente. Desde la década del '70 está incluida dentro de las escuelas que (desde nación) se les adjudicó la categoría de Escuela con Proyecto XIII, lo que implica que aún hoy, los docentes –en su mayoría- están nombrados por cargos y no por horas.

Un dato relevante al presentar esta escuela es que su condición de formadora de bachilleres, con un plan no orientado, le fue concediendo en las últimas décadas características particulares. La asesora lo expresa de este modo:

“La escuela se vio envuelta durante mucho tiempo por una fama de “fácil”, que la desvalorizó ante la comunidad. Esta imagen se fundamentó en el hecho de que su Ciclo Básico Unificado sumado al Bachillerato Común, facilitó el ingreso de alumnos con planes de estudios diferentes. Así, la heterogeneidad

⁹⁹ Estos datos históricos fueron obtenidos de la Revista del 75° aniversario de la escuela. Rafaela. 2004.

de los estudiantes alimentó una imagen negativa que recién en la última década comenzó a cambiar...” (5)

Estas expresiones evidencian un fuerte imaginario de escuela “receptora de alumnos que expulsan otras instituciones educativas”, pero también la firme convicción de modificarlo que los llevó, en distintos momentos, a buscar caminos adecuados para cambiar el estigma.

“...de alguna manera nosotros lo que queríamos era cambiar un poco la imagen de la escuela”. (5)

Expresamente, el Proyecto Institucional para la Transformación Educativa (PITE) menciona como primer objetivo:

“Mejorar el reconocimiento e imagen ante el resto de la comunidad conservando el espíritu pionero y de vanguardia con que nació la escuela.”(Proyecto Institucional para la Transformación Educativa)

Con este firme objetivo, comenzaron en los ‘80 a analizar los intereses de los alumnos y hacer modificaciones.

“Y nosotros teníamos grupos de chicos que tenían intereses muy definidos y que eso nos hizo que empezamos a ver la posibilidad -todavía estando en la Nación-, de empezar a modalizar el bachillerato. Buscamos dentro de la Nación un plan que era de Auxiliar de Laboratorio y empezamos, bueno, a incorporar materias. Entonces, nosotros antes de que empiece el polimodal, antes incluso de que nos transfieran a la provincia, ya habíamos empezado a modalizar los bachilleratos. Después, cuando nos pasan a la provincia (en 1992) empezamos a modalizarlos, pero tomando como base los planes de la provincia. Es decir, la reforma que había ocurrido en la provincia, reforma curricular...del 85 donde presentaban, de alguna manera, cuáles eran las orientaciones que había, cuáles eran las sugerencias, y bueno, de ahí también adaptamos. Nosotros teníamos ahí un grupo de chicos muy interesados en el área de comunicación...estaban muy interesados por todo lo que eran los medios de comunicación, y tal es así que nosotros durante dos años sostuvimos un programa de televisión que lo armaban los chicos, lo filmaban los chicos, entrevistaban los chicos, ... en el canal 6. Y eso fue lo que a nosotros nos sirvió un poco de base para buscar dentro de los planes de la provincia cuál era la modalización que se adecuaba. Y ahí surge el primer bachiller en Comunicación Social que era un plan de la provincia. Cuando nosotros vemos, eh..., nos mandan toda la información de todas las posibilidades que tenían, todos los planes que tenía la provincia, nosotros vemos que hay uno además que es un bachiller con orientación en Industrias Alimenticias ...entonces nosotros ese Auxiliar de Laboratorio lo transformamos... al bachillerato este orientado en Industrias Alimenticias. (...) Entonces nosotros en ese momento quedamos con un curso que era un Bachiller Común, otra división que tenía un Bachiller en Comunicación Social y otra división que tenía un Bachiller en Industrias Alimenticias... (5).

3.2. Presentación de la escuela “JD”, sus características generales.

La Escuela “JD” nace en 1988 a pedido, fundamentalmente, de la comunidad del barrio “VR” en el marco de su participación en el Congreso Pedagógico del '84. Tras una serie de trámites, jurídicos y

políticos, se abre la escuela frente a la plaza principal de uno de los barrios más grandes, ubicado la sur de la ciudad. Un edificio nuevo pero muy precario, a pocos metros de una escuela primaria, albergó los inicios.

Desde su apertura, y fundamentalmente de la mano de quien fuera directora a partir del segundo año de vida de la escuela, se propusieron organizar a la institución a partir de la reforma provincial curricular del '85.

“Ese era un plan que tenía como características la interdisciplinariedad y la planificación por cursos a partir de un problema. Esto fue considerado muy valioso, eh..., por la oportunidad que nos brindaba de empezar una escuela desde este planteo. Con horas de talleres que rigurosamente se respetaban, en donde se encontraban todos los docentes por curso para poder planificar interdisciplinariamente, y a partir de una situación problemática. Esto en realidad era para todas las escuelas de la provincia, pero, eh..., la otra escuela provincial que había en Rafaela no lo puso en práctica aduciendo problemas de magnitud y demás”. (1)

La directora organizadora relata cómo fueron esos comienzos, lo interesante de la experiencia con el grupo de once docentes con que comenzaron a trabajar. Hace hincapié fundamentalmente en el compromiso que tuvieron todos, ella incluida, en esa primera etapa de organización de la escuela.

“Si bien teníamos la normativa, las indicaciones del ministerio, teníamos que ir resolviendo sobre la marcha. También cuestiones edilicias, de falta de espacio. Pero fundamentalmente dedicados a lo pedagógico, a discutir y a trabajar en torno a ¿cómo organizar la escuela en función de esa propuesta curricular ministerial?... inclusive fue un antecedente de la reforma educativa..., de algunos de los principios de la reforma educativa, y de la Ley Federal de Educación”. (1)

Desde el '88 en adelante, hasta que llegó el polimodal y la nueva estructura, esta escuela era un bachillerato en informática. La organización de la institución significó una experiencia original importante para los actores en los primeros momentos, con una gestión “democrática” en palabras de la directora.

“Chicas, la escuela es nuestra, la tenemos que sacar adelante con la democracia”. (1)

Esa etapa se recuerda además con satisfacción por los logros conjuntos del equipo docente y directivo pero también por el apoyo externo.

“Llegaba muchísimo material de orientación. Las supervisoras venían a acompañar los procesos. Este..., nosotras vivimos en esa época una época de oro porque realmente la supervisora nos destacaba como escuela de aplicación a pesar de que era muy chiquita, teníamos promociones pequeñas, porque los chicos se nos iban. Pero, este..., el trabajo pedagógico que hacíamos era de avanzada en ese momento. O sea que muchas experiencias nuestras las llevaron a Buenos Aires a los congresos, nosotras mismas fuimos, y esto generó que en el '94, nos eligieran escuela del Siglo XXI. Se eligieron tres escuelas medias de la provincia, y una de las tres fue la nuestra”. (1)

En cuanto al número de alumnos, ellos se definen como una escuela chica.

“Uno de los mandatos nuestros era, cuando surgió la escuela, que no creciera más allá de las quince divisiones. Estaríamos en este momento en el tope. La gente que promovió la creación de la escuela planteaba que quería mantener una escuela pequeña, este..., donde la gente sencilla se pudiera sentir cómoda, que el padre pudiera venir y no se perdiera en una inmensidad burocrática.”(1)

Actualmente tiene una matrícula de 500 alumnos distribuidos en tres divisiones de cada año: 8vo, 9no, 1ero, 2do y 3ero de polimodal. El equipo directivo lo conforman dos personas, directora y vicedirectora.

4. ¿EL FINAL HISTORIA?: LA ELECCIÓN DE LA MODALIDAD EN CADA ESCUELA.

“globalmente te voy a decir que lo que determinó la elección de las modalidades, que creo que pasó en todas las provincias eso, es la disponibilidad de horas que tenía la institución...”(1)

Como las historias, como la dinámica de las sociedades, ningún final es un cierre. Ningún instituido es para siempre ni tampoco significa necesariamente el triunfo de un instituyente sedicioso. De lo que no hay dudas en el relato de las escuelas abordadas es de que la reforma educativa de los '90 institucionaliza una nueva estructura del sistema educativo en el que aparece la figura del polimodal y las escuelas, luego de atravesar un recorrido no poco tumultuoso, eligen las modalidades.

Se desarrolla a continuación la descripción del proceso de elección de las modalidades de los casos en cuestión, situación ésta que si bien puede entenderse como “el final del proceso” no es más ni menos que el nuevo punto de partida con el que las escuelas polimodales de todo el país tienen que lidiar en la actualidad.

4.1. Llega la reforma... y una nueva elección en la escuela “LB”

“Nosotros lo fuimos transformando, digamos, si bien las materias eran distintas, digamos, como que el espíritu de alguna manera estaba ya en la escuela”. (5)

Todo el proceso explicado por la asesora da cuenta de la situación en que los encuentra la nueva propuesta del gobierno: la elección de modalidades para constituir lo que a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación sería el polimodal. Ellos describen este hecho más bien como una continuidad y no como ruptura.

“...antes que empiece el polimodal nosotros en realidad ya estábamos armados así, ese era nuestro programa... Ahí ya viene la reforma. El bachiller en Comunicación Social a nosotros no nos costó, digamos, demasiado porque teníamos gente, ya estábamos empezando a ganar un lugar, ya la gente estaba empezando a enterarse que teníamos esto...” (5)

“...nosotros veníamos con un bachillerato con orientación en Comunicación, entonces como que viendo toda la oferta de Polimodales, caía justo. Es decir, era ideal... es decir, el sumum: un Polimodal en Comunicación, Arte y Diseño.

Además teníamos un bachiller en ciencias alimenticias, que quedó en Producción de Bienes y Servicios” (6)

La elección de Comunicación, Arte y Diseño significaba dar una respuesta a la comunidad, sobre todo a los intereses de los alumnos...

“...de Comunicación había muchos chicos que, eh..., estaban, por ejemplo, en el Liceo, en la Escuela de Música, que iban a teatro, a los talleres literarios, que son de alguna manera la posible población. En ese momento, además nosotros teníamos muchos chicos que, como yo te decía, esto que empezó siendo un proyecto de la escuela, haciendo, este..., un programa de televisión, se fue afianzando y después se fue viendo, y los chicos...Y además que era..., era realmente la oportunidad, porque en Rafaela no había una modalidad como esa. Por eso nosotros nos inclinamos. Y además nosotros veíamos que había un montón de chicos en todas las escuelas que estaban, eh..., enganchados, que les gustaba publicidad, que les gustaba cine. Carreras que antes ¿quién las iba a estudiar? (5)

Si bien no hubo dudas con la conformación del polimodal en Comunicación, Arte y Diseño, la intención era enfocarlo más hacia la parte artística, cuestión que no pudieron resolver.

“... cuando quisimos reformar el modalizado de Comunicación para hacer el Polimodal de Comunicación, en realidad, nuestra intención era trabajar más sobre lo artístico. Y que después nadie nos pudo dar una información exacta sobre los trayectos artísticos... buscábamos en un lado, buscábamos en el otro, preguntábamos, nos contactábamos con Santa Fe ...” (5)

Con la modalidad restante –pues cada escuela podía tener sólo dos modalidades- la situación fue un tanto distinta.

“...y la discusión que nosotros tuvimos con el bachillerato en Industrias Alimenticias, la discusión para adentro, fue ¿qué hacemos?, ¿lo orientamos para Ciencias Naturales?, o sea, ¿ponemos un Polimodal de ciencias naturales, o ponemos un polimodal de Producción de Bienes y Servicios buscando dentro de los itinerarios que ya estaban pautados y armados?, y ahí, por ahí es cuando a nosotros de alguna manera nos atan las manos porque vienen armados desde las escuelas técnicas”. (5)

Este planteo se resolvió finalmente por la modalidad Producción de Bienes y Servicios (PBS) argumentado en la histórica búsqueda de una diferenciación de la escuela “LB” en relación a las otras de la ciudad.

“...nos planteamos que, si nosotros siempre quisimos ser una opción y ofrecer algo distinto para que puedan de alguna manera los chicos elegir, o sea, para que tengan opciones. Pero que además sea una opción real, una opción que tenga..., no te digo garantizada una salida laboral, pero sí que esté orientada, digamos, al..., al contexto que tenemos aquí en la zona. Bueno, terminamos eligiendo Producción de Bienes y Servicios. Porque de alguna manera, eh..., se inclinaba más para una preparación, eh..., digamos, más técnica en cuanto a lo que era el laboratorio, el manejo del material de laboratorio, y la inserción sobre todo en las Industrias Alimenticias, (...) orientado este es sobre todo al proceso productivo del alimento...” (5)

“...tenemos Producción de Bienes y Servicios que está en nuestro caso, porque puede tener una cierta orientación, nosotros lo tenemos orientado más hacia las Industrias Alimenticias. Porque la producción de bienes y servicios abarca incluso las actividades, la..., los polimodales que se dictan en la escuela técnica. Electrónica y demás. Nosotros tenemos acá con una orientación hacia la parte de alimentos...” (4)

A pesar de que los directivos no lo mencionaron, un docente dejó claramente sentado que en un momento un grupo de docentes sugirió la posibilidad de elegir una modalidad rural.

En “LB” quedan entonces seleccionados los polimodales de Comunicación, Arte y Diseño y Producción de Bienes y Servicios.

4.1.1 Los trayectos técnicos profesionales y los itinerarios...

Otro párrafo merece el tema de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) y los Itinerarios Formativos (IF) cuyo concepto se explicitó al comienzo del trabajo. Tanto los trayectos como los itinerarios eran factibles de ser seleccionados de una lista proporcionada por documentos del ministerio.

“Nosotros nos volcamos por un itinerario. Porque nosotros, además, queríamos que nuestros chicos no vengan las madres y digan, no, él viene a la mañana y a la tarde no tiene nada que hacer. Es decir, nosotros queríamos que ese potencial que tienen los chicos se aproveche...” (5)

“nosotros no teníamos horas disponibles para TTP. Pero sí íbamos a tener un itinerario, que son siete horas disponibles. Entonces, teníamos que elegir cuál de las modalidades... No, no se llaman modalidades, cuál de los itinerarios íbamos a usar. Era el de alimentos...”(9)

En el Proyecto Institucional para la Transformación Educativa de la escuela figura el pedido de horas para poner en marcha el Itinerario de Realización Audiovisual. El mismo se implementó, aunque sin las horas requeridas para su óptimo funcionamiento.

4.2. La elección de la modalidad en “JD”.

Al momento de la elección, la escuela “JD” se encuentra con que no existe entre las modalidades propuestas la Informática, lo que hizo que se vieran en la necesidad de pensar otras modalidades. Por las expresiones de la directora, fue un proceso discutido y reflexionado entre muchos pero con determinaciones importantes.

“...globalmente te voy a decir que, eh..., lo que determinó la elección de las modalidades, que creo que pasó en todas las provincias..., en toda la provincia eso, es la disponibilidad de horas que tenía la institución. Es decir, si vos tenías, suponte, venías de un bachillerato, en nuestro caso en informática, bueno, tenías muchas horas de ciencias..., de profesor de ciencias económicas, de matemáticas, de informática”.(1)

“...el proceso primero se explicó, tuvimos muchos encuentros con los alumnos, con los padres de los chicos que estaban cursando en ese momento, no sólo los que iban a ingresar al polimodal, sino los que venían, cursos más atrás, para explicarles en qué consistía la reforma, preguntar. Eh..., presentamos el

proyecto de la escuela, hicimos encuestas a los padres, encuestas a los chicos, encuestas a varios empresarios y organizaciones no gubernamentales relacionadas con este sector de la ciudad, digamos. Y, bueno, y ahí fueron aparecieron. Una de las cosas que apareció muy fuerte es que esperaban una modalidad que tuviera salida laboral. Una modalidad que les permitiera a los chicos seguir estudiando, pero fundamentalmente que les asegurara un ingreso...”(1)

De las entrevistas se deduce que esta escuela planteó durante el período de elección cuatro posibles modalidades: Ciencias Naturales; Comunicación, Arte y Diseño; Economía y Gestión y Humanidades. Las que resultaron elegidas finalmente fueron las dos últimas.

Economía fue la primera de las elecciones...

“...lo de Economía era como que estaba definido porque necesitábamos algo que medianamente ofreciera una salida laboral. Nuestros chicos, si bien ahora hay muchos que..., que van a las universidades privadas de aquí no muchos perduran, y después tienen que insertarse laboralmente.” (1)

“...como que Economía era ya una definición. Además de las encuestas que habíamos hecho a los chicos, a los padres, a todo el mundo. Había aparecido, este..., economía como algo bastante más fuerte que todas las otras modalidades. (7)

En las encuestas se pedía Comunicación, Arte y Diseño, sin embargo...

“se verifica una fuerte elección de la modalidad Comunicación, Arte y Diseño que nos parece sumamente atractiva, afín a los intereses de los adolescentes pero que demandaría en nuestra institución un altísimo presupuesto de horas a crearse por lo que la desestimamos como posibilidad”. (Proyecto Institucional para la Transformación Educativa).

Lo de Ciencias Naturales se resolvió por la negativa, más bien atendiendo a cuestiones internas de la escuela...

“Lo que nos pasó con Naturales fue un tema coyuntural. Se iba NB que es una profesora muy fuerte de la modalidad. (...) Se iba porque había pedido traslado a la escuela “N”. Y el traslado le salía a principio del año siguiente cuando empezaría la modalidad nueva. Ella tenía esa gran cantidad de horas en la escuela “N” y cuando titularizó por..., ¿cómo se llama?, incrementó, lo hizo en nuestra escuela con unas quince horas. Y era una profesional muy reconocida en el área. Con M, que también era muy reconocida, tenían el grueso de horas y eran las que más polenta tenían en la asignatura. Cuando yo me entero que NB ya tenía pedido el traslado y le salía en marzo, puse en la mesa de discusión ¿qué hacemos con la modalidad si se nos van los docentes?” (1)

Humanidades aparecía como una posibilidad más viable...

“...habíamos charlado también con la directora, ella tenía la intención de que podíamos poner biología, ella y algunos docentes. Pero no había horas de biología, no existía y el gobierno no te iba a crear horas de biología, yo le hice ver la cantidad de horas de ciencias sociales que teníamos, que sí o sí teníamos que sacar humanidades, porque si ya la consigna era que no te iban

a crear horas para lo que vos eligieras. Entonces tenías que trabajar sobre la base de la existencia de horas”. (3)

“Así que eso definió un poco el hecho de que no siguiéramos defendiendo Ciencias Naturales. Y a la larga pienso que vino bien. Humanidades es más a fin a las expectativas de los chicos”.(7)

“...ante la duda de las dos...yo creo que, ahora pensándolo a la distancia, creo que fue una saludable decisión porque la idea de diferenciarnos con otra institución como yo buscaba, con una modalidad distinta, no se hubiera logrado porque la escuela “C” después pone Ciencias Naturales”. (7)

Finalmente las modalidades definidas para esta escuela fueron Humanidades y Economía y Gestión.

4.2.1. Los TTP y los IF de esta escuela.

En esta instancia la escuela recupera su trayectoria en distintas áreas y atiende especialmente los requerimientos de salida laboral solicitada por padres y alumnos; se decide finalmente por dos itinerarios: uno relativo a la computación y otro a la salud.

La primera de las elecciones tiene que ver, fundamentalmente, con la intención de recuperar la trayectoria de la escuela en materia de computación.

“Coherente con la visión de nuestra escuela expresada en el Proyecto Educativo: ser escuela de referencia en el aprendizaje eficiente de computación como herramienta para el estudio y el trabajo y dado que disponemos de la totalidad de las horas necesarias y de los recursos materiales (equipamiento actualizado) deseamos completar la oferta de esta modalidad con el itinerario “Programación Básica” del TTP Informática Personal y Profesional. Confiamos en que de esta manera, estaremos ofreciendo una oportunidad de complementar la modalidad con una opción que sí abre mayores posibilidades en el mundo laboral.”(Proyecto institucional para la transformación educativa).

La otra elección de itinerario respondió a distintos antecedentes en el área de salud que la escuela consideraba una línea fuerte de trabajo. Se había participado en el Programa de Educación para la Salud articulado con el hospital y el barrio; desde 1995 funcionaba el grupo de preventores de HIV y se hacían pasantías en el hospital.

“Observando nuevamente las elecciones en la primera encuesta se verifica una fuerte tendencia también a Ciencias Naturales, Salud y Ambiente la que se corrobore en encuestas a 8vo año quienes en un 43% eligen esta modalidad. Por tal razón, a fin de no desatender esta demanda, proponemos la posibilidad de otro itinerario Educación sanitaria y ambiental” del TTP Salud y Ambiente para el cual también disponemos de las horas necesarias.” (Proyecto Institucional para la Transformación Educativa).

“La institución propone dos itinerarios, pero sostiene que resulta imposible articularlos con una de las dos modalidades “ya que se limitan las posibilidades de cursarlo de los chicos que cursan el otro polimodal. El equipo

docente entiende que ofreciéndolos separados de polimodal se enriquece la oferta educativa de la institución y se favorece al grupo de alumnos que desean prepararse para diversos campos del saber. En una institución que siempre luchó por la falta de proyectos de los alumnos, ofrecerles dos instancias de formación a contraturno y que sean aceptadas, es un logro en función del gran objetivo institucional: 'valorar la apropiación del conocimiento. Podemos agregar que en una preinscripción provisoria: Informática básica contó con más de 83 inscriptos y Educación Sanitaria con 22 provenientes en ambos casos de ambas modalidades". (Proyecto Institucional para la Transformación Educativa).

La escuela solicitó la autorización del funcionamiento de los dos itinerarios en contraturno sin requerir horas para ninguno de los dos. Ante la respuesta del ministerio, hace las siguientes consideraciones referidas al itinerario de Programación Básica:

ITINERARIO PROGRAMACION BASICA

CONSIDERACIONES

En la evaluación del proyecto se considera que el Itinerario Programación Básica no respeta la estructura curricular.

Se marcan las siguientes deficiencias:

- Falta módulo Instalación de Computadoras
- Falta módulo Conexión entre dos computadoras
- No corresponde módulo Organización de Computadoras.

Al respecto, revisamos la estructura curricular tomada del C.D. enviado por INET, hicimos consulta telefónica con el Sr. Martín De Palma y verificamos con nuestro supervisor que la estructura curricular que manejamos era correcta. Se explica que el módulo Organización de Computadoras viene a reemplazar al de Instalación ya que requiere menor equipamiento para su desarrollo y Conexión entre dos computadoras no corresponde a este itinerario.

Por lo anterior ratificamos y volvemos a elevar la misma propuesta y adjuntamos copia de la estructura curricular del Itinerario que respetamos.

5. DANDO MARCHA ATRÁS EN EL RELATO: síntomas de que las cosas “no son como dicen”...

“...cuando nosotros comenzamos, no nos dieron nada...” (7)

Adelantar el final implica no saber cómo se fue dando el desarrollo de la obra ni la urdimbre que se va tejiendo entre los personajes. Es por esto que resulta interesante dar marcha atrás en la trama.

En el relato de los directivos acerca de la elección de las modalidades aparecen comentarios acerca de la escuela referente y las escuelas PITE. A pesar de que la sigla hace referencia al proyecto institucional que luego tendrían todas las escuelas polimodales, se conoció con esa denominación a los establecimientos que iniciaron en 1998 un proceso gradual de implementación del polimodal junto con otras ofertas de Educación Técnico Profesional.

“Las escuelas referentes que creo que habían sido tres en la provincia. (...) Y después se tenía las escuelas PITE, que eran algunas que fueron seleccionadas para iniciar el Polimodal y las asesoraba la escuela de referencia. En nuestra ciudad fue la escuela N°429 el EMPI que no me acuerdo el número, y la escuela “M”. (...) es así, primero se inicia el Polimodal en la 460 (referente); la 460 era, la escuela de referencia no sólo para la ciudad, también para una amplia región de la provincia. Después, al año siguiente esa de referencia es reconsultada, se reunían. El segundo año las PITE. Y el tercer año nosotros, el resto”. (3)

“...Hay escuelas, como por ejemplo yo digo en el caso de las escuelas PITE, que esas estuvieron como..., fueron las que empezaron, en donde había, digamos, de alguna manera habían dado el puntapié inicial, ¿no cierto? Una especie de ensayo...” (4)

Los actores reconocen, apenas comenzado el proceso de armado de las modalidades en las escuelas PITE, una serie de condiciones de inicio que no fueron para nada similares a las del resto de las escuelas.

“... ese año que empezaban con el piloto, les dieron horas y horas y horas y horas. Al año siguiente no le dan horas a nadie. Cuando empezamos nosotros no nos dieron nada”. (7)

“...cosas tan absurdas, como por ejemplo, la escuela “C”, como escuela PITE, armó una división para iniciar polimodal con los mejores alumnos de cada una de las otras divisiones. Fue una prueba de laboratorio donde... ellos empezaron con un curso. Pero era un curso de elegidos. Fue un curso de chicos que, inclusive ahora la misma gente de esa escuela lo refiere también así, ¿no?, era un curso o una división de elegidos, los mejores promedios de cada una de las divisiones se armó, este..., y habían hecho una encuesta y qué se yo. Pero de todos los chicos que eligieran empezar polimodal (los chicos tenían el derecho de elegir quiénes querían empezar polimodal y quiénes querían continuar la escuela media común) eligieron, ellos recuperaron los mejores alumnos y con esos armaron la división con la que querían probar la modalidad. Entonces, ¿qué pasó?, mil variables que intervienen en el hecho educativo normalmente, ahí estaban... Ahí estaban neutralizadas, porque todos los chicos eran estudiosos, todos tenían ganas, todos pensaban seguir estudios superiores, todos tenían familias que los apoyaran. (7)

“...eh..., no sé por dónde viene la diferencia. Pero yo veo que en “C”, como empezaron con el piloto, y la “T” que ni te cuento, fueron los primeros, primeros. Entonces les dieron disponibilidad económica para poner los docentes necesarios para eso. En “C” más horas y crear más horas para fulano, horas para sultano, horas para... Horas y horas y horas. Y en “LB” lo que hacían era achicar y ajustar”. (9)

“A esas escuelas les dieron capacitación, dinero”.(7)

Se tienen hasta aquí dos casos de escuelas que reciben indicaciones y las ponen en marcha. En ellas hay sólidos indicios de una fuerte relación entre el poder y la autoridad formal, legítima. Esto constituye un germen donde comenzar a desentrañar la trama de las relaciones de poder

6. SOBREVOLANDO LAS ESCUELAS: ACTORES Y BUROCRACIA ESTATAL.

A partir de lo presentado hasta aquí, es posible visualizar un emergente en el la asignación de sentidos que los actores –sobre todo al interior de la organización- le dan al proceso de reforma educativa y al de modalización al que por el momento se presentará sólo a manera de supuesto de anticipación de sentido: **pareciera que los actores abordados (directivos y docentes) no se sienten parte de la esfera que reflexiona, discute y decide las políticas educativas, sólo se ven compelidos a ejecutarlas.**

Una de las claves para interpretar este accionar puede ser el carácter burocrático del sistema educativo argentino y, por ende, de quienes lo dirigen y de quienes dan clase. Relacionado con la burocracia estatal, aunque más en referencia a las últimas décadas es interesante analizar el papel que asumen las nuevas regulaciones sociales en relación a los actores mencionados.

6.1. Burocratización del sistema educativo argentino.

Como punto de partida, cabe reflexionar sobre el momento de origen de la burocratización de la vida política del país que Argentina no pudo dejar atrás pese a varios intentos y que generó un muy bajo grado de autonomía de los actores sociales con respecto al Estado, entre ellos, los directores de escuela con respecto a sus superiores y los profesores en relación a la dirección. Coincide este período con el de estructuración del sistema educativo argentino.

La constitución del sistema escolar y la conformación de un cuerpo estatal para su administración se definen como estrategias de gestión y administración centralizada hace ciento cincuenta años. Su concepción se asocia con la modernidad, con la primera etapa de las revoluciones industriales y con la construcción de las democracias republicanas como forma de gobierno de los estados nacionales.¹⁰⁰

Lo desarrollado hasta aquí demuestra la posibilidad de profundizar el análisis objeto de este trabajo a partir de la teoría weberiana de la burocracia; para entender las organizaciones educativas y su dirección, fundamentalmente para estudiar lo relativo a la autoridad y el poder. El concepto de burocracia como forma más apta para las dominación legal racional contiene las notas fijadas por Weber; estas se materializaron con ciertas particularidades en el sistema educativo argentino.

100 Puiggrós Adriana (1993)(Dir.): “Historia de la Educación Argentina. Tomo IV. Editorial Galerna. Bs As.

Se torna relevante, entonces, hacer un paréntesis para retomar algunas cuestiones fundamentales de la obra del pensador alemán, sobre todo aquellas que ayudan a estudiar la problemática de la burocracia argentina. El sociólogo norteamericano Talcott Parsons da a conocer en su medio académico los trabajos de Weber en los años '50. Allí se lo interpreta como una posición contraria a Marx –quizá por las malas traducciones al inglés que se realizan de las obras del alemán-. Tal vez por esta razón no fue debidamente estimado su pensamiento hasta su reconsideración desde nuevas interpretaciones de sus escritos, sobre todo para analizar democracias como la nuestra, que han surgido históricamente de un modelo neobismarckiano que formó una “república de habitantes” y no una de ciudadanos conscientes de sus derechos políticos.¹⁰¹

La obra Weber se entiende fundamentalmente como un intento de comprender aspectos técnicos y burocráticos del capitalismo. Él contrapone su modelo –inspirado en varias administraciones europeas de la época pero muy especialmente en el Estado Prusiano- al modelo patrimonialista anterior en el que se confundían el patrimonio del Estado con el del funcionario y que estaba muy distante de una sociedad pluralista, democrática, igualitaria, celosa del Estado de Derecho¹⁰².

La organización burocrática fue considerada por este autor como la forma más eficiente de dominación, como la organización llamada a resolver racional y eficientemente los problemas de la sociedad y, por extensión, de las empresas. La organización burocrática –dice Weber- está diseñada científicamente para funcionar con exactitud, precisamente para lograr los fines para los cuales fue creada, no más, no menos. Avanzados ya sus estudios, él mismo pone en duda estas expresiones y reconoce el crecimiento imparable del aparato burocrático.

No obstante esta autocrítica, sus análisis de la sociedad capitalista (no sólo de la administración pública sino también de la empresa privada) interesa para poder estudiar los orígenes del sistema educativo argentino, conformación esta que aún hoy no ha sido modificada en sus estructuras básicas.

101 Pinto Julio (1996): “Max Weber actual”. Editorial Eudeba. Bs As. Pág. 200.

102 Su extensa producción aporta una perspectiva epistemológica distinta a la prevaleciente en su época, planteaba que los métodos de las ciencias naturales no eran aplicables a lo social. Consideraba que hay elementos irracionales en la vida de los pueblos que no pueden ser estudiados con el método de las ciencias de la naturaleza, aunque esto no quiere decir que no haya que objetivizar. Con el método de la comprensión, él se propone hacer inteligible aquello sobre lo cual descansan los hechos sociales: la base subjetiva. Apunta entonces a comprender el sentido subjetivo que los agentes dan a la acción. Construye la forma de abordar la realidad a partir de tipos ideales; estos son constructos elaborados en base a la combinación y abstracción de un sinnúmero de elementos; son modelos complejos que recogen el caso puro, no la realidad empírica. Aclara también que en la vida diaria raramente encontramos específicamente estas formas. Las construye para poder analizar la realidad, así por ejemplo, cuando elabora la “ética protestante” no está caracterizando a Calvino sino a distintas formas particulares de la iglesia reformada de la época. De la misma forma lo hace cuando define la burocracia. Entender la sociedad, es para él, comprender las categorías y estructuras de la acción social. La acción social es aquella “en donde el sentido mentado por un sujeto o los sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por este en su desarrollo. (...) La acción social se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras (...) Los otros pueden ser individualizados y conocidos o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos (...) no toda clase de contacto entre los hombre tiene carácter social sino sólo una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros”. La acción social es clasificada en cuatro tipos: a) la conducta racional deliberada: aquí se evalúan los resultados posibles en términos de un cálculo de los medios. Se hace un estudio del peso relativo de las distintas alternativas. b) la conducta racional orientada a valores: determinada por la creencia consciente en el valor –ético, estético, religioso- propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado. c) conducta afectiva: orientada por la presión emocional. No se rige ni por ideales ni por valores y está en el límite entre lo que se considera la conducta con significación social o no. d) conducta tradicional: determinada por la costumbre arraigada. Comparte con la conducta orientada a valores que no se toma en cuenta la instrumentalización de los medios pero se diferencia en tanto no apunta a un ideal. Es la conducta por la conducta misma. En esta clasificación Weber busca saber cómo funciona un orden social estable que supone uniformidades de conducta que se basan en usos y costumbres. Cuando estos usos y costumbres están incorporados, entonces normalmente nos encontramos con conductas estables que son aquellas que se basan en la creencia subjetiva en un orden legítimo. Cabe aquí preguntarse por la legitimidad. El orden legítimo está comprendido por usos, costumbres, leyes, aunque entre estos elementos hay diferencias. Para Weber hablar de legitimidad es equivalente a hablar de autoridad, no así de poder.

Según las ideas centrales de Weber, el núcleo de la burocracia son conductas racionales y deliberadas en base a una estructura jerárquica, o sea, que se deben aceptar esas normas y además hacérselas cumplir a los subordinados. Se obedece no a la persona en virtud de su derecho propio sino a la regla estatuida, la cual establece al propio tiempo a quién y en qué medida se debe obedecer. También el que ordena, obedece, al emitir un orden, a una regla: a la "ley" o al "reglamento" de una norma formalmente abstracta.

Esta preeminencia de la norma puede verse en el sistema escolar argentino desde la Ley 1420; a partir de allí (1884) hasta la etapa de consolidación del sistema se sancionan gran cantidad de reglamentos así como leyes provinciales de educación. Este cuerpo regulatorio contenía normativas de todo orden: la conformación de los Consejos de Escuela, el Cuerpo Médico Escolar, requisitos que debían cumplir los inspectores escolares y disquisiciones acerca de cómo llevarían adelante su tarea; el contenido de los textos escolares; categorías de escuelas y maestros; horarios; planes y programas educativos; forma de ascenso de los maestros y directivos.¹⁰³

Para las escuelas argentinas, a fines del SXIX, los estatutos y reglamentos equivalían a la Constitución para el Estado. La reglamentación organizacional lo preveía todo a la manera de los códigos; era exhaustiva, tocaba todas las áreas de la educación. Además, las normas (racionales) estaban adecuadas a los fines de la organización escolar. También tenían el carácter de legales porque conferían a las personas investidas de autoridad el poder de coacción sobre los subordinados. El objetivo de la reglamentación era la "estandarización" de las funciones de la organización para que hubiese economía y racionalidad.

Como la normativa estaba pensada para todo el sistema, le cabía a los directivos la función de hacerlas cumplir en el ámbito del espacio escolar. Todo estaba metódicamente organizado por lo que era deber oficial de los directores hacer cumplir la reglamentación.

Según Weber, los poderes de mando necesarios para el cumplimiento de los deberes se hayan determinados de un modo fijo, estando bien delimitados mediante normas los medios coactivos que le son asignados (físicos y otros). Para el cumplimiento regular y continuo de los deberes así distribuidos y para el ejercicio de los derechos correspondientes se toman las medidas necesarias con vistas al nombramiento de personas con aptitudes bien determinadas. Casi siempre requieren de una intensa actividad durante largo tiempo así como de pruebas especiales indispensables para la ocupación del cargo.

La gran preocupación puesta de manifiesto en el período de consolidación del sistema en los inspectores escolares, (ya presente en la ley 1420 donde se le atribuían funciones de vigilancia de las acciones que se realizaban en los establecimientos educativos, referidas a la enseñanza, el edificio y las rutinas administrativas) evidencia que rige desde esa época el principio de jerarquía funcional y de la tramitación, es decir, un sistema firmemente organizado de mando y subordinación mutua de las autoridades mediante una inspección de los inferiores por los superiores.

El principio de la jerarquía agrupaba a los cargos y funciones y establecía las áreas o tramos de control -las jurisdicciones-. En base a la jerarquía se construyeron los escalones y la pirámide burocrática. La jerarquía era en orden y en subordinación y se definía con reglas limitadas y específicas. La autoridad y el poder resultante eran inherentes al cargo y al "nivel" y no a la persona; su distribución en la estructura reducía al mínimo los "roces", protegiendo al subordinado de la potencial acción arbitraria de su superior, dado que la acción de ambos se procesa dentro de un conjunto mutuamente reconocido de reglas.

103 Un desarrollo exhaustivo de toda la reglamentación puede consultarse en Puiggrós Adriana (comp.) (1991): "Sociedad y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino". Editorial Galema. Artículo de Roberto Marengo. Págs. 72 a 175.

Los directivos de las escuelas argentinas, desde la constitución del sistema burocrático escolar, son funcionarios que persiguen una remuneración fija –no en función del trabajo realizado- sino de acuerdo a las funciones desempeñadas. Las posiciones son establecidas centralmente y clasificadas por grados; el salario y la pensión pagados a los burócratas vienen determinados por su grado más que por el trabajo que realizan. Como funcionarios de estado, los directores estuvieron encuadrados, desde el período de organización del sistema, –tal como menciona Weber- en un escalafón que va desde los puestos inferiores (maestros de escuelas de 4ta categoría) a los superiores y mejores pagos (supervisores escolares). Se seguía el sistema de méritos caracterizado por los nombramientos en base a exámenes competitivos, por la imposición de restricciones a movilidad arbitraria y por la garantía y exigencia de la neutralidad política, todo ello asegurado por un cuerpo regulatorio independiente.

Un último elemento de la teoría de la burocracia que es importante recuperar al momento de tratar de entender la visión de los directivos y docentes es que tanto en los tiempos de conformación del sistema como en la actualidad (a pesar de la retórica reformista), los directores son considerados administrativos y no decisores, son funcionarios especializados en hacer cumplir las líneas establecidas por la superioridad. Ellos no pueden disponer de recursos, de medios ni de tecnología, sólo cuidan el patrimonio con la mayor racionalidad posible.

Esta es quizá una muy buena información histórica que permitiría comenzar explicar el modo de percibir la relación con el poder político que aún hoy mantienen los directores; la forma en que son aceptadas las políticas a manera de “bajada de línea”.

6.2. Directores y autoridad

¿Qué es en esencia la autoridad? Si evocamos también aquí a Weber, diremos que la autoridad escolar es una relación entre roles que se da en la organización educativa. Las relaciones de autoridad se establecen entre actores que ocupan posibles jerarquías diferentes en un sistema legal. La autoridad vendría a ser –desde Weber- el poder institucionalizado.

Autoridad implica distinción entre actores, diferencia a los que “mandan” de los que “obedecen”. Hay aquí una relación de subordinación, el funcionamiento de su obediencia es que creen en la legalidad de la misma. Esto legitima la autoridad, es decir, hace que los otros la reconozcan como tal. Su legitimidad se obtiene en dos aspectos: en el origen y en el ejercicio.

La legitimidad básica de origen, es la que otorga el cumplimiento de la legislación vigente. El director que haya accedido a su cargo según lo previsto por las normas existentes cuenta con la legitimidad de derecho. Sin embargo, si la autoridad legítimamente constituida incurre en abuso de poder, perderá el reconocimiento que, junto con la obediencia, le otorgó el grupo de subordinados. De este modo, la legitimidad de ejercicio, es la credibilidad que el cuerpo social otorga a quién, teniendo derecho a mandar, lo hace dentro de los cánones de legalidad reconocidos socialmente.¹⁰⁴

Esta perspectiva del concepto de autoridad que la refiere al poder conforme al derecho, es la que la diferencia del concepto de dominación ya que Weber consideró que la dominación puede estar en cualquiera de las dos esferas (por órdenes o por derecho); en cambio la autoridad, sólo se relaciona con el derecho. Él aclara que el Estado es el único que tiene derecho a la violencia física.

104 Este desarrollo sobre el concepto de autoridad fue retomado de Perassi Zulma “El director de escuela ¿un actor con autonomía o poder?. En Revista Digital *Rompan Filas*. Año 6, Nº 48, en página Web: <http://redescolar.lice.edu.mx>

Otro componente del concepto de autoridad, es que la misma puede constituirse por cargo –que tiene que ver con la posición que se ocupa en la escala jerárquica- o por saber. La de los directores es ciertamente por cargo.

En toda relación de autoridad hay lo que se llama una zona de indiferencia dentro de la cual cada orden es acatada sin ningún tipo de resistencia, está dentro de la normalidad de la relación. No hay objeción, se le reconoce al otro el derecho a impartir una orden. Ahora bien, en el caso de la autoridad por cargo, esta zona es más o menos constante, en cambio, en la relación por saber, es variable.

Otra característica es que en la dominación de tipo burocrática, esa zona de indiferencia es amplia, hay muchos temas en los que no se ponen objeciones; a diferencia del caso del saber, donde la zona es estrecha, la autoridad de quien está por encima en la jerarquía, la de quien detenta el saber, puede ser muy cuestionada y/o criticada. En el tipo burocrático se puede objetar en relación al cómo, en la autoridad por saber, el problema es el qué de la orden; lo que se estaría objetando allí es el contenido.

En la educación primaria, secundaria y sus organizaciones, cuyo objeto es el saber y el conocimiento, paradójicamente se sigue sustentando el tipo de gobierno por cargo. Esto no fue difícil de visualizar en las escuelas estudiadas:

“...se cumple lo que dice el Ministerio...” (6)

“... yo creo que todas las escuelas llevaron adelante la reforma porque se lo dispuso el Gobierno. Eh..., o sea, no han tenido otra opción, no han podido decir no”. (2)

Los dos tipos de autoridad, se pueden asociar a dos formas distintas de gobierno: burocrático y colegiado. Estos dos estilos presentan un estilo de poder muy distinto. En la autoridad colegiada, se dan muchas posibilidades de que el poder circule, que no sea inamovible; hay además distribución del saber y por supuesto, aparece la posibilidad de abrir la participación.

Se hace alusión a estos dos tipos de gobierno para analizar la dirección de escuelas públicas en nuestro país desde allí. Evidentemente el modelo burocrático imperante legitimó, a su vez, el tipo de autoridad de los directores por cargo. Estos mantienen modalidades de contratación y acceso vinculados a la administración pública, en tanto empleo del Estado. El magisterio como profesión nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primaria. Se constituye entonces, en un empleado público con título específico y misión atribuida desde el Estado nacional (Birgin: 1999).

Como en todo sistema burocrático, se ve que la selección de personas se basa en el mérito y en la competencia técnica. Los procesos de admisión, promoción y transferencia de personal son iguales para toda la organización y se sustentan en criterios generales y racionales, siempre tomando en cuenta el mérito y la capacidad del funcionario. Los exámenes, los concursos, las pruebas y las medidas de desempeño, son vitales en el modelo burocrático. El acceso al cargo docente en Argentina está pautado hace décadas por el Estatuto Docente que establece para el empleo docente y el ascenso a los cargos directivos una Junta de Clasificación que organiza los antecedentes del personal y su calificación. Para esto, las juntas se basan en el legajo de actuación profesional de cada uno. En las escuelas, esta se realiza por medio de los cuadernos de actuación docente.

Con este apartado sobre la autoridad se intenta dar cuenta de que, desde su conformación en el sistema de educación primaria se instaló un tipo de gobierno burocrático en las escuelas. Si bien esto es idéntico a lo ocurrido con otros niveles del sistema; la escuela secundaria, cuya función inicial fue la de formar dirigentes y estableció desde su origen una vinculación distinta a la primaria con la

política y el conocimiento, fue asimilándose en el peso de la burocracia y aún cuando fue el nivel primario, el que históricamente se vanaglorió de su neutralidad y asepsia política (Birgin:1999), no encontramos en la actualidad demasiadas experiencias institucionales que demuestren un nivel diferente de compromiso político con el sistema. El nivel universitario constituye el ejemplo paradigmático del tipo de gobierno por saber y mantuvo –según los períodos históricos- una fuerte relación con los procesos políticos del país.

A partir de este desarrollo, se sostiene **que este modelo burocrático de conformación del gobierno de las escuelas públicas no ha variado sustancialmente**. Surgen entonces, una serie de preguntas que en vez de cerrar esta sección del trabajo la abren... ¿La histórica relación entre Estado y escuela cambiaría el rumbo si se propusiese que las instituciones estén gobernadas de manera colegiada? ¿Resulta viable este tipo de gobierno en el Polimodal? ¿Los procesos de fragmentación y desinstitucionalización que caracterizan a las instituciones no pueden constituirse en arena para transformaciones sustantivas como lo sería la constitución de otra forma de gobierno? ¿Sería entonces otra la mirada de los procesos de reforma educativa de los directivos y docentes?

A esta serie de cuestiones es conveniente también enfrentarlas con el tema de la formación docente en Argentina; es decir, que para pensar en otras formas de gobierno escolar no sólo habría que tener en cuenta la histórica relación del Estado con la escuela, descrita en los párrafos anteriores, sino que habría también que modificar sustantivamente la conformación teórico-ideológica del profesorado. Sin esto último, difícilmente se podría generar un cambio de rumbo en la conducción del sistema educativo y de las escuelas.

6.3. El gobierno escolar luego del período de consolidación del sistema educativo

No se puede hablar de un Estado monolítico con una única direccionalidad desde 1880 en adelante “...ya que la relación estado/sociedad civil, a través del sistema educativo supuso diversas y complejas articulaciones y penetraciones en ambos sentidos, se podría afirmar que existe un fuerte elemento de continuidad: la construcción y despliegue del estado-nación”¹⁰⁵. Objetivo este que se cumplió con la intervención del sistema educativo en el conjunto de la sociedad civil normalizando prácticas y constituyendo sujetos sociales desde una estructura muy centralizada y burocrática. Este modelo centralizado de sistema educativo y por ende de gobierno escolar imperó en nuestro país por mucho tiempo.

No es intención de este trabajo hacer un desarrollo histórico acerca del gobierno escolar. Aún si se lo hiciese, uno se encontraría con muy pocas referencias o análisis específicos sobre el tema; los escasos trabajos que hay, hacen alusión más bien al gobierno en términos generales del sistema educativo; por ejemplo al llamado bicefalismo en la conducción del sistema.¹⁰⁶ Aparece también la

105 Pérez Horacio y Alonso Brá Mariana (1997): “La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar. ¿De la administración burocrática a la gerencia educativa?”. Trabajo de la maestría en Adm. Pública de la UBA presentado al XI Concurso de Ensayos del CLAD. Caracas. En página Web: <http://unpam1.un.org/intradoc/groups/PUBLIC/documents/clad/unpam003742.pdf> Pág.11.

106 En la búsqueda sobre estos temas hallé un trabajo de Manuel Gómez de la Revista científica de la universidad del Salvador, Año 1, N° 1 en página Web: <http://www.salvador.edu.ar/vc2-1214htm>. Consultado el día 04/02/03. El artículo se denomina “Origen del bicefalismo en el gobierno de la educación argentina”, en el mismo se analiza la existencia de dos organismos provinciales que por lo general y más allá de las formalidades del organigrama han venido actuando en paralelo y con competencias superpuestas y/o poco definidas: el Ministerio de Educación provincial formando parte del poder ejecutivo y un cuerpo colegiado que, con distintas denominaciones se puede englobar como Consejo de Educación.

referencia a los Consejos Escolares de Distrito, estos, sin embargo no escapan a la lógica centralizadora.¹⁰⁷

Se puede decir entonces que hasta el regreso de la democracia en la década de los 80', con la propuesta de los Consejos de Escuela, no ha habido cambios sustanciales en materia de gobierno de las escuelas. Si se sigue lo ocurrido con respecto a la centralización/descentralización del sistema, podemos decir que el fuerte proceso centralizador recién comienza a debilitarse con sucesivas transferencias de escuelas nacionales a las provincias en 1956 y luego durante la dictadura militar en la década del '70. Sin embargo, este proceso que concluye en forma efectiva con el traspaso de todas las instituciones educativas que quedaban en la esfera nacional a las provincias en la década del '90; no implica esto que se haya modificado la forma de gobierno de las escuelas; ni tampoco se puede hablar de una descentralización en términos políticos.

Esta acción, que en otros momentos podría haber sido festejada como un logro para la autonomía real de las escuelas desde sectores progresistas, tuvo en su lógica de estructuración una orientación precisa desde el Ministerio de Educación de la Nación. Este no pretendió con la medida despojarse de las decisiones acerca de la educación, sino muy por el contrario, apuntó al traspaso de los servicios educativos con la carga financiera de los mismos a los estados provinciales, conservando en ámbitos centrales las resoluciones sobre cuestiones estratégicas como la formulación de contenidos comunes, la evaluación del sistema en su conjunto y el perfeccionamiento de los docentes entre otros. Estos procesos son reconocidos actualmente como "tendencias a la dispersión centrífuga de responsabilidades y a la concentración centrípeta del poder" (Bravslasky y Tiramonti, 1990: 156). Concomitante a eso, parece haberse dado la fragmentación del sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades. Un capítulo aparte merece la organización escolar y lo proyectado para los directores a partir de la sanción de la Ley 24.195.

El momento de aparición de estas tendencias no es casual; un conjunto de circunstancias, que se habían modificado profundamente, relativizaron la prioridad de las anteriores finalidades o razones de ser del aparato educativo estatal centralizado, y, del modelo escolar adoptado para su implementación, reflejando tendencias, intereses y presiones emergentes de las nuevas condiciones del proceso de acumulación y las restantes implicancias sociales, políticas y culturales de la globalización.

6.4. Reformas políticas, educativas y su correlato en los funcionarios públicos.

El Estado argentino en su conjunto ha sido reestructurado en los '90, la educación es un sector dentro de los muchos que han sido afectados por el ajuste estructural enmarcado en la combinación de políticas neoliberales y neoconservadoras. Es por ello que la reforma de la educación puede ser leída y complementada desde el análisis de la administración del Estado en general. Se puede pensar entonces, que la reforma se dio también durante el proceso de ajuste y desmantelamiento del viejo aparato estatal, donde la fe en las bondades curativas del mercado conspiraron contra la

107 En el artículo de Alejandro De Luca: "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular", en HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA. Tomo II . "Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino". Dirigido por Adriana Puiggrós. Editorial Galerna. Buenos Aires.1991. Se menciona: "...su subordinación era total... esto se debe a una cuestión de principios; la propia existencia de los Consejos Escolares de Distrito es dispuesta por la administración central. No hay fundación espontánea, barrial o vecinal reconocida en la legislación. El poder central, entonces, funda, reglamenta y subordina a los Consejos Escolares de Distrito". Continúa explicando De Luca que "... la dependencia se manifiesta en la administración de las finanzas y en la disposición de nombramientos respecto de los primero, los CED debían rendir cuentas de todo el movimiento de caja al CNE. Con relación a lo segundo, la cuestión de los nombramientos de personal, coloca a los CED en una posición cercana al ridículo: los puestos que cubre por propia decisión son totalmente irrelevantes comparados con los que quedan bajo la autoridad y nombramiento directo del CNE."

racionalización planificada de las estructuras burocráticas necesarias para el desempeño de tareas irrenunciables¹⁰⁸.

Siguiendo lo expresado por Thwaites¹⁰⁹ los ajustes del personal, funciones y estructuras estuvieron signadas por las restricciones presupuestarias. Los directores vivieron –muy lejos del poder político responsable del achique- una serie de recortes al presupuesto educativo que dejó a las escuelas con menos de lo mínimo para subsistir.

El planteo de la descentralización copó distintas áreas de gobierno que sufrieron –como la escuela- bajo una pronunciación “antiestatista”, una recentralización de decisiones claves. Muchas de ellas pergeñadas por expertos contratados por el nivel central o provincial. En Santa Fe, el caso más representativo es el del equipo contratado especialmente para elaborar una serie de documentos de planeamiento educativo conocidos como TEBE (Transformación Educativa Basada en la Escuela).

Esto lleva a pensar que el aparato burocrático tradicional se mantiene intacto y a él se le sumó el de los nuevos políticos-gerentes. El problema de la escisión entre la política y la administración no queda para nada resuelto en materia educativa. Los reclamos y proposiciones que se le proponen asumir a los directivos, desde una mirada gerencial, lo alejan más que acercarlo a las definiciones políticas del sector.

En lo que respecta a los directores, toda esta situación, no ayudó sino que por el contrario agudizó la problemática institucional. Se vieron presionados a cumplir con un gran número de consignas provenientes de distintos planes y programas nacionales y/o provinciales con escasa capacitación para ello y con ausencia real de la tan mentada autonomía institucional.

6.5. La dirección escolar a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación

Según expresiones vertidas en publicaciones oficiales, la reforma de los ‘90 entendió a la escuela como la unidad de cambio, e incluso base de la refundación del sistema educativo. Se propuso organizar nuevos modelos de organización y gestión en torno a una mayor autonomía de estas instancias. Este proyecto se encaminaría gracias a la autonomía de que serían dotadas las escuelas; esta se expresaría con la participación de los diferentes sujetos involucrados en la vida escolar y comunitaria. Pero la participación, como principal exponente queda configurada sólo en la prescripción, es decir, sin la contención normativa para ponerla en marcha, sin la explicitación de las reglas del juego¹¹⁰.

Aparece sí una preocupación por la dirección de las escuelas. Hay una referencia directa al gobierno como la “conducción de un barco”: “... así como una nave necesita un capitán visible y atento para mantener su rumbo, una escuela en transformación requiere un director o equipo de conducción que lidere la tarea educativa” (...) “...la dirección, ya sea una persona o un equipo, es el elemento clave para promover esta transformación porque es quién conduce la tarea...”¹¹¹. Se planteaba que la transformación sólo sería posible si la dirección enriquecía los canales de comunicación, creaba espacios participativos, abría el proceso de discusión para adaptar el currículum a la realidad zonal; generaba cambios concretos en la organización de la escuela, coordinaba un proyecto institucional, era animadora de la comunidad y reconocía las dificultades y problemas del entorno escolar par buscar soluciones.

108 Pérez y Alonso Brá (1998). Op. Cit.

109 Mabel Thwaites Rey (2001): “Tecnócratas o punteros”. En revista Encrucijada N° 6. UBA. Bs As.

110 Pérez y Alonso Brá (1998). Op. Cit.

111 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995): “Aplicar la ley, transformar la escuela”. Cuadernillo.

Después de más de un siglo de ausencia casi total de políticas dirigidas al gobierno de las escuelas, el programa de transformación pide un cambio radical en los directivos. Lo que se reclama desde el discurso es la emergencia de líderes exitosos, autónomos, eficaces y eficientes; capaces de llevar adelante los principios reformistas de los '90. "Las características que deben poseer aquellos que ejercen el rol de director escolar constituyen el nuevo corpus valoral (una nueva "tecnología moral"), que viene a reemplazar a aquel que proponía al director como "transmisor de valores", "el ejemplo de pulcritud, rectitud y moral", propio de otros momentos históricos".¹¹²

El líder capaz de llevar adelante una gestión eficiente se corporiza en la figura del director, él es el responsable de llevar a la escuela a la obtención de los resultados esperados. Esto evidencia una racionalidad instrumental, sustento de una óptica economicista, pragmática y administrativa. Son empujados a constituirse en funcionarios de un "Estado Patrón", cada vez más mezquino, subsumida su tarea al triste papel de meros jefes de personal que operan en la selección, jerarquización y recorte del personal docente de la escuela; también se convierte en promotor de incentivos: premios por asistencia, plus por zonas desfavorecidas y de proyectos institucionales financiados por organismos internacionales y propuestos por el Plan Social Educativo. (Silvia Vásquez :1997).

Muchos estudios acerca de este modelo de gestión esperado (Imen,Vazquez), lo catalogan como "gerencial" en tanto allí se buscan los resultados siguiendo líneas políticas (emanadas de la jerarquía), coordinando y aplicando recursos, cuyos principios básicos son la economicidad, la efectividad y la eficiencia en sus decisiones.

La gerencia educativa, es vista entonces, como un conjunto de acciones que garantizan el cumplimiento de los objetivos de la institución escolar. Objetivos definidos en un proyecto institucional -expresión de la autonomía escolar- que partiría de un diagnóstico. Los directores gerentes deberían garantizar el cumplimiento de los propósitos a partir de una preocupación técnica que lidere la gestión.

Esta perspectiva no modifica sustancialmente la visión tradicional del director que explicitara en puntos anteriores, aquel director sólo ejecutor de decisiones tomadas en niveles superiores del organigrama.

En algún sentido, los directores quedarían obligados a administrar la pobreza en la que está sumida gran proporción de las escuelas de nuestro país y no sólo los directores, tal como lo dice un docente:

"Es como que el maestro se acostumbra a trabajar en la pobreza, ya sea en la pobreza de discurso, en la pobreza de materiales, en la pobreza de sentidos, y sigue, y sigue. Pobreza de sueldo...no hubo consenso ni discusión antes. Nosotros porque, a ver, creo que somos los docentes muy pacíficos, muy de muy de asimilar..." (6)

Ante esta situación de escasez, el gobierno propició y publicitó ejemplos de "buenas gestiones con pocos recursos"¹¹³ y fomentó a las instituciones a la búsqueda de recursos fuera del Estado como encontrar empresas de la zona que apadrinen la escuela, y, hasta que estas produzcan bienes y servicios para entrar en el juego del mercado. Sobre esto, en las escuelas estudiadas, aparecen los pedidos al FAE (Fondo de Ayuda Económica municipal); el padrinazgo por parte de una empresa de la ciudad del banco escolar y el pedido del crédito fiscal.

112 Manzione María Ana (2003): "Estilos de gestión de la institución escolar: una aproximación diagnóstica". Conferencia presentada en el Coloquio Nacional a 10 años de la LFE: ¿Mejor educación para todos? 25 al 27 de junio, Universidad Nacional de Córdoba.

113 Muchos ejemplos fueron relatados y mostrados en la publicación ministerial Zona Educativa.

La escuela intenta convertirse, de esta forma, en productora del tipo de ciudadano pergeñado y requerido por el clientelismo y el consumo, aún el de bienes culturales.

Es innegable que el proceso reformista conlleva un aumento y complejización creciente de las diversas responsabilidades de los directivos. Las expectativas de transformación educativa recayeron sobre ellos en términos de mayores compromisos para los cuales no se contemplaron cambios estructurales y formalizados que contuvieran las condiciones de producción, reales, de sus prácticas. Tal como lo mencionan Pérez y Alonso Brá¹¹⁴ y a pesar de la crítica al modelo burocrático, del que partió en gran parte la propuesta de reforma educativa, los directores no están aún liberados de ninguno de los deberes ni de los controles que hasta ahora tuvieron ni se les amplían sus atribuciones en ninguno de los aspectos sustanciales que componen la política educativa. **No ha cambiado, en lo sustantivo, la concepción de gobierno escolar. Y desde ese punto de vista, los directores continúan siendo considerados fundamentalmente como meros receptores y ejecutores de lo que se ha decidido en instancias superiores.**

La burocracia da seguridad y obviamente esa seguridad tiene como consecuencia una pobre posibilidad de desarrollo y dificultades para la creatividad, pero al mismo tiempo es una protección contra lo azares y avatares de la vida. (Enriquez.2002). ¿Será por esto que se sostiene aún con tanta fuerza? ¿Tanta es la influencia que ha ejercido y ejerce aún en las escuelas?

114 Pérez y Alonso Brá. Op. Cit. Pág. 23.

2do capítulo.

LA TRAMA DEL PROCESO DE ELECCIÓN DE LAS MODALIDADES:
hegemonía, regulación y control

1. MIRAR LO QUE NO RESULTÓ

“¿cuándo se desvirtúa el espíritu? Cuando, eh..., las plantas escolares tuvieron que hacerse cargo de las horas que quedaban libres en los profesores...” (2)

En el capítulo anterior se presentó a los actores de la reforma educativa de los '90, en especial a los de las dos escuelas que fueron centro de esta investigación y se describió el proceso de elección de la modalidad. Como cierre de esa etapa de análisis y -para comenzar a entender todo lo que encontramos en las instituciones-, se realizó un primer viaje sobrevolando los aspectos descriptivos. Este vuelo -más bien histórico y de contextualización- nos dio algunas pistas sobre la burocrática conformación de nuestras escuelas y el consecuente mandato de los directivos en ellas. Este segundo capítulo intenta penetrar la trama institucional del proceso de elección de las modalidades en cada escuela para acercarse al tema de las relaciones de poder. Foucault nos propone una mirada infinitesimal y de lo más cotidiano para poder hallar rastros del poder; mirar aquello que queda soslayado, aquello que no se ve a simple vista, aquello que pasa en hacer diario. Analizar las tecnologías de poder, ya no se trata de grandes esquemas políticos de conjunto, ni de codificaciones ideológicas, de idealizaciones ni sistematizaciones, sino de mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que ellas consideran deseables.¹¹⁵

Recuperamos entonces aquellos primeros indicios de que “la cosa no andaba bien” y qué apareció entonces...? Emergieron del análisis los problemas, las incoherencias, el malestar por la promesa incumplida....

1.1. Situaciones que se presentaron con contenidos, los espacios curriculares y su organización.

Sobre el tema de los contenidos, los docentes expresaron distintas opiniones, en general negativas en el contexto de la implementación del polimodal.

Si bien contaban con los contenidos mínimos (CBC), reconocen que tuvieron que adaptarlos a sus alumnos.

“...Los módulos de los itinerarios, que son super específicos, tienen toda bibliografía española que es inconseguible, que no existe en Argentina...” (6).

“...Entonces, lo que a nosotros nos proponían en esos módulos, además de que son, si vos te fijás por ejemplo, bueno, nosotros hablamos de comunicación porque es el que tenemos, eh..., en realidad en el de industria pasa lo mismo, las exigencias que tienen son delirantes...” (5)

“...Venían los contenidos mínimos. Que no tienen nada que ver con lo que en realidad damos. Damos algo más adecuado a la edad de los chicos. Es imposible. Además es un material que no tenemos”. (9)

Esta profesora, además de sostener que los contenidos están desconectados de la realidad de estas escuelas, aclara que los CBC implican la utilización de materiales con los que no cuentan, tema que

115 Millar y Rose en De Marinis, 1999, pág.89. Extraído de Rivas Axel, Op. Cit. Pág. 75.

se profundizará en este mismo capítulo. Otros hablan de la dificultad que se les presenta para transferir los CBC a los alumnos...

“...Los contenidos son muy superiores. Los chicos están viendo cosas de nivel universitario, que se daban en aquel momento a nivel universitario. Ahora ya los tenés que dar en todas las escuelas. No es nada... El problema que se nos planteaba era cómo bajábamos esos contenidos a los chicos. ¿Cómo hacés esa trasposición didáctica? El drama fue ese. En chicos que estaban a lo mejor, eh..., en primer año del Polimodal. Ese fue nuestro gran conflicto, digamos...” (8)

Esta misma docente explicita este problema con un caso concreto y al finalizar, hace aparecer una hipótesis que cambia el eje de la cuestión: sostiene que no es que sean muy abstractos los contenidos sino que los chicos no lo pueden comprender por carencias vitales básicas.

“...cuando vos le empezás a mover el piso y le decís, bueno, pero... Los problemas de contenidos, el nivel de abstracción de los contenidos, ¿es culpa de los chicos esto? ¿Cómo vos a dar sistema neuroendocrino en noveno año? Es una aberración darlo. Tectónica de placas en octavo. Y lo tengo que dar. Clima lo tendría que haber dado en séptimo o en octavo y lo pasé a noveno porque dar etnósfera es mucho más útil que por lo menos dar una placa que es algo más concreto. Y tengo, por lo menos puedo hacer transferencia entre físico-química y climatología, ¿no cierto? Al menos allí puedo hacer algo de transferencia. El problema son los niveles de contenidos tan abstractos con chicos que no comen. Sí, esa es la verdad. Tenemos copa de leche en la escuela. (8)

Se hace también referencia a la superposición de contenidos reconocida al momento de comenzar a dar los nuevos espacios curriculares. Los directivos lo analizan...

“...lo que ocurría al principio era que había mucha superposición de contenidos. No quedaba claro hasta dónde debía avanzar cada uno de esos espacios curriculares.(...). Pero aún dentro de los CBC, claro, en distintas materias que tienen que ver como la comunicación, lenguaje tenemos: un lenguaje artístico y comunicacional, otro lenguajes que le llamamos Lenguajes II que tiene que ver con todos los lenguajes artísticos, suponete, el teatro, la música, el cine; después tenés, qué se yo, imágenes y contextos, volvés más o menos sobre lo mismo. Sí el docente, o los docentes de la modalidad no hacen un buen trabajo de selección de contenidos, te puedo asegurar que los tres están hablando de lo mismo. (4)

No se puede dejar de mencionar que hay ya en ese momento de la implementación un reconocimiento acerca de la desarticulación del polimodal en relación al nivel anterior y al siguiente. Con respecto a EGB 3 sostienen:

“La carga horaria del Polimodal es muy diferente a la de la EGB3. Cada carga curricular debería tener cuatro horas semanales. Si te alcanzaban la horas, las materias tienen cuatro, y sino, algunas tienen tres horas porque el mínimo que te piden es tres. Pero toda la mayoría piden cuatro. Quiere decir que es muy grande la diferencia, de todo, de exigencia, de cantidad de lecturas, de presencia, de... Es un salto cualitativo...” (3)

“...el Polimodal pedía mucha especificidad. Pedía, pide. Mucha especificidad y nosotros veníamos que, por ejemplo, en primer año teníamos

que..., es decir, el cambio es muy abrupto de noveno al primero del Polimodal. En contenidos, en exigencias. Fijate que los novenos, como es obligatorio. Eh..., el seis se pone..., lo ponen en todos, casi todos ponen seis. Para despacharlos del..., del ciclo..." (6)

Aparece también un comentario a las modificaciones que le tocaron especialmente a las escuelas técnicas...

"...Además me parece que, yo no estoy de acuerdo tampoco con eso del TTP. Que los chicos terminen como técnicos en cinco años lo que antes se hacía en seis. Imposible. Tienen que hacer todo junto en un año. Toda la carga horaria. Sí. Una locura, una locura..." (9)

Y en relación a lo que aporta el polimodal al adolescente para su ingreso a la universidad, comentan:

"...En Rafaela tenés las cinco modalidades, y así y todo sabemos que en Rafaela está funcionando mal. Porque los chicos que tienen un ingreso a la universidad no están en condiciones de prepararse. O sea, se tienen que preparar aparte porque parece que no les dieron nada durante esos tres años. (9)

En cuanto a los contenidos necesarios para el ingreso universitario se menciona la pérdida de materias "tradicionales" como geografía, historia, matemática, biología...

"...otro problema que realmente tenemos y que, bueno, lo que nos planteaban un poco que uno tiene que analizar, que nos piden desde Santa Fe, y además tiene que ver con los resultados en los ingresos universitarios, es que se han perdido algunas de las llamadas materias tradicionales, ¿no cierto? Entonces... Entonces vos te encontrás, por ejemplo, que en tres años tienen una sola... Yo hablo de las modalidades que tenemos nosotros. Porque si hablás de humanidades y ciencias sociales, seguramente tienen mucha historia, mucha geografía. Nosotros tenemos una sola historia en tres años. Y una sola geografía en tres años. Entonces, no podemos, este..., comparar con lo que un alumno aprendía cuando tenía durante cinco años historia y cinco años geografía. Es así. En el aprendizaje... Entonces, porque, ¿qué es lo que sucede? Un alumno puede terminar tercer año y a lo mejor hizo comunicación y se le ocurre otra cosa, qué se yo, medicina, porque cambió de idea, porque se dio cuenta que le gustaba..." (4)

"...Aún con una modalidad como humanidades, este..., se perdían muchos espacios de historia específicamente. Se perdieron muchísimos, sí. Que era una fortaleza muy grande en la escuela la formación humanística específicamente en historia. Las tres profesoras era brillantes y se notaba que los chicos terminaban su escolaridad, vos veías el material que usaban..." (7)

1.2. La escasez de recursos materiales.

“...Es como cuando vos tenés que hacer una torta con lo que tenés en la alacena..”. (5)

Este tema es recurrente, todos los entrevistados hacen referencia a él tarde o temprano.

“...nada, recursos nada. El itinerario es en realización audiovisual. Eh..., si vos ves los contenidos tenés que tener isla de edición, consola de sonido, televisores, videos, filmadoras. No. Nada. Acá no llegó una máquina de fotos. Ni libros de arte. Libros, lo que nosotros pedíamos eran libros de arte, al ser un Polimodal de comunicación, arte y diseño; los libros que compramos fueron de las ganancias de una revista que hicimos. (...) del plan social vienen por todas las..., llegan libros a la escuela, ¿pero qué llega?, el residuo editorial. Los clavos de las editoriales llegan a las escuelas. Por ejemplo, eh..., todos sabemos del uso del manual. Que hay que desterrarlo. Que, bueno..., ¿qué llega a las escuelas?. Cajas, cincuenta o cien cajas de manuales. El Ejército Argentino el año pasado te puedo asegurar que era todo un pasillo lleno de cajas. ...Y esos son los grandes libros... Manual de Lenguas... Nuevos son, pero todos sabemos que para un docente dar clases con un manual, primero es una propuesta que no es tuya. Es fragmentada, es pobre. Es donde está todo el contenido, digamos, ya digerido...” (6)

“...mi materia, por ejemplo, en el caso de Instrumentales, que se trata mucho de la parte práctica, de la parte de laboratorio, eh... O sea, el colegio no tiene un laboratorio adecuado ni tiene los medios económicos para comprar el material necesario y para mantenerlo. Entonces vos le estás dando un servicio al chico que no es lo que el chico espera. Porque, por ejemplo... claro, o sea, las cosas teóricas se dan, se cumplen, ¿no? Pero en realidad lo que yo no puedo darles es el manejo de ese material al alumno. Porque al no tener material no puedo brindar algo que sea adecuado. Te doy un ejemplo, hay veinte chicos en el laboratorio, yo tengo tema titulación, por ejemplo, para que un chico trabaje o aprenda correctamente en el laboratorio para ya formarlo para una universidad o, para como le brinda la escuela, un trabajo posterior, un ingreso a algún trabajo, tiene que tener práctica, y la práctica se la tiene que brindar la escuela. Y yo no le puedo brindar práctica si tengo veinte alumnos y tengo sólo seis buretas para tirabajar. Cuando un trabajo correcto sería que ya como un ideal máximo que el alumno trabaje solo. Esto no se puede lograr, bueno, que se trabaje de a dos. Pero así y todo no lo podemos hacer, porque no tenemos ni el material ni las drogas necesarias...” (2)

1.3. Las dificultades en lo administrativo.

Una cuestión central en lo administrativo fue la reubicación de horas (de la actividad docente) que tuvieron que hacer los directivos como gestores del cambio. Si bien la propuesta política provincial planteaba expresamente que no quedara ningún docente sin sus horas de trabajo, esto fue en desmedro de la reforma en general y de la calidad de lo propuesto en cada institución, pues las

escuelas se vieron obligadas a “acomodar” a los docentes que perdían horas por el cambio de estructura curricular en espacios que no les eran específicos. Significó “acomodarse a lo que hay”; esto lo reconocen tanto los directivos como los docentes.

“No, en general nadie perdió horas, se trató de reubicarlas, ¿no cierto?. Es decir, no hubo gente que perdió horas. Eso también fue en detrimento de la reforma, porque mucha gente terminó dando una materia para la cual no estaba preparada, porque, este..., en general no..., no se dejó a nadie sin horas ni mucho menos, ¿no cierto?...” (4)

“... Relaciones humanas, Cultura y Estética Contemporánea, Proyecto de Integración Socio-comunitaria. Te tiro tres nombres de lo que da una profesora que antes tenía Historia. Por ejemplo Relaciones humanas. Eh..., en relaciones humanas, eh..., podemos ver el contenido... Porque está en una división..., está en economía y gestión, así que está relacionado con recursos humanos pero. no tiene nada que ver con historia, claro. Y cultura y estética contemporánea, por ejemplo, tuvieron un año. Es decir, la profesora de música y de plástica, porque tuvieron un año que esas horas estaban en disponibilidad... Tanto esta profesora de historia con esas dos profesoras, entonces trabajaron durante un año en..., en ver cómo iban a crear ese espacio. Que fue positivo, ¿no cierto? Pero, significa que tuviste que sentarte a estudiar un nuevo, una nueva materia. Por ejemplo, vos podés recorrer otras escuelas y vas a ver que el que da Relaciones Humanas o Cultura y Estética a el profesor de plástica, en la otra división, en el C, lo tiene la profesora de Ciencias de la Educación, que da Psicología, Filosofía, Relaciones Humanas...” (3)

En muchas ocasiones esto se relaciona con la escasez de recursos entre lo que incluye la no aprobación de horas nuevas.

“...cuando empezó el polimodal teníamos dos promociones, tenían guión, el mismo año, y no nos dieron cinco horas más de guión; entonces yo las di juntas. Yo tenía más de sesenta en el aula...” (6)

Cada escuela debió organizar los espacios curriculares (en grillas); en lo administrativo, las mayores dificultades comenzaron a verse ni bien se recibían chicos de otras escuelas o sus alumnos pedían pase a otras escuelas. El Director de Enseñanza Media –al momento de hacer las entrevistas– reconoció que en la provincia “hay más de mil grillas”.

“...Claro, teníamos una grilla. En ese sentido no hay ninguna norma. Entonces, ¿qué hacemos las escuelas? Y bueno, el alumno pasa y nosotros decimos, claro, no tiene tal materia, no tiene tal otra, y como acá está y nosotros tenemos que asegurarle treinta espacios en todo el Polimodal, y bueno, y el alumno después tiene que rendir, o lo cursa durante el año, elige. Esto es así, porque en realidad no hay nada normado. Claro, porque vos te imaginás, nosotros teníamos en cada uno de los campos del conocimiento opciones, supónete, dentro de las ciencias naturales nosotros podíamos optar, teníamos biología, física y química; de las tres podíamos ubicar dos, es decir, como máximo teníamos que ubicar dos, ¿no cierto?, por ejemplo. Entonces, nosotros pudimos haber ubicado biología y física; la misma modalidad de otra escuela ubicó biología y química porque no tenía profesor de física; otra escuela física y química. Entonces, la misma modalidad que tiene distintas materias. (...) Entonces, ¿qué ocurre?, por ejemplo, viene un chico con pase, no te hablo de otra ciudad ni de otra provincia, de acá, de la

654 o de Comunicación para pasar de primer año de comunicación a segundo y nosotros tenemos que empezar a decirle, ah, bueno, ¿vos esta materia la viste?, sí, ajá; ¿esta no?, no, esta no. Ah, bueno, entonces esta la vas a tener que rendir. En realidad tiene aprobado ciencias naturales pero dentro de esa ciencias naturales él vio física y nosotros vimos química, por ejemplo...” (4)

“...en el tema idioma nosotros tuvimos problemas, porque es una escuela que nació con idioma extranjero inglés. Pero todas las escuelas transferidas y de gestión privada que tenían inglés y francés, bueno, tuvieron que ingeniárselas que si era un EDI, un espacio de definición institucional. O era un OFC, una oferta formativa complementaria, que no era obligatoria. Para no perder. O muchos docentes tuvieron que resignar su materia porque se los ha designado como tutores, y perdieron, bueno... para lo que fueron preparados...” (3)

El tema de lo normativo tiene dos caras, por un lado había un discurso que habría a las escuelas la posibilidad de hacer, de elegir...

“...O sea, claro, frente a esa manera de organizarlo, ¿no cierto?, en donde había, digamos, daban libertad a las escuelas y autonomía para, digamos, organizar su propio plan de estudios; que a lo mejor es una idea bastante interesante, lo que pasa es que en el momento de llevarla a cabo y de ponerla en marcha, empiezan a aparecer problemas de tipo administrativo que dificultan un montón las cosas. (4)

Pero, por otra parte, existieron una serie de disposiciones expresas a las que debían ajustarse, que incluso venían acompañadas por el material e indicaciones pertinentes a seguir como es el caso de las grillas, Resolución 133/02. Sin embargo, estas indicaciones presentaban falencias importantes y contradicciones tanto en aspectos administrativos como académicos.

“... después por una cuestión numérica y de porcentaje, de que no cerraba con los cálculos previstos de la formación orientada a la formación específica nos han hecho cambiar de lugar, asignaturas, que quedan una incoherencia. Para cumplir y nada más.... Vos hacés los cambios adentro de la materia, y coordinás con los docentes. Porque, por ejemplo, los chicos que tienen itinerario, en segundo año tienen una materia que se llama elementos de ciencia y tecnología, que es un módulo específico que ya viene además armado, que viene de las Escuelas Técnicas, que viene propuesto para la realización audiovisual. En eso los chicos necesitan manejar nociones de electricidad, nociones de física. Bueno, nosotros, ¿qué dijimos?, pongamos física en primero, entonces en segundo ven elementos de Ciencia y Tecnología. No, porque la carga, la no sé qué, la no sé qué se yo. La cuestión es que en segundo tenés las dos materias. Entonces, ¿vos qué hacés?, terminás coordinando con los dos profesores para que entre los dos des o trabajen los contenidos que se querían desarrollar, digamos, de otra forma. Y lo mismo nos pasa, por ejemplo, con diseño y con publicidad. Sería la lógica, la coherencia, los contenidos te dicen que los chicos primero tienen que tener diseño para después tener publicidad. Sí, se ve que no es tan obvio, porque a nosotros nos hicieron cambiar exactamente a lo contrario. Nos bajan publicidad que tienen en segundo y nos ponen diseño en tercero...” (5)

“...nosotros en principio le habíamos puesto nombres de fantasía, digamos, como tienen los EDI de octavo y noveno. Después no; el EDI tenía que ser un espacio dentro de los que estaban propuestos por ello (...) ubicaron una profesora de historia con una profesora de francés. Y entonces de ahí salió, qué se yo, “Conociendo Francia y su historia”, una cosa así. Y empezaron a trabajar, que me pareció bastante interesante, empezaron a trabajar con los museos. En todos los museos de Francia, que ahí también hay mucha historia, ¿no cierto?. Y después, eh..., bueno, no recuerdo qué nombre tenía así, digamos, inventado; pero después hubo que adecuarse a los espacios que ellos planteaban y ahora se llama Industria Cultural.” (4)

1.4. La falta de capacitación de los docentes

A todos los problemas presentados se le suma el de carencias básicas en la formación de los docentes para dictar los nuevos espacios curriculares con contenidos actualizados.

“...capacitación no, mandaban algo de bibliografía. No es que mandaban el libro. Pero nombraban alguna bibliografía. Que no eran las comunes que teníamos nosotros tampoco. Y toda la bibliografía nueva que hay ahora pésimo. Yo he comprado todos los libros nuevos, del principio, ahora ya no compré más. Hace dos o tres años que no compro más. Y no me ha gustado ninguno, ninguno, ninguno...” (9)

“...si vamos a preparar fuertemente para la universidad y para el mundo del trabajo necesitan tener una capacitación, un entrenamiento técnico, mucha más competencia y..., y tienen que insistir en darles un nivel y esto implica más aportes de parte de infraestructura, capacitación nuestra, mayor apoyo por parte de la familia de los chicos...” (12)

El tema de la capacitación tiene una doble cara pues también hay quienes reconocen que sí la hubo pero fue “obligada”, mal implementada y sin la subvención de parte del Estado.

“...en la escuela, eh..., mucha gente se capacitó. Lo ha pagado ella con su miserable sueldo, es la verdad. A partir de la reforma. No., o sea, antes también se han capacitado, pero es como que la reforma impuso, lo obligó al docente a tener que capacitarse a veces en áreas que no eran lo que él quería porque, por ejemplo, eh..., un profesor de matemáticas tuvo que hacer, ¿cómo se llama? Hacer gestión, suponete, que no tenía nada que ver, o no era... ¿Por qué no se capacitan en el área que le corresponde a cada uno?”(2)

“...la implementación, el gobierno invirtió y creo que el Banco Mundial y el BID, millones de dólares en la transformación, o la reforma, o como le quieras llamar, y todo ese dinero se usó mal. Primero que se..., se capacitó a un grupo de gente que después no reprodujo el conocimiento. Digamos, no lo bajó, no hizo esa caída en cascada como yo entiendo que, cuando uno leía, eso era lo que se pretendía. Ahí se gastó mucha plata. Se capacitaba, inclusive en los niveles terciarios, sea universitario o no universitario, ahí también hubo mucha plata puesta. Pero, no..., digamos, la bajada, la puesta en práctica no funcionó. Y lo que decía que el gobierno reconoció es que, capacitó o, bueno, no sé, proporcionó cursos de perfeccionamiento a los directores en su momento. Después entonces dijo, no, debimos haberlo

hecho con los docentes. Y creo que tenía razón. Y yo podría agregar, ¿por qué no fue en gestión?, sí; ¿pero por qué no los docentes con los directivos juntos?, pero en esto que estamos hablando. Yo creo que el problema es una transposición didáctica, que no se entendió qué significa. Que el conocimiento escolarizado no es el conocimiento del científico. Y que el conocimiento que está en el libro está ya segmentado, o recortado, y cuando baja al aula con esas benditas fotocopias, seguimos dividiendo...”(3)

1.5. Problemas históricos no resueltos.

“... sigue la repitencia y la deserción...” (3)

La lista de problemas y el malestar docente podrían extenderse. Y aunque no es este el objeto de esta investigación, se los ha traído a colación porque son la muestra más acabada de la insatisfacción y la decepción en la que cayeron la mayoría de los actores dando cuenta de que la reforma “no fue lo que pensaban”, que el polimodal no resolvió las cuestiones pendientes que tenía la escuela media en particular y la educación del país en general; aquellos que lamentablemente se llaman “problemas históricos no resueltos” como la repitencia, el abandono, la deserción y la segmentación del sistema educativo. Son significativas las expresiones que ratifican esta expresión en las escuelas estudiadas.

“En realidad acá, a mí no me gustan los números, pero para evaluar la reforma educativa es esto; cuando nosotros teníamos el quinto año bachiller en Comunicación Social teníamos egresados de treinta y cinco, treinta y seis alumnos, quinto año eran promociones de treinta, treinta y cuatro, treinta y cinco alumnos. Ahora las promociones de tercero de Polimodal son de dieciocho, dieciséis y veinte. O sea, ¿qué hizo el sistema?, deja afuera quince, veinte personas. En primero del Polimodal nosotros tenemos cuarenta y cinco. O sea que salen todos del noveno, todos promocionan, digamos, el noveno. Y se anotan. Pero después, ahí, eh..., el primer año es fatal. No tienen hábitos de estudio. Por eso te digo, tenemos chicos casi analfabetos, que no saben leer, eh...” (6)

Si bien estas no son expresiones tan extendidas entre los entrevistados, se puede decir que hay un cierto consenso en que la reforma no sirvió o no dio los resultados que se esperaban. Lo interesante de esto es analizar dónde ponen la mira los actores institucionales al momento de explicar los porqués del fracaso. Se toma, sólo a modo de ejemplo, la perspectiva de un docente para dejar esto planteado y profundizarlo en el siguiente apartado.

“el polimodal no está preparado. Pero no está preparado, digamos, no en cuanto a cantidad de contenidos, yo siempre digo, los docentes... Yo discuto eso con los docentes, ellos dicen que no están preparados porque falta eso, lo otro; yo creo que no están preparados en lo actitudinal y en el..., en el trabajo, el esfuerzo y horas. Si tengo que sentarme más horas voy a estudiar, no importa que no tengo el contenido, me lo van a dar, me lo van a proveer, qué se yo. Es ese el punto. Por eso fracasan, porque les cuesta quedarse sentados aún en el aula a muchos...”(3)

2. LA TRAMA DEL PROCESO DE ELECCIÓN.

Resulta interesante seguir las pistas de los porqués de tantos problemas ocasionados en la implementación del polimodal como una punta para penetrar en la trama de las relaciones de poder en las escuelas. Todo el proceso que fue siguiendo cada escuela para encarar la apertura del polimodal con sus distintas modalidades, con sus marchas y contramarchas, con sus aciertos y sus errores, sus enojos y los pedidos rechazados por parte de las autoridades, van dejando al descubierto los intereses puestos en juego por parte de cada actor educativo y las pocas o muchas posibilidades de actuar que tuvo cada uno de ellos.

Para conocer la trama es necesario volver a la propuesta educativa para el país y la provincia, analizar qué proponía y en qué términos.

2.1. La propuesta del gobierno nacional.



EDITORIAL

Un secundario para el próximo milenio

En las puertas del fin del siglo la educación estaba pidiendo cambios. Y el tradicional secundario era una de las asignaturas pendientes. Con la puesta en práctica del tercer ciclo de la Educación General Básica, el Nivel Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales, se transforma la enseñanza media en nuestro país. El Nivel Polimodal procura garantizar la formación en las competencias fundamentales que todas las personas tienen que tener para poder participar, y más aún, mejorar su calidad de vida en el mundo de mañana. Esas competencias fundamentales asientan y profundizan las competencias básicas que todos los ciudadanos y ciudadanas irán formando a través de la Educación General Básica de nueve años. Se trata de que avancen aún más en el dominio de la palabra pública para argumentar con fundamento todas las veces que deban intervenir en el manejo de la información, conceptos claves del mundo natural, social y artificial; en la comprensión de los fundamentos de los valores que asumimos como Nación, en la resolución de problemas con herramientas adecuadas, en su capacidad de aprendizaje ulterior. Estamos convencidos de que la formación que dará el Nivel Polimodal es la única que puede servir para un mundo de trabajo en permanente cambio. El desarrollo laboral de las personas no depende más de cómo resuelvan una tarea específica correspondiente a un puesto de trabajo, porque esa tarea cambia rápidamente y es necesario que las personas puedan cambiar también. El sistema educativo argentino supo contar con instituciones que formaban técnicos en radios a lámpara, cuando ya todas las radios que se producían eran a transistores; o perforaboverificadores, cuando ya no se usaban más las tarjetas perforadas y se instalaban las computadoras con teclados de máquinas de escribir. Creemos que esos casos ya no existen, pero todos conocemos algún ejemplo similar.

Se trata de que estas cosas no ocurran más, de que los establecimientos formen gente que pueda operar con los procesos involucrados en el funcionamiento de las radios, sean éstas a pilas, a transistores o a las que toque en el futuro, porque comprenderán la lógica de la electrónica; y con diferentes tipos de computadoras porque comprenderán los procesos informáticos. Pero además los jóvenes también tendrán que contar con capacidades y destrezas para un primer trabajo, por eso poco a poco se están diseñando Trayectos Técnicos Profesionales para que puedan cursarse junto al Polimodal, complementando la Formación General de Fundamento y Orientada con la adquisición de habilidades específicas para un primer puesto de trabajo dentro de una amplia familia profesional. Gestar la nueva educación posobligatoria no es una tarea sencilla, pero es un desafío apasionante y convocante. Porque la nueva educación secundaria no sólo es una enorme oportunidad para los jóvenes, sino también para volver a mirar las economías regionales, transformando estos centros educativos en lugares de conocimiento y reflexión acerca de las necesidades, problemas y las estrategias para superarlos. Docentes, jóvenes y comunidad mancomunados construirán instituciones educativas abiertas y en proceso de innovación permanente que darán segura respuesta a las demandas del presente y del futuro.

Susana Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Zona Educativa  Junio de 1997

Resulta más que elocuente la nota editorial con la que -por entonces ministra de educación, Susana Decibe- da apertura al “al secundario para el próximo milenio”. El mismo da cuenta de la preocupación puesta de manifiesto por el gobierno en la cuestión de las “competencias”¹¹⁶ que deben adquirir los alumnos en este nivel, entendidas éstas básicamente como conocimiento para la acción, para el desempeño en un ambiente cambiante y complejo.

En el documento A 10 del CFE se sostuvo al respecto:

“Las formas tradicionales de diversificación de la escuela media resultan así difíciles de sostener. Las sociedades demandan de sus sistemas educativos un tipo de formación que desarrolle y fortalezca en todos/as los/as estudiantes un mismo núcleo de competencias fundamentales, que les permitan actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica.

Atendiendo a esta nueva realidad, la Ley Federal de Educación concibe al Nivel Polimodal con un enfoque que integra plenamente estas funciones históricamente diferenciadas en una misma oferta para brindar una preparación equilibrada, con valor formativo y social equivalente, para todos los/as estudiantes que lo cursen.

Esto significa que la Educación Polimodal deberá cumplir en forma integrada y equivalente las siguientes funciones:

Función ética y ciudadana: para brindar a los/as estudiantes una formación que profundice y desarrolle valores y competencias vinculados con la elaboración de proyectos personales de vida y con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.

Función propedéutica: para garantizar a los/as estudiantes una sólida formación que les permita continuar cualquier tipo de estudios superiores desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje.

Función de preparación para la vida productiva: para ofrecer a los/as estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo,

116 Leonard Mertens, en un documento de la OIT (CINTERFOR) sostiene que la aplicación del concepto de las competencias se inició con mayor fuerza en las áreas gerenciales de las empresas, antes de que ocurrieran las grandes transformaciones de los años ochenta y noventa. En un primer momento se difundió y avanzó más en esas esferas que en las de operación, lo que a nivel mundial se ha reflejado, entre otros, en el surgimiento acelerado de los Centros de Evaluación de Personal – Assessment Centers- (Weustein. 1995). La explicación de ese fenómeno estriba en que las funciones de los gerentes consisten en tareas abiertas y complejas, que evolucionan con rapidez y que no están conectadas con una oferta educativa predeterminada. La aplicación de la competencia laboral a nivel operario empieza a difundirse a partir del momento en que la organización del trabajo evoluciona hacia la ampliación y enriquecimiento de las tareas, producto de la gestión de calidad y flexibilidad que, junto con la naturaleza de las innovaciones tecnológicas, tienden a transformar la organización en sistemas abiertos de aprendizaje continuo. Con esto, se vuelve más importante la calidad de la educación a nivel operario. En la medida en que las empresas demandan una calificación básica amplia y no especializada a nivel de la formación escolar, el mercado requiere más información acerca de lo que se va aprendiendo en la empresa, es decir, después de la enseñanza básica en la escuela. La norma de competencia es un instrumento que en teoría puede cumplir esa función reguladora del mercado de trabajo al reconocer y contabilizar lo aprendido en la práctica.
<http://www.ilo/public/sapnish/region/ampro/cinterfor>

fortaleciendo las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades.”¹¹⁷

La provincia retoma esta y toda la documentación que se presentó a nivel nacional.

2.2. Los dispositivos para la implementación del polimodal.

2.2.1. El discurso. La normativa y las disposiciones para la implementación.

“Y, la normativa siempre vino después, incluso, hay casos que no las terminaron...” (1)

Asumiendo los conceptos vertidos en el marco teórico, pueden definirse como dispositivos de esta regulación denominada reforma educativa a **todo el discurso; entendiendo por tal todos los documentos escritos, publicaciones, expresiones vertidas oralmente o en forma de circulares así como todo el cuerpo regulatorio provincial expresado en términos de notas, resoluciones y decretos.**

De todos ellos hay referencias en las expresiones de los docentes y, fundamentalmente, en la de los directivos.

El discurso político parece ser un elemento fundamental a la hora de escuchar a los actores...

“...era una propuesta, ¿me entendés?, que venía tan bien, a ver, adornada, tan bien, tan asegurada..., el discurso garantizaba tantas cosas, el discurso, eh..., que no sé, nos lo creíamos, que ese cambio iba a ser un cambio que iba a venir junto con la capacitación, que iba a venir junto con la tecnología, que iba a venir junto con, eh..., el reconocimiento de docentes, que iba a venir.

-¿Dónde te acordás que aparecía todo esto? ¿Era un discurso desde el Ministerio, el Ministro, de la Regional, de...?

- De la Directora, de la Regional, del Ministro... Sí, sí, sí, se trasladaba, se reproducía...”. (6)

Una serie de materiales como revistas, documentos emitidos por el Ministerio de Educación y el CFE comenzaron a llegar a las escuelas allá por 95'. Si bien consta la presencia de los mismos en los establecimientos educativos de la Provincia de Santa Fe, los docentes –en su mayoría– no hacen mención a ellos en las entrevistas, sí los directivos. La Revista mensual Zona Educativa era distribuida gratuitamente a todos los establecimientos educativos del país; a cada escuela llegaban entre diez y veinte ejemplares mensualmente.

Se intentó indagar sobre el conocimiento o no de estos documentos en los docentes a partir de preguntarles cómo se habían enterado de la reforma y lo único que apareció fue la discusión oral, no hay referencias a documentos en el momento de la aparición de la reforma ni en el de la elección de la modalidad, sí recuerdan haber recibido y leído material en relación a los contenidos de las distintos espacios curriculares.

“¿vos cómo te enterás, cómo te llega la reforma así en general?. - Por las reuniones, eh..., plenarias. Por las reuniones plenarias que organizan los..., que vienen dispuestas del Ministerio.

- ¿Y se charló? pregunto si se discutió en algún momento o se charló sobre la reforma en sí, sobre la propuesta, sobre la ley; por ejemplo...

- Eh..., ¿sobre la ley?, no, sobre la Ley Federal no. Si vos ibas a una reunión en el gremio sí”. (6)

“...¿si en ese momento analizamos la ley, vimos la ley? No nada, nada...” (9)

Cuando se consultó a los directivos hicieron alusión a documentos emanados del ministerio a nivel nacional –e incluso una de las escuelas incluyó parte de esos documentos en el material que entregó para esta investigación- pero no se detuvieron a hablar de ello. Pareciera que otras prácticas ministeriales quedaron más grabadas...

“...¿había alguna reglamentación, alguna documentación a la que ustedes tenían que ceñirse para la elección? ¿Vos recordás algo de eso?. - Yo lo que recuerdo es que, eh..., bajaba con frecuencia la directora de enseñanza media...” (3)

A pesar del “olvido aparente” por parte de los docentes, se puso en marcha una gran parafernalia de documentación para la implementación de polimodal elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y por el Consejo Federal de Educación. El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe a partir de la emisión del Decreto 4052/2000 ratifica la decisión nacional de implementar el Polimodal; retoma la documentación emanada de Nación, la organiza e incorpora otros materiales. Una síntesis de estos documentos (nacionales y provinciales) se puede apreciar en el siguiente cuadro donde cada uno de los textos subrayados constituye un documento¹¹⁸:

ACUERDO MARCO	EDUCACIÓN POLIMODAL	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	GRÁFICOS de los TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES	LIBROS de los TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES	MÓDULOS de los TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES
← Página Principal		LEY FEDERAL de EDUCACIÓN		Página Principal →	
ACUERDO MARCO ↑ volver arriba	Acuerdo Marco A1 - Acuerdo Marco A2 - Acuerdo Marco A3 - Acuerdo Marco A6 - Acuerdo Marco A7 - Acuerdo Marco A8 - Acuerdo Marco A9 - Acuerdo Marco A10 - Acuerdo Marco A11 - Acuerdo Marco A12 - Acuerdo Marco A14 - Acuerdo Marco A15 - Acuerdo Marco A16 - Acuerdo Marco A17 - Acuerdo Marco A19 - Acuerdo Marco A20 - Acuerdo Marco A21 - Acuerdo Marco A22				
EDUCACIÓN POLIMODAL ↑	Documento Base y Estructura Curricular	Doc. Base Educación Polimodal elaborado por el Ministerio de Educación Estructura Curricular de la Educación Polimodal			
	Espacios Curriculares	Filosofía - Geografía - Historia - Lengua v Literatura v Lengua Extranjera -			

¹¹⁸ El cuadro fue extraído de <http://ns1.intercol.org.ar/intercol/polimo.htm>. Cada uno de los textos subrayados constituye un documento que se puede visualizar realizando el hipervínculo con la dirección que aparece al cliquear sobre él. Consultado el día 25 de octubre de 2005.

volver arriba	de todas las Modalidades	Matemáticas- Tecnología		
	Espacios Curriculares Propios de cada Modalidad	Ciencias Naturales	Biología II - Física II - Proyecto de Investigación e Intervención Socio-Comunitaria - Química II	
		Comunicación, Artes y Diseño	Diseño - Imágenes y Contextos - Lenguajes II - Producción y Gestión Comunicacional	
		Economía y Gestión de las Organizaciones	Derecho - Proyecto y Gestión de Microemprendimientos - Sistemas de Información - Teoría y Gestión de las Organizaciones I	
		Humanidades y Ciencias Sociales	Ciencias Políticas - Cultura y Comunicación - Proyecto de Investigación e Intervención Socio comunitaria - Sociología	
		Producción de Bienes y Servicios	Marco Jurídico de los Procesos Productivos - Proyecto Tecnológico - Tecnología de Control - Tecnología de los Materiales	
		Espacios Curriculares Propios de cada Modalidad Opcionales	Ciencias Naturales	Ambiente y Sociedad - Ecología de Ambientes Urbanos y Rurales - Física y Astronomía - Matemática Aplicada - Salud
	Comunicación, Artes y Diseño		Industria Cultural - Lenguaje Multimedial - Lenguas y Cultura Global - Producción Verbal - Publicidad y Marketing	
	Definidos por las Instituciones Centros de Referencia		Ciencias Naturales aplicada a la Producción Agrop (CN) - Organización Industrial (Producción de Bienes y Servicios)	
	Economía y Gestión de las Organizaciones		Derecho Económico - Economía II - Gestión Financiera y Cálculo Financiero - Sistemas de Información Contable - Teoría y Gestión de las Organizaciones II	
	Humanidades y Ciencias Sociales		Filosofía II - Geografía II - Historia II - Lengua y Literatura III - Lenguas y Cultura Global	
	Producción de Bienes y Servicios		Electrónica - Instrumentación y Control - Procesos Agropecuarios - Producción de Servicios - Tecnologías de la Energía	
	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA volver arriba	Centro Regional de Educación Tecnológica de Santa Fe Unidades de Cultura Tecnológica		
	GRÁFICOS DE LOS TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES volver arriba	TTP-Comunicación Multimedial - TTP-Construcciones - TTP-Electrónica - TTP-Equipos e Instalaciones Electromecánicas - TTP-Gestión Organizacional - TTP-Industria de Procesos - TTP-Informática Profesional y Personal - TTP-Maestro Mayor de Obra - TTP-Producción Agropecuaria - TTP-Salud y Ambiente - TTP-Tiempo Libre, Recreación y Turismo		
LIBROS DE LOS	Libro del TTP en Aeronáutica - Libro del TTP en Comunicación Multimedial - Libro del TTP en			

<p>TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES  volver arriba</p>	<p>Construcciones - Libro del TTP en Electrónica - Libro del TTP en Equipos e Instalaciones Electromecánicas - Libro del TTP en Gestión Organizacional - Libro del TTP en Industrias de Procesos - Libro del TTP en Informática Profesional y Personal - Libro del TTP en Maestro Mayor de Obra - Libro del TTP en Producción Agropecuaria Tomo 1 - Libro del TTP en Producción Agropecuaria Tomo 2 - Libro del TTP en Salud y Ambiente - Libro del TTP en Tiempo Libre, Recreación y Turismo</p>	
<p>MÓDULOS DE LOS TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES  volver arriba</p>	<p>Módulos del TTP en Aeronáutica</p>	<p>Módulo Aeronaves - Módulo Equipos e Instalaciones Eléctricas Aeronáuticas - Módulo Motores Aeronáuticos - Módulos Faltantes</p>
	<p>Módulos del TTP en Comunicación Multimedial</p>	<p>Módulo Administración y Comercialización de Microemprendimientos - Módulo Elementos de Ciencia y Tecnología - Módulo Gráfica Editorial - Módulo Guión - Módulo Introducción a los Multimedia - Módulo Mantenimiento de Equipos - Módulo Morfología Sonora - Módulo Morfología Visual - Módulo Pasantías - Módulo Producción - Módulo Proyecto de Integración - Módulo Realización Audiovisual - Módulo Síntesis de Imagen y Animación - Módulo Sistemas Multimediales Cerrados - Módulo Tecnología del Sonido - Módulos Sistemas Multimediales Abiertos</p>
	<p>Módulos del TTP en Construcciones</p>	<p>Módulo Comercialización de Obra Fina - Módulo Comercialización de Obra Gruesa - Módulo Comercialización de Instalaciones - Módulo Construcción/ Mantenimiento de Obra Fina - Módulo Construcción/ Mantenimiento de Obra Gruesa - Módulo Construcción/ Mantenimiento de las Instalaciones - Módulo Idea/Diseño de Obra Fina - Módulo Idea/Diseño de Obra Gruesa - Módulo Idea/Diseño de Instalaciones - Módulo Trabajo Final</p>
	<p>Módulos del TTP en Electrónica</p>	<p>Módulo Circuitos Eléctricos y Redes - Módulo Dispositivos, Componentes y Circuitos Electrónicos Analógicos y Digitales - Módulo Electrónica Industrial - Módulo Ensayos y Mediciones Eléctrico-Electrónicas - Módulo Herramientas Informáticas para Mediciones, Análisis y Síntesis Electrónica - Módulo Instrumentos y Herramientas de Propósito General - Módulo Máquinas e Instalaciones Eléctrico-Electrónicas - Módulo Materiales e Insumos Eléctrico-Electrónicos - Módulo Organización, Gestión, Comercialización y Emprendimientos - Módulo Sistemas de Modulación y Enlaces de Telecomunicaciones - Módulo Sistemas de Telecomunicaciones - Módulo Sistemas Electrónicos Analógicos y Digitales - Módulo Sistemas Electrónicos de Control - Módulo Técnicas de Electrónica Industrial - Módulo Faltante</p>
	<p>Módulos del TTP en Equipos e Instalaciones Electromecánicas</p>	<p>Módulo Cálculo, Diseño, Desarrollo y Optimización de Elementos y Equipos Electromecánicos - Módulo CNC y CAD CAM Aplicado a Procesos de Producción - Módulo Elementos de Máquinas y del Montaje de Equipos e Instalaciones Electromecánicas - Módulo Máquinas, Métodos y Control Dimensional del Procesamiento - Módulo Materiales y Ensayos - Módulo Operación, Mantenimiento y Ensayos de Componentes de Equipos Electromecánicos - Módulo Operación, Mantenimiento y Ensayos de Equipos Electromecánicos - Módulo Orientación en Montaje - Módulo Orientación en Mantenimiento - Módulo Orientación en Metal- Mecánica - Módulo Tecnología de la Representación Gráfica y la Interpretación de Planos</p>
	<p>Módulos del TTP en Gestión Organizacional</p>	<p>Módulo Administración y Gestión de los Recursos Humanos - Módulo Comercio Exterior - Módulo Comunicación y Comportamiento Organizacional - Módulo Estados Contables - Módulo Gestión de Clientes - Módulo Gestión de las Compras y las Ventas - Módulo Gestión Financiera y Fuentes de Financiación - Módulo Integración y Contextualización - Módulo Liquidación y Registración de Remuneraciones - Módulo Operaciones de Compra y Venta - Módulo Operaciones de Ingreso y Egreso de Fondos - Módulo Programación de las Compras y las Ventas - Módulo Relaciones Humanas - Módulos faltantes</p>
	<p>Módulos del TTP en Industrias de Procesos</p>	<p>Módulo Electrotecnia y Electrónica Industrial - Módulo Formación en Ambientes de Trabajo - Módulo Métodos y Técnicas Analíticas e Instrumentales - Módulo Métodos y Técnicas Analíticas Microbiológicas - Módulo Operaciones y Control de Procesos - Módulo Organización y Gestión de la Producción - Módulo Producción de Base Microbiológicas - Módulo Representación Gráfica e Interpretación de Planos - Módulo Termodinámica y Fisicoquímica - Módulos faltantes</p>
	<p>Módulos del TTP</p>	<p>Módulo Adaptación del Ambiente de Trabajo - Módulo Adaptación y</p>

<p>en Informática Profesional y Personal</p>	<p>Complementación de Programas - Módulo Administración de Redes Locales - Módulo Aplicaciones Especiales en Redes Informáticas - Módulo Apreciación de los Sistemas de Información Típicos - Módulo Asistencia sobre Aplicaciones Específicas - Módulo Asistencia sobre Utilitarios - Módulo Autogestión en el Mundo Económico - Módulo Conexión a Redes Extendidas - Módulo Conexión entre Dos Computadoras - Módulo Configuración y Adaptación del Sistema Operativo - Módulo Conversión y Reparación de Datos - Módulo Instalación Básica de Software - Módulo Instalación de Accesorios y Periféricos Externos - Módulo Instalación de Computadoras - Módulo Instalación y Reemplazo de Componentes Internos - Módulo Introducción a la Programación - Módulo Manipulación y Preservación de Datos - Módulo Mantenimiento de Hardware Monousuario - Módulo Mantenimiento de Software</p>
<p>Módulos del TTP en Maestro Mayor de Obra</p>	<p>Módulo Comercialización de Productos, Servicios y Proc Const - Módulo Gestión y Administración de Procesos Constructivos - Módulo Planificación y Documentación de Procesos Constructivos - Módulo Trabajo Final</p>
<p>Módulos del TTP en Producción Agropecuaria</p>	<p>Módulo Industrialización en Pequeña Escala de Productos Lácteos de Origen Bovino - Módulo Industrialización en Pequeña Escala de Frutas y Hortalizas - Módulo Instalaciones Agropecuarias - Módulo Máquinas, Equipos e Implementos Agropecuarios - Módulo Organización y Gestión de Explotaciones Agropecuarias - Módulo Producción Apícola - Módulo Producción de Algodón - Módulo Producción de Aves - Módulo Producción de Bovinos para Carne - Módulo Producción de Bovinos para Leche - Módulo Producción de Caprinos - Módulo Producción de Cerdos - Módulo Producción de Cereales y Oleaginosas - Módulo Producción de Forrajes - Módulo Producción de Frutas Cítricas - Módulo Producción de Frutas de Carozo y Pepita - Módulo Producción de Hortalizas - Módulo Producción de Ovinos - Módulo Producción de Plantas en Vivero - Módulo Producción de Uva - Módulo Producción Forestal - Módulos faltantes</p>
<p>Módulos del TTP en Salud y Ambiente</p>	<p>Módulo Aguas - Módulo Aire, Ruido y Radiaciones - Módulo Alimentos - Módulo Ambiente y Salud - Módulo Ambientes Laborales - Módulo Comunicación en Salud y Ambiente - Módulo Epidemiología en Administración de los Serv de S y A - Módulo Epidemiología en Servicios Ambientales - Módulo Epidemiología en Servicios de Salud - Módulo faltante - Módulo Gestión de la Información - Módulo Metodologías en Educación Sanitaria y Ambiental - Módulo Organización de su Ámbito de Trabajo - Módulo Plaguicidas, Productos Químicos y Vectores - Módulo Prestación de Servicios en Salud y Ambiente - Módulo Proceso Salud Enfermedad - Módulo Proyecto de Integración - Módulo Proyectos Comunitarios - Módulo Proyectos Institucionales - Módulo Residuos Sólidos y Peligrosos</p>
<p>Módulos del TTP en Tiempo Libre, Recreación y Turismo</p>	<p>Módulo Alemán I - Módulo Alemán II - Módulo Animación del Uso del Tiempo Libre - Módulo Comercialización de Servicios para el Tiempo Libre - Módulo Creatividad - Módulo Desarrollo de Localidades - Módulo Francés I - Módulo Francés II - Módulo Generación y Gestión de Emprendimientos - Módulo Gestión de Ventas - Módulo Inglés I - Módulo Inglés II - Módulo Interpretación de Recursos Naturales y Culturales - Módulo Interpretación - Módulo Investigación de Mercado del Tiempo Libre - Módulo Italiano I - Módulo Italiano II - Módulo Portugués I - Módulo Portugués II - Módulo Problemática del Uso del tiempo Libre - Módulo Producción de Servicios para el Uso del Tiempo Libre - Módulo Promoción - Módulo Proyecto Comunitario - Módulo Proyecto Institucional - Módulo Proyecto Productivo - Módulo Recreación - Módulo Servicios de Recreación - Módulo Servicios Promocionales</p>

De todos estos documentos, los que señalaron los directivos -sin demasiada claridad de nombres u otras referencias- fueron el “DOCUMENTO BASE DE CONSIDERACIONES GENERALES HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DEL POLIMODAL, LOS TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES E ITINERARIOS FORMATIVOS”. (PRIMER BORRADOR). “ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL”, y “MATRIZ GENERAL DE ESPACIOS CURRICULARES”. Este último es el más nombrado.

“...De provincia, nos mandaron la grilla...” (5)

“...Teníamos una grilla en donde estaba, por ejemplo, suponete, eh..., como yo te digo, ciencias naturales, ciencias sociales...” (4)

“...Esas matrices las bajaron... desde Santa Fe. Estaba trabajando el que está ahora en Nivel Superior. Las matrices, los espacios, la cantidad de horas, qué se yo...”(3)

Como se observa en el cuadro síntesis de documentos organizado por el Ministerio de Educación de la provincia, la mayoría de ellos hace referencia a lo curricular. En el transcurso de las entrevistas muchos docentes mencionaron estos textos pero una profesora de historia aclara mucho acerca del contenido de los mismos y muestra la intención reformista de presentar las materias desde una concepción constructivista del aprendizaje, postura que se presentaba en ese momento –y ciertamente lo era desde lo estrictamente pedagógico- un avance significativo en relación a la concepción y prácticas imperantes hasta ese momento. Se alude también el aporte instrumental que hicieron los documentos. Ella se expresa de la siguiente forma:

“...y recuerdo haber leído muchos fundamentos que me gustaban, que me parecían bien, estaban dentro de toda la corriente constructivista, de cómo armar la materia. Los fundamentos que llegaban, porque vos recordás que venían los CBC, los CBO orientadores y demás... En un primer momento hasta había enfoques de cómo organizar las materias. Vos podías organizarlas por temáticas, por ejemplo, la Historia; podías organizarlas por procesos. Había muchas cuestiones que eran lindas, atractivas, nuevas...” (11)

Los dispositivos presentados también pueden considerarse estrategias de poder si se reconoce a éstas- no como opciones a elegir entre distintas posibilidades- sino como la totalidad de los medios puestos en funcionamiento para implementar o mantener el poder en forma efectiva. Se puede también hablar de estrategias propias de poder en tanto constituyen modelos de acción sobre posibles acciones, las acciones de los otros. Se podría entonces, interpretar también los mecanismos usados en las relaciones de poder en términos de estrategias.

2.2.2. El pedido del PEI.

Puede considerarse una estrategia de relevancia el pedido de formulación del Proyecto Institucional para la Transformación Educativa en el que se les hacían requerimientos muy puntuales centrados – sobre todo en la estructura curricular-.

“...presentamos el proyecto de la escuela, hicimos encuestas a los padres, encuestas a los chicos, encuestas a varios empresarios y organizaciones no gubernamentales...” (1)

“...Teníamos año por año cómo íbamos haciendo la transformación. Con la cantidad de horas que teníamos, que tenía cada profesor, cómo lo podíamos ir..., charlado con los profesores, reubicándolo o no en algunas materias, qué cantidad de horas sí o sí íbamos a tener que pedir porque eran sumamente específicas. Nosotros fuimos haciendo, o sea, suponete, bueno, mirá, en el..., qué se yo, en el 98 va a pasar tal cosa, en el '99 va a pasar tal cosa, en el 2000 va a pasar tal cosa. Y así teníamos. Teníamos una hoja por cada profesor lo que..., cómo iba a estar en el 99, cómo iba a estar en el 2000, cómo iba a estar en el 2001...” (5)

La confección de este proyecto suponía una serie de decisiones previas que debió tomar cada escuela en cuanto a la/las modalidades y que conjeturaba la puesta en práctica de otro dispositivo

no mencionado por los actores pero sí en el documento entregado por el ministerio provincial a las escuelas. Se trató del análisis explicativo a partir del método PROBES.

“...se ofreció a las escuelas la guía para la prefiguración de oferta que, partiendo del “análisis situacional” realizado con apoyo de material explicativo (Método PROBES), permitiese sistematizar la información recogida y los anteproyectos elaborados en las instituciones durante el primer semestre para, una vez definido el Mapa de la Oferta de Nivel Polimodal” avanzar en lo relativo a TTP y finalmente incorpora al PEI el Proyecto de Transformación Educativa” (instructivo para la presentación del Documento del Proyecto Institucional para la Transformación Educativa).

El proyecto institucional podría ser una herramienta colectiva para que las escuelas analicen sus problemas, los evalúen y jerarquicen para luego mirarse y pensar qué cuestiones trabajar y cómo, es decir, formular proyectos que intenten mejorar la situación inicial analizada. En los casos estudiados, el pedido del PEI constituyó sólo un requisito más en el que poco se involucraron los actores institucionales y en donde no figuran problemáticas puntuales sino la preocupación por acomodar los espacios curriculares a las grillas preestablecidas.

2.2.3. Otros dispositivos de funcionamiento: las indicaciones, las reuniones...

Aparte de las mencionadas, aparecen otras formas discursivas que expresan claramente ciertos sentidos y posiciones y así facilitan el control, en función de cierta economía simbólica.

Los directivos reconocen que tuvieron reuniones en Santa Fe y/o en la Regional III de Rafaela con “gente del ministerio”.

“...Yo lo que recuerdo es que, eh..., bajaba con frecuencia la directora de enseñanza media. Sí, y había reuniones. Sí. En su momento sí. Después no bajaron más, ¿no? Pero sí. Y bueno, los referentes eran la escuela 460, que era la escuela referente. (3)

“...veníamos de antes con estas reuniones en donde nos informábamos y explicaban, todo nos parecía una cosa tan extraña, tan rara, tan difícil. Además teníamos que respetar porcentajes. Por ejemplo, tenían que estar presentes el campo de la formación general en un sesenta por ciento... El campo de la formación orientada en un tanto por ciento...”(4)

“... si vos lees las primeras documentaciones de la modalidad... decía que vos podías armar esto, lo otro, lo otro. Resulta que después, con esto que te estoy diciendo, que bajábamos a las reuniones..., bajaban a la ciudad, ¿no? ... Ahí era como que se iba reacomodando, reacomodando. Qué se yo...” (3)

Aparecen las palabras “consulta” y “negociación” aunque las partes en cuestión parecieran no tener las mismas posibilidades en la transacción...

“...había horas de creación; entonces el gobierno te decía, porque te dan dos divisiones de economía y gestión. Entonces, suponte, por año se iba negociando la educación regional, digamos. Necesitamos tanto, bueno, les damos tanto. Por ejemplo, el año pasado, eh..., hasta el año pasado tuvimos tercero A y tercero C con Lengua, que daban Lengua juntos, Lengua Española, Lengua y Literatura, y así...” (3)

Esta misma directora comentó al cierre de una de las entrevistas algo que resulta interesante. Dice que hicieron muchas consultas, en realidad, sostiene que desde la escuela muchas veces preguntaban al ministerio, y resulta que ellos se daban cuenta de que mientras estaban consultando, a la vez, estaban mandando desde el ministerio, por ejemplo, los contenidos curriculares, por lo tanto se daban cuenta “adónde irían a parar sus demandas”. O bien ante pedidos fundados que se hacían desde la escuela se les respondía formalmente mediante nota donde se apelaba al estricto cumplimiento de la normativa.

2.3. La mira en los directores...

“... hicimos ejercicios pedagógicos extremos...” (5)

Se sostiene como central un dispositivo basado en la política de descentralización como discurso, sin embargo este generó en los hechos sólo desconcentración (descentralización de conflictos y desconcentración administrativa) y muy poca autonomía en las decisiones. De esta forma el gobierno logró el objetivo de poner en marcha la reforma educativa haciendo que muchas actividades recayeran en los directivos de las escuelas. Esto también estuvo acompañado de documentos y textos que aludían a la “importancia del director en estos tiempos”.

Tal como se introdujo el tema al finalizar el capítulo pasado, desde la perspectiva del gerenciamiento educativo se entendió que las instituciones educativas se gestionan, gerencian o administran y cada director es un gerente, un manager o administrador de la dimensión institucional que se encuentra a su cargo. Si bien esta perspectiva no cundió de manera generalizada en las escuelas (sólo en casos excepcionales) ni en los casos estudiados, sí se reconoce que gran parte de la transformación recayó sobre los directivos.

“...Pero, es decir, nosotras en realidad, eh..., hicimos como dijo una, una colega nuestra, ejercicios pedagógicos extremos. De ir, de venir, de consultar....” (5)

“...había una cierta organización por el marco en el que nosotros nos teníamos que mover, ¿no cierto?... Pero lo demás quedaba librado al buen criterio del director que decía, bueno, voy a elegir esta modalidad porque tengo los recursos humanos para eso y mis docentes tienen ese perfil. Supongo yo que, si al director se le ocurrió, tenía economía y gestión, o tenía una escuela de comercio, y después decidía elegir comunicación, podía hacerlo. Porque eso aparentemente se manejaba así...” (4)

Sin embargo, y tal como lo denota la expresión precedente, la parte que les tocó a los directivos aún entendida como una carga o sobrecarga de tareas no fue vivida de manera penosa. Los directivos se vieron envueltos en un sinnúmero de actividades que consideraron propias del momento y de la función. Esto incluyó asumir responsabilidades y riesgos para encausar la marcha del polimodal, decisiones éstas que pueden ser consideradas como estrategias intrainstitucionales para palear las carencias y la negativa ministerial ante pedidos infructuosos de horas y recursos.

2.4. Las estrategias implementadas por las escuelas.

Se ve entonces que no sólo el ministerio provincial implementó dispositivos varios, en su intento por plasmar las indicaciones gubernamentales, los gestores entrevistados dan cuenta de haber puesto en marcha una serie de estrategias al interior de las escuelas para lograr los objetivos.

Aparecen entonces estrategias de distintos tipo en las dos escuelas para hacer frente a la apertura del polimodal. La más vista fue la de la reubicación de horas docentes en distintos espacios curriculares, muchas veces en espacios poco cercanos a la formación del docente que las tomaba.

“...Llegó un momento en que me quedo sin las horas de geografía, no todas las horas de geografía, pero perdí unas cuantas porque geografía desaparece de la currícula. Si vos te ponés a analizar, geografía... Que a mí me sobraban ocho horas, ponele. La veo a mi directora preocupada, porque la gran cantidad de alumnos repitentes. Y me dice, yo estoy desesperada. Le digo, mirá, yo estuve trabajando con la Escuela de Beckman, una escuela..., un libro que me llegó a mis manos, este..., un método para enseñar a..., sobre técnicas de estudios, donde trabajan la metacognición. Fundamentalmente vos le enseñás al chico a hacer resúmenes. Pero la excusa es eso, y en realidad lo que vos estás haciendo al chico es explicarle cómo funciona su mente... Qué se yo. ¿Me dejás que lo arme? Sí, Viviana, dale no más...La mitad de mi tiempo, digamos, de mis dieciocho horas lo ocupé en enseñar métodos de estudio. No es un EDI, este..., es una oferta educativa. (8)

“...En el tema idioma nosotros tuvimos problemas, porque es una escuela que nació con idioma extranjero inglés. Pero todas las escuelas transferidas y de gestión privada que tenían inglés y francés, bueno, tuvieron que ingeniárselas que si era un EDI, un espacio de definición institucional. O era un OFC, una oferta formativa complementaria, que no era obligatoria. Para no perder. O muchos docentes tuvieron que resignar su materia porque se los ha designado como tutores, y perdieron, bueno... para lo que fueron preparados...” (3)

“... le avisamos un año antes que iba a tener que cambiar la materia, que empezara a buscar. Ese año la dejamos con horas en disponibilidad para que pudiera prepararse para estudiar la materia nueva. O sea, hubo por ahí algunas cosas que estaban tratando de facilitar el cambio...” (7)

En “LB” a una preceptora se le ofreció trasladarle las horas a la docencia aún cuando esta situación generase irregularidades administrativas. La profesora lo reconoce como un acción inteligente.

“...Para mí fue inteligente lo que hizo la directora de achicar y decir, bueno, las horas que tenemos a ver cómo las podemos disponer... Y armó bien esas ocho horas para no tomar más ocho horas de otro lado, dijeron, bueno, lo de..., tomamos lo de fulana... usar la preceptora. Usar la... O sea, fue inteligente, no sé si..., si es lo mejor o lo peor. Pero fue muy inteligente. Porque vos pedías las horas y no te las daban...” (9)

Para los recursos didácticos de laboratorio se decidió petitionar un crédito fiscal...

“...mirá te cuento, debido a que los profesores en realidad que dábamos la parte instrumental y la parte de producción nos quejábamos constantemente de la falta de material y drogas, y la escuela no tenía medios para poder..., o sea, se compraba de a puchitos porque en realidad no tenía medios para comprar. Eh..., se decidió, desde la coordinadora de nuestra área, de..., eh..., entre todos decidimos hacer lo que se llama, un proyecto de crédito fiscal. Eh..., el crédito fiscal vendría a

ser más o menos, eh..., digamos, nosotros hacemos un proyecto que incluya a la escuela pero que a la vez brinde servicio al alumnado y a gente externa a la escuela, por ejemplo a la sociedad en sí. Eh..., eh..., este proyecto debe ser aprobado por el Gobierno y, digamos que el crédito fiscal es... Se llama crédito fiscal porque se lo ofrecen a diferentes industrias. O sea, la industria se haría cargo de toda la parte económica de tu proyecto. Y ellos se ven beneficiados en la dimensión de sus impuestos, bueno, así que en realidad este año estuvimos trabajando en todo esto, y bueno, y esperemos tener suerte. (2)

“...creo que sí, que fueron fondos de préstamo del FAE. No me acuerdo bien...”(8)

Ante la ausencia de normativas claras que permitan el traslado de un alumno de escuela a otra o a otra provincia...

“...digamos, normar un poco qué hacemos con los alumnos cuando pasan de una escuela o otra. Habiendo tenido un espacio determinado de las ciencias naturales, ¿ya está?, independientemente de cuál sea. ¿O debe necesariamente tener el que está en la escuela donde el alumno pasa? Con respecto a eso no hay nada. En ese sentido no hay ninguna norma. Entonces, ¿qué hacemos las escuelas? Y bueno, el alumno pasa y nosotros decimos, claro, no tiene tal materia, no tiene tal otra, y como acá está y nosotros tenemos que asegurarle treinta espacios en todo el polimodal, y bueno, y el alumno después tiene que rendir, o lo cursa durante el año, elige. Esto es así, porque en realidad no hay nada normado...” (4)

Los ejemplos dan cuenta de las responsabilidades que asumieron los directores.

Cabe preguntarse –en el contexto institucional de estas escuelas – por el carácter de las estrategias.

El cierre del primer capítulo de análisis dio varias pistas para responder. La primera de ellas serían el contenido burocrático que mantiene aún hoy el sistema educacional y sus actores en Argentina; la segunda sería el fuerte sesgo de respeto a la autoridad formal (hacia los funcionarios de alto rango) y por último, las características particulares de cada una de estas dos escuelas (de dinámica proyectiva en términos de Lidia Fernández). Se puede, entonces, decir que las estrategias descriptas al interior de las escuelas, son más bien, elecciones entre posibles caminos ante que dispositivos de control, tales como los establecidos desde el nivel central hacia el micronivel.

3. SEGUNDO VIAJE SOBRE LAS ESCUELAS: hegemonía y nuevas regulaciones.

En el “viaje” anterior se sostuvo que, tanto la época de la conformación del sistema educativo como las décadas posteriores fueron –para la educación argentina- un logrado intento de racionalización. Lo que se pretendió fue ordenar la educación en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas nacionales, de tal manera que esta proporcione respuestas flexibles a las presiones emanadas tanto de fuentes nacionales como internacionales.

Si se vuelve por un instante al momento de consolidación de nuestro sistema educativo y a las funciones que la escuela debió asumir, se percibe que los sistemas educativos constituyeron una tecnología del

estado para la construcción de las naciones y para la regulación de los procesos educativos destinados a la infancia.

A partir del trabajo “de campo” se reconoce la relación entre procesos de regulación y control con las reformas (también la educativa) que hubo en el momento histórico que abarca esta investigación (década del '90 del SXX) en tanto se procuró el disciplinamiento social en dirección de la hegemonía.

Analizar la escolarización desde las nuevas regulaciones –también explicadas en la perspectiva teórica– supone reconocer que en la sociedad, en las estructuras de gobierno se entrecruzan macro y micro problemas. Por un lado, el Estado comienza a prescribir, supervisar y certificar en forma directa ciertas enseñanzas; por el otro, la organización social y epistemológica de las escuelas produce la disciplina moral, social y cultural de la población (Popkewitz, 1994). Es así que el desarrollo del sistema escolar en la reforma de los '90 aparece como una mixtura entre dos razones autónomas, entre dos tradiciones diferentes: por un lado el aparato de gobierno, por el otro un sistema de disciplina pastoral que procura la autorreflexión y el autodesarrollo ético, tanto de docentes como de estudiantes (Hunter, 1994).

La regulación de los procesos escolares implica la regulación del grupo social que tiene a su cargo el trabajo de dirigir las escuelas y el que enseña (directores y profesores) “...impacta sobre los sujetos como mecanismos de autodisciplina, produciendo una estructura cognitiva, esquemas clasificatorios, posibilidades y limitaciones...”¹¹⁹

“Interesa entramar esta perspectiva de la regulación con la de la producción de los sujetos y las instituciones para ocupar creativamente posiciones particulares. Se parte de considerar que los sujetos desarrollan estrategias que no se inscriben necesariamente en el uso institucional previsto para los objetos y bienes simbólicos pero tampoco giran en el vacío endogámico. Sin embargo, los objetos disponibles son los que configuran las posibilidades de acción de los sujetos, porque con ellos se establecen los límites del escenario en el cual ellos desarrollan sus experiencias. No se trata de una generación espontánea de la experiencia sino de la producción de alternativas más o menos condicionadas por el poder simbólico, por las instituciones y por las propias trayectorias (Sarlo, 1996). En este sentido, las estrategias que desarrollan los sujetos se encuentran tan lejos de la creación de una novedad impredecible como de una simple reproducción mecánica de las condiciones iniciales (Bourdieu, 1980)”¹²⁰.

Esta idea ayuda a dar respuesta de lo que ocurre al interior de las escuelas estudiadas tanto en la organización escolar, en los modos de actuar de los directores como en las líneas pedagógicas que se sustentan.

Si bien es claro que no hay una relación causal y directa entre los nuevos discursos políticos y las prácticas escolares (porque el trabajo educativo se construye cotidianamente en el entramado de las condiciones materiales y las relaciones sociales); se puede profundizar sobre ciertas estrategias y mecanismos que se han vislumbrado en las escuelas estudiadas y que dan cuenta de cómo la reforma constituyó a las mismas en campos de conformación de subjetividad y en gobierno de los individuos según los parámetros requeridos por los discursos hegemónicos.

Se hará referencia en los puntos que siguen a los mecanismos y estrategias que los sujetos desarrollaron tendientes a producirse y reproducirse buscando mantener o mejorar distintos sitios tales como la escuela o sus propios espacios laborales.

3.1. Normalización

119 Birgin, Op. Cit.

120 Birgin, Op. Cit.

“...Yo recuerdo esas fastuosas grillas, eh..., donde aparecíamos, o aparecían los nombres de los espacios curriculares...” (12)

La fortaleza que tienen los modos de presentación y los estilos de razonamiento que subyacen a las reformas lleva a pensar en los procesos de normalización; en aquellas normas que van más allá de conferir valor y legitimidad a los procesos sociales.

Las normas son aquellas que definen cómo se construye la organización escolar de manera que ordene el mundo de la escuela y a sus actores; normas que dan respuesta a cómo debe posicionarse un director ante una resolución ministerial, qué debe hacer un docente frente a una propuesta de cambio curricular, por ejemplo, y qué debe enseñarse a los alumnos.

La información obtenida en terreno dio cuenta de muchas normas emanadas de un nivel superior (el ministerio, la ministra...), incluso la reforma misma cobró parte de un “sentido común” al que adherir. Se les mandaron a las escuelas grillas, casilleros con consignas predeterminadas sobre materias, horas y docentes para completar, documentos con los pasos a seguir para la elección de la modalidad, guías para la elaboración de un proyecto institucional que justifique la elección de la o las modalidades.

Muchos de los conceptos trabajados hasta el momento se conectan con los planteos de Gramsci acerca de la hegemonía y el “sentido común”. Gramsci se interesa por los procesos a través de los cuales se alcanza, mantiene y es atacada la hegemonía en la sociedad en general. Se ocupa especialmente de las formas de dominación asociadas con la clase social, con las formas en que la ideología reúne clases y fracciones de clase en dominancia y subordinación. (Ball: 1993:178).

Si bien no cabe aquí una profundización de este concepto, que fue muy trabajado desde distintos sociólogos, vale mencionar lo que Ball recupera en un análisis comparativo de Foucault y Gramsci. “El poder no tiene porqué estar localizado en un aparato central; ni surgir de una esencia esencial...El poder para Foucault, como la hegemonía para Gramsci, no sólo es impuesto de arriba abajo, sino como algo complejo y difuso”.¹²¹ Según el italiano, para lograr la dirección moral y política que ejerce el grupo hegemónico debe generar una concepción del mundo que se transmite y es aceptada por toda la sociedad a través de distintas instituciones, entre las cuales está la escuela.

La apariencia nos indica que la existencia del poder tiene un carácter ahistórico, eterno, y el sentido común lo esquematiza y legitima mediante el lugar común que sostiene “siempre fue así y siempre lo será”. Una característica del sentido común es que nos hace ver como naturales situaciones que, en realidad son productos sociales e históricos y que, por ende, no se cuestionan.

Las normas incorporadas al sentido común penetran también en las interacciones entre directivos y profesores creando una visión de la escuela (en términos de Popkewitz) que establece el mundo de los objetos que ha de ser conocido y organizado. Los procesos de normalización y la producción de la visión de la escuela conllevan cuestiones de poder en tanto delimitan los contornos en función de los cuales se configuran el pensamiento, la acción y la auto-reflexión. Es decir que, además de constituir determinada forma la organización escolar, la normalización también forma parte de la constitución de sujetos y subjetividades.

Los docentes y directivos de las escuelas estudiadas, como los de la mayoría de las escuelas del país, fueron formados en concepciones inscriptas en patrones burocráticos de lo escolar; esto va creando históricamente ciertas concepciones e imágenes de lo que debe ser la escuela, el profesor y el alumno. Estas perspectivas no son neutrales sino que llevan aparejados sustentos socio-políticos.

121 Stephen Ball (1993): Foucault y la educación. Morata. España. Pág. 182.

El avance del neoliberalismo con la primacía de la libertad sobre la igualdad, de la acumulación por sobre la legitimación: con el interés puesto no tanto en la democratización de las instituciones ni en la extensión asistencial sino en la validez moral de la competencia, el esfuerzo individual y la rentabilidad de los servicios (Finkel, 1990) es el telón de fondo que se presentó también a estos docentes como lo necesario y único posible, fundamentalmente en vistas a mejorar las escuelas obsoletas en relación a los cambios tecnológicos y sociales vertiginosos del último siglo. Así, los directivos admiten que se necesitaba un cambio y esto es lo que la reforma les ofrece.

El proceso de normalización incluye una reformulación de distinciones e imágenes sociales en teorías pedagógicas sobre el niño o las disciplinas escolares. Esta frase de Popkewitz es muy elocuente para los casos de estudio pues es claro que la mirada de los docentes se concentró en una nueva propuesta pedagógica que parecía alentadora para el trabajo en el aula. Así, docentes admiten la renovación en los contenidos curriculares presentados en los documentos (CBC) y la fundamentación constructivista en la que se sostenían.

La psicologización de la educación implica que las pedagogías típicas del SXX se presentaron como nuevas pedagogías centradas en la ideología del niño natural y caracterizadas por el peso de la cultura psicológica ligada a la clase media. Sostienen Alvarez Uría y Varela que estas teorías fueron promovidas por psicólogos que psicologizan el espacio escolar, intensificando su lógica heredada y apelando a “un sujeto trascendental, social y ahistórico”. La debilidad del control exterior y el control interior fuerte se contrarrestaría con un mayor peso de la creatividad, de la actividad y deseo infantil, lo que daría lugar a un desplazamiento hacia el alumno.¹²²

Con respecto al constructivismo, el mismo Popkewitz reconoce que es un término discutido y sostiene que su delimitación conceptual supone una visión individual más psicológica que social; supone un individuo que es un “yo” activo y con iniciativa, un ciudadano descentralizado, automotivado y participativo y propenso a la resolución de problemas. En consecuencia, el uso que él hace del término se centra en normas y reglas generales o paradigmáticas que sitúan ese debate.

Lo que interesa destacar es que este planteo se sostuvo en caracterizaciones sociales que se presentan en los CBC (Contenidos Básicos Comunes) como universales y aplicables a todos los alumnos y a todas las escuelas con los mismos objetivos y las mismas pretensiones de adquisición de competencias y rendimiento y sin admitir ni requerir un análisis de las diferencias sociopolíticas de los alumnos.

En Argentina, la diferenciación fruto de las distintas posibilidades socioeconómicas no atendidas por la escuela, la desarticulación entre niveles y ciclos y más recientemente el fenómeno de la fragmentación que implica la agudización que los problemas como la diferencia, la exclusión, la no inclusión provocan y transforman al sistema educativo en fragmentos que no pueden unirse; son constantes que no aparecen en la agenda de la reforma educativa. Son, sin embargo, tan acuciantes y visibles como la necesidad de actualización de contenidos curriculares. En la lógica estructurada por la hegemonía no aparece ninguna referencia a estas cuestiones históricas y esto se traduce en los registros de las entrevistas. Las normas impuestas sobre los sujetos se ven como naturales y formando parte de la lógica interna de aquello que se observa; siempre habrá alumnos pobres, menos inteligentes y otros más dotados.

Si de normas se habla, explícitas e implícitas, estas no faltaron a la hora de la implementación del polimodal. Desde la Ley Federal en adelante todo estuvo estrictamente estipulado. Para estas escuelas el proceso de conformación del polimodal se concentró en el rellenado de cuadrículas.

¹²² Carli, Sandra (2005): “Educación, política y subjetividad” en “Educar: ese acto político”. Frigerio y Diker (compiladoras). Del estante editorial. Bs As.

3.2. La invisibilidad.

Tal como se expresó en el marco teórico, según Lukes, el poder puede promover intereses propios o evitar que prevalezcan los ajenos pero esto supone que todos los actores sociales son siempre conscientes de cuáles son sus intereses; por lo tanto el fracaso de la acción hegemónica puede provenir de un rechazo a actuar o puede ser la inhabilidad del actor para ver desde el inicio la necesidad de actuar.

Según el análisis de Anderson¹²³, Lukes considera que tanto Dahl (1981) como Bachrach y Baratz (1963) se ubicaban en un conductismo¹²⁴ que concebía las decisiones y no decisiones como instancias abiertas y observables de ejercicio del poder. De acuerdo con Lukes (1974), A puede ejercer poder sobre B logrando que B haga lo que quiere hacer, pero A también ejerce poder sobre B influenciando, modelando o determinando sus deseos. La ruptura de la posición de Lukes con respecto a las perspectivas conductistas que él critica vuelven la atención hacia modos menos evidentes y más cognitivos asociados con las problemáticas marxistas de hegemonía.

Es Foucault el que avanza en esta línea de pensamiento y plantea una noción de poder aún más invasivo e imperceptible que la de Lukes, él propone una microfísica del poder que disciplina el cuerpo y la mente. Recurriendo, por ejemplo a la figura del panóptico (como forma arquitectónica que permite un tipo de poder del espíritu sobre el espíritu) explica como la disposición de las instituciones –incluida la escuela– se consolida y se generaliza durante el SXIX en lo que Foucault denomina la “edad del control social”. Al igual que los espacios, la organización en general puede quedar configurada de manera que se cree un estado conciente y permanente de visibilidad. “El mecanismo permite que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción”. Poco importa si quien vigila efectivamente lo que está haciendo en el momento; quién es vigilado no puede comprobarlo; lo esencial es que sepa vigilado. El principio de Bentham es claro: el poder debería ser visible e inverificable¹²⁵. “Visible: el detenido tendrá sin cesar ante sus ojos la elevada silueta de la torre central de donde es espiado. Inverificable: el detenido no debe saber jamás si en aquel momento se lo mira; pero debe estar seguro de que siempre puede ser mirado”¹²⁶

Aquí se hace presente el binomio visible/invisible. Las normas, los documentos, los pedidos “del ministerio” se constituyen en la torre que vigila sin necesidad de estar presente en las escuelas. Un solo elemento de fuerza simbólica bastó para generar la incertidumbre entre los docentes: *“sí no acepto el cambio, me puedo quedar sin trabajo”*(2). De esta forma la gobernabilidad estaba asegurada de entrada. La invisibilidad se asocia también a las no-decisiones planteados por Lukes.

Sostuvo el gobernador en su momento que en la provincia de Santa Fe ningún docente quedaría sin trabajo. Claro que ese mensaje no aclaraba que esto sucedería siempre y cuando los docentes se avinieran a lo que exigía la propuesta educativa. Esto lleva implícita una no-decisión en un doble sentido. Por un lado el gobierno no necesitó reglamentar ninguna medida que obligue a los profesores y directivos pero los “orientó” a aceptar la reforma con la amenaza de que si no lo hacían, se auto-excluían. Por su parte, los actores se vieron obligados a no decidir en contra de la propuesta del gobierno en cuanto al polimodal porque de hacerlo, correrían el riesgo de perder su puesto de trabajo o alguna de sus horas clase. Tampoco podían cuestionar si se les modificaba el lugar de trabajo ya que según lo expresado por una docente el gobierno –resolución mediante– les recordó que ellos no eran empleados de una escuela “x” sino del ministerio, lo que los deja a merced de los cambios que este pudiese realizar.

123 Gary Anderson (2005): “Investigación y reforma educativa en la era del espectáculo político. Implicaciones para docentes e investigadores” New York University, En Revista Novedades Educativas N° 180. Ediciones Novedades Educativas. Bs As.

124 Lo de conductismo hace referencia a la linealidad de la postura.

125 Emiliozzi S, Flaster, G.(1998): “Introducción al concepto de poder en Michel Foucault”. Cátedra García Raggio. UBA. Eudeba. Bs As. Pág. 35.

126 Foucault, Michel (1989): “Vigilar y castigar”, Editorial Sxxl, Bs As. Pág. 204.

La otra cara de la no-decisión por parte del gobierno se puede apreciar en la metodología adoptada para la elección de las modalidades. En vez de asignarle a cada escuela la o las modalidades que le corresponderían (con la consecuente planificación y asignación de recursos que esto implicaría) o de abrir la discusión para luego resolver, se derivó a las escuelas esa decisión. “... *tuvimos amplia libertad para armar las grillas, que en definitiva eso termina siendo un problema, ¿no?...*” (4) Tal como lo expresa esta docente, tuvieron que armar una propuesta con indicaciones estandarizadas que obligaron a los establecimientos a elegir y organizar las posibles modalidades y toda la planta docente para las mismas en base a los escasos recursos existentes.

Al respecto, sostiene María Teresa Sirvent: “... Una no decisión, es una decisión que resulta de la supresión de una demanda por considerarla una amenaza latente o manifiesta a los valores e intereses de la estructura de poder institucional. La teoría de las no decisiones plantea la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales que operan sistemática y consistentemente a través de mecanismos de “no-decisión” para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimento de otros. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y societales se sofocan antes de que se expresen o no llegan a acceder a la arena relevante de la toma de decisiones. (...) Pueden tomar diferentes formas. La más directa y extrema es el uso de la fuerza o coacción (...) También directa aunque menos extrema, es el ejercicio del poder en términos de amenazas o sanciones contra el iniciador de una demanda considerada riesgosa o contraria al status-quo. Las amenazas pueden ir desde la intimidación a la cooperación...”¹²⁷

Aunque aquí se hizo hincapié en la posibilidad latente de pérdida de la fuente de trabajo de los docentes, en el transcurso de las entrevistas surgieron otros elementos que aunque aparentemente invisibles, están connotados de ejercicio del poder.

3.3. De la burocracia a la autorregulación.

Lo que a simple vista puede ser considerado como una inaceptable aprobación por parte de los actores institucionales, en relación a la implementación del polimodal; esto tiene en el fondo muchas formas de interpretación. A las ya expuestas explicaciones puede agregarse la tesis de que actualmente los mecanismos de control se han trasladado desde los macro a los microniveles, es decir, a los propios sujetos.

Decimos que el sujeto cree que es libre pero en realidad está sujeto... pero por quién? Desde distintos puntos de vista la respuesta será diferente pero en cierto sentido complementaria. El psicoanálisis dirá que la sujeción depende de la historia personal y su sentido de vida; la sociología crítica indicará que al sujeto lo atan las determinaciones sociales y económicas. A estas ideas, Foucault le aporta la noción de poder según la cual los sujetos están más o menos comprometidos a la acción de múltiples dispositivos disciplinadores, los que serán fundamentales en la constitución de la subjetividad.

Desde el punto de vista histórico cabe explicar que estos procesos de constitución de subjetividad que antes eran explicados desde la perspectiva macropolítica, ahora se pueden analizar también desde la mirada institucional y específicamente de los sujetos. Anderson explica esta posición al argumentar su teoría del espectáculo político partiendo de la idea de que “el actual espectáculo de la reforma escolar ha pavimentado el camino para la concepción de un sistema educativo que sirva a los intereses corporativos y resulta en un aumento de la mercantilización –y finalmente privatización-

¹²⁷ Sirvent, María Teresa (1998): Poder, Participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza”. Bs As. Mimeo.

del sector público. El sistema de control de arriba abajo promovido por la actual legislación de la reforma escolar se complementa con el nivel micropolítico con una serie de prácticas disciplinarias que encarnan nuevas formas de poder. Estas nuevas formas de poder están vinculadas con otro concepto neoliberal: self-management (auto-administración o auto-regulación)¹²⁸.

Lo que este autor intenta explicar es que lo que buscan las nuevas regulaciones es un “control concertado” mediante la autorregulación. El australiano Ian Hunter, sostiene en varios de sus trabajos la tesis de que en el pensamiento político y moral de las sociedades europeas o de origen europeo, está profundamente impreso un modelo particular de la persona, como agente autorreflexivo de todas las conductas y capacidades sociales; toda la maquinaria de la existencia social y personal tiene que ser la expresión del sujeto autorrealizador¹²⁹.

El control concertado resulta de la negociación de un nuevo conjunto de valores entre los actores institucionales. A diferencia del control burocrático –típico de la época de constitución de los sistemas educativos latinoamericanos- que se centraba en mediadores para que se cumplan las normas, tal serían los supervisores escolares, ahora se centra en la creación y supervisión de reglas desde los mismos miembros de la organización.

Los que encabezan la autorregulación son los directores a partir de los dispositivos puestos en marcha desde el nivel central. Una vez que las “tecnologías de yo” penetraron y los sujetos se identificaron con ellas, el cumplimiento de las reglas se da como un proceso natural y voluntariamente se someten a su propio autocontrol. Cuando el mecanismo cobró éxito, son los propios sujetos los que se ven como responsables de la acción, son ellos los capaces o los incapaces de llevar un cambio adelante. Esta culpabilidad individual debilita, a la vez, el tratamiento en grupo de la situación, niega y minimiza el contexto sociopolítico. Ejemplo de esto es lo explicado en el punto anterior sobre la forma en que el gobierno delegó en las escuelas el proceso de elección de las modalidades.

Se puede sostener que en Argentina, en materia de gobierno educativo, se combina la dirección estatal centralizada en donde se toman las decisiones con políticas que “descentralizan” la ejecución de las mismas. Esto requiere nuevos modos de gestión, de hecho la retórica reformista atribuyó un papel clave a la gestión como mecanismo para la transformación educativa y la disciplina de los docentes.

En otro apartado de este trabajo se hizo la aclaración acerca de la necesaria revisión del concepto de gestión desde una perspectiva crítica, ahora retomaré lo que Ball reconoce como gestión a partir de la lectura de Foucault. En su ensayo Foucault y la educación sostiene que “la gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. Constituye un medio para un fin y quienes en ella participan también son medios”¹³⁰. Representa la burocratización de la organización a través de una estructura de tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación signado por una racionalidad puramente instrumental.

Para ejemplificar este concepto se puede recordar lo que comentaron los docentes y directivos de una de las escuelas en relación a todo lo que tuvieron que hacer a medida que avanzaba el proceso de implementación del polimodal: “...hicimos ejercicios pedagógicos extremos...”⁽⁵⁾. Podemos detenernos en uno en particular: la elaboración de proyecto institucional. La elaboración del mismo también vino preconfigurada en un documento denominado sin miramientos “instructivo” con los pasos a seguir y centrado fundamentalmente en la distribución de horas, materias y docentes.

128 Anderson (2002): Op. Cit.

129 Hunter, Ian (1994): “Repensar la escuela”. Editorial Pomares Corredor. Barcelona, pág.59.

130 Ball Stephen (1993): Op. Cit. Pág. 159.

Se instala de esta forma –y coincidiendo con Birgin en su artículo sobre nuevas regulaciones del trabajo docente- un conflicto distributivo en el ámbito institucional que antes era resuelto desde las mediaciones de la gestión política (autoridades, gremios, etc). Puede mirarse esto como un elemento más de desarticulación del tejido social al interior de las escuelas.

3.4. Para mejor o para peor?

Terminado este segundo “viaje” sobre las escuela y sus actores conviene resaltar **que las nuevas regulaciones impregnadas en las reformas de los '90 no sólo reafirmaron la perspectiva burocrática de organización de la escuela sino que esta fue perfeccionada, aggiornada y “sutilizada” por nuevas tecnologías que –como se ha visto en dos escuelas- dirigieron la mira hacia la acción individual y la constitución de subjetividad propia de la gubernamentalidad necesaria a los intereses políticos del momento.**

3er CAPÍTULO

EJERCICIO DEL PODER: manifestaciones, mecanismos y efectos.

1. LOS OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

En el primer capítulo se presentó una mirada retrospectiva que mostró el carácter burocrático del sistema educativo del país desde su constitución, amoldado a los intereses hegemónicos imperantes en la época. Esto marcó ciertas y puntualizadas características que persisten aún hoy en la estructura escolar y –lo más importante– aseguró la función de la escuela como institución de control social.

Se analizó en el segundo capítulo el papel que las reformas educativas –en especial la de los '90 en Argentina– como mecanismos de regulación social con su parafernalia de dispositivos puestos en juego y se vio cómo las políticas educativas establecieron sistemas de inclusión y exclusión e implementaron ciertos estilos de razonamiento para guiar, organizar y evaluar la vida cotidiana de las escuelas.

Lo desarrollado hasta aquí sentó los presupuestos históricos y políticos acerca de las relaciones de poder en la escuela a partir de la mirada del proceso de modalización en dos casos. Es ahora momento de avanzar hacia el núcleo del objeto de estudio de este trabajo; para ello, se abordan en este capítulo los efectos del ejercicio del poder, aquellos que dan cuenta de la particular trama del mismo en el micronivel, siempre interrelacionado con el macronivel.

Recuperando la idea Foucault, el poder es una serie de mecanismos particulares, definibles y definidos que parecen inducir a otros a ciertas conductas o discursos. Básicamente el poder no es algo que se tiene sino que se ejerce. “El ejercicio de poder consiste en guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles... es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios o la unión de uno a otro”¹³¹. Donde gobierno, en su sentido más amplio, es entendido como estructurar el posible campo de acción de los otros. El poder es relacional, abstracto; son los mecanismos por los que la subjetividad se va disciplinando en determinada dirección según ciertas reglas, patrones y estilos de razonamiento. Este direccionamiento no tiene que ver sólo con lo negativo, con el sometimiento, sino también con la posibilidad de producción, de hacer. Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no opera directamente o inmediatamente sobre los otros; es una acción sobre otra acción. Las organizaciones, la escuela por ejemplo, son el sustrato material donde se desarrollan las relaciones de poder.

Como se mencionó en el marco teórico, hay cosas o situaciones concretas de la sociedad que representan los elementos capaces de desequilibrar las relaciones de fuerza y construir así, relaciones de poder. Es cierto que si bien no podemos captar sensiblemente la relación de fuerzas que constituye el poder, sí podemos percibir los signos de este; aquellas manifestaciones de los distintos actores que hacen posible la desigualdad entre los grupos.

Según los conceptos expuestos y que se retomarán al final del presente capítulo, se puede sostener que lo que es viable analizar no es el poder en sí mismo por ser este abstracto e intangible sino que se pueden estudiar los medios por los que se ejerce el poder, qué tácticas y estrategias sigue, los efectos que produce y qué sucede cuando un individuo (o grupo) ejerce poder sobre otro. Lo que se analiza es sólo la apariencia de sus formas y la lógica de sus mecanismos elementales. Todo esto puede ser indagado en la cotidianeidad que adquirió el proceso de modalización en las escuelas seleccionadas.

Atendiendo a la idea de que los efectos del poder pueden encontrarse en la producción de deseo y expectativas, y también en las disposiciones y sensibilidades de los individuos se presentan a continuación distintos emergentes surgidos del trabajo de campo. Aparece la participación de los actores, demostrando así la posibilidad de los mismos de formar parte o no de las decisiones; el

131 Michel Foucault : “El sujeto y el poder” Traducción de Carassale, S Vitale, A: (primera traducción al castellano). En <http://www.sociología.cl/autor%20f.htm>. Consultado el día 10/10/03.

juego de fuerzas entre ellos que desnuda intereses, conflictos y disputas; los mecanismos y fuentes de poder y por último el análisis de la relación poder-contrapoder. Con esto último se intenta analizar qué reacción y/o interacción que se produce ante el claro ejercicio del poder que se instala desde el macro hacia el micronivel del sistema educativo.

Antes de entrar en el terreno de las relaciones de poder cabe una aclaración acerca de la singularidad de las escuelas estudiadas a partir de su historia.

2. LAS ESCUELAS “JD” Y “LB”: ALGUNAS SINGULARIDADES A PARTIR DEL MANDATO FUNDACIONAL.

Si bien es sabido que al interior del sistema educativo hay una fuerte tendencia a la reproducción de lo que sucede a nivel macroestructural, conviene mirar detalladamente lo que ocurre intrínsecamente en cada una de las dos escuelas estudiadas, pues nos encontramos con dos gestiones en las que –a riesgo de simplificar- podemos catalogar, por lo menos, de no autoritarias pero con sus particularidades.

Todas las instituciones tienen elementos comunes y elementos que las distinguen inclusive de otras que cumplen la misma función. Las escuelas públicas del país se asemejan en muchos de sus componentes, básicamente tienen el mismo origen y, por ende, similar mandato fundacional.

Ese mandato tiene carácter de contrato entre partes fundantes, es un soporte para el entramado intersubjetivo sobre el que se crean los vínculos, las representaciones, los modelos. Lleva consigo cierta pretensión de eternidad, inscribiéndose en la lógica de la atemporalidad. (Nicastro: 1997:67).

Vista desde los intereses de poder y, en términos generales, el origen de nuestra escuela estuvo asociado a las necesidades de legitimación ideológica, reproducción del orden establecido, usina de moralidad, civilización y patriotismo y aunque también hubo luchas por legitimar un orden nuevo y alternativo, el mandato de control social prima hasta nuestros días. Junto al mandato, devino una forma particular de organización de las escuelas. A estas características generales que adquirieron las escuelas (burocratizadas y estandarizadas) hay que agregarle el componente particular de cada nivel y tipo de establecimiento; ya sea primaria, media, urbana, rural, periférica, de adultos, etc. Las escuelas secundarias, por su parte, han tenido distintos sentidos desde su creación; están aquellas que nacieron como puente para los estudios universitarios (los bachilleratos) y las que permitían el acceso al mercado laboral inmediato (las escuelas industriales).

Estos preceptos sólo han sido modificados, en parte, por ciertas escuelas de creación mucho más reciente como ocurre con “JD” o en aquellas que han intentado con mayor o menor éxito refundar el contrato inicial como es el caso de “LB”.

La escuela “JD” fue creada por un pedido de los miembros del barrio durante el Congreso Pedagógico de 1984. A partir de la autorización ministerial, un grupo de vecinos comienza armar la escuela.

“...Y empezamos a reunirnos, ¿no?, en..., en enero, con la necesidad de sacar una escuela. Y..., y bueno, ahí entonces, bueno, se empezaron los trámites en Santa Fe y que la escuela salía y salía. Y logramos... Entonces empezamos a trabajar en el barrio, que se iba a traer una escuela, y logramos la adhesión de dieciséis familias, concretamos dieciséis pibes, que no era fácil, ¿no?, con lo que estábamos proponiendo...” (10)

“...había una pareja de militantes del Partido Comunista. Otra pareja habían sido presos, él había sido militante del PRP. Ahora están el Córdoba. Eh..., y después de aquí, mi mujer y yo y L M y la mujer, que también éramos gente joven que salíamos del exilio y...” (10)

“se trabajaba muy en conjunto. Y ahí, desde la cooperadora..., parecen cosas anecdóticas, pero a mí me marcaron tanto, y creo que marcaron el origen mucho de la escuela. En esa época estaba el boliche este, “La Fábrica”, ¿no? y todos los sábados a la noche “MG” y el marido, mi mujer, yo y otro matrimonio nos pasábamos el sábado completo haciendo choripanes frente al boliche. Y llegaba la policía y nos corría y nosotros levantábamos nuestros chorizos y nos íbamos a la otra esquina... Juntábamos plata y con eso se construía la escuela. No había otro dinero, porque no había ni plata... Entonces, eh..., esto de una escuela con dinámica distinta, con construcciones distintas, lo tenía bien como incorporado a eso”. (10)

Ese comienzo “comunitario” le dio a esta escuela provincial una impronta distinta al resto de las escuelas de la ciudad, no sólo porque la construyeron con lo que iban consiguiendo los vecinos sino porque tuvieron que luchar con aquellos sectores que se resistían a la apertura, entre ellos, la misma escuela primaria del barrio.

“...porque había surgido de la gente que lo fue... de padres que estaban bastante comprometidos, porque había que hacer mucha resistencia. Yo ya te dije, una resistencia con todos los docentes de las otras escuelas, y la resistencia mayor fue la escuela “R”, la del barrio...” (10)

“... en esa época era todo muy participativo en la escuela. Entonces, las decisiones nunca fueron, eh..., tomadas por..., por alguien en particular. Siempre se convocaba a los padres; tenían mucha incidencia los alumnos. Eh..., cosa que se ha perdido, ¿no? Hoy es nada que ver. Pero bueno, pero en ese momento sí. Entonces, eh..., los alumnos discutían, los padres, los..., los docentes. Eh..., esta escuela se caracterizó siempre por esto, ¿no?, por tener una vida así muy rica en..., en los distintos actores, muy participativa...” (10)

“...yo creo que en un momento en que nadie hablaba de estas cosas, de la gestión democrática y de todo esto, la primera directora instaló en la escuela un clima de fuerte participación. Tal vez por necesidad, había que armar la escuela, había que aplicar un plan que nadie conocía porque no se aplicaba en ninguna otra institución, a pesar de que era prescrito ya. Eh..., y eso nos permitía, muchos, muchos espacios de participación a los docentes. Discutíamos mucho con la misma directora, y nunca olvides que éramos un grupo de once personas. Entonces, realmente es como Suiza, una democracia participativa absoluta, porque éramos todos...” (1)

Estos orígenes marcaron la modalidad de resolución de problemas en la escuela y aunque se reconoce que la misma cambió bastante en relación a ese momento inicial, hay en las entrevistas ejemplos que dan cuenta de ello.

“Hay muchos docentes con los que discutimos muchas cosas, pero una vez que llegamos a un acuerdo, sabemos que lo vamos a llevar para adelante los dos. Ahí tenés por ejemplo el tema de la cumbia villera. Las docentes habían hecho todo un proyecto con la cumbia villera y discutimos bastante si eso

era pertinente o no. Viste, más de lo mismo, yo era bastante contraria a eso. Lo fuimos hablando durante todo el año, eran varias docentes que estaban en el mismo proyecto. Finalmente sí, bueno, acordamos que sí, que lo vamos a aprobar y lo vamos a evaluar y vamos a ver cuál es el impacto. A mí no me convencía del todo, pero...” (1)

La escuela “LB” es, por el contrario, una de las primeras escuelas secundarias de la ciudad, formadora de bachilleres, denominada comúnmente “el nacional”; con el proceso de mercantilización y la consecuente apertura de escuelas comerciales fue perdiendo matrícula y con ella el prestigio original. Por varias décadas quedó a la sombra de otras instituciones educativas hasta que a finales de la década del '80 los directivos deciden que ya es momento de refundar ese contrato inicial atendiendo las demandas locales de educación.

“... nosotros que venimos de un Colegio Nacional que tiene un bachiller común, porque yo creo que para poder explicar muchas cuestiones hay que remontarse un poco históricamente, ¿no?... que hasta un cierto período todos los Colegios Nacionales prácticamente..., por el plan de estudios que tenía admitían que vengan chicos que de alguna manera rebotaban, que en otros colegios..., en otras escuelas secundarias se habían equivocado en la elección y entonces venían al bachiller común porque era como el más general. Entonces, el que no estaba decidido caía.”(5)

Para cambiar las características del alumnado recurrieron a la comunidad preguntando acerca de las necesidades de formación para el nivel medio y de esa forma armaron una nueva propuesta pedagógica en la que participaron activamente los directivos, la asesora pedagógica y algunos docentes comprometidos con el cambio de la institución. Esto pudo darse, a su vez, por la reforma curricular de la provincia de Santa Fe, generada alrededor del '85 y a la que hoy se reconoce como muy buena. Se propuso, entonces, otra orientación para el nivel secundario que no había en la ciudad.

“...Nosotros siempre dijimos, queremos ser una opción más. O sea, ni la mejor ni la peor, una opción más. Claro. Entonces, ¿nosotros qué buscamos?, en ese momento buscamos modalidades que no hubiese en Rafaela. Es decir, que el chico por lo menos en ese momento cuando terminaba tercer año pudiese elegir entre varias opciones, que no sean dos o tres y nada más...” (5)

Propuestas pedagógicas innovadoras, atención de la demanda de la comunidad educativa, participación del alumnado en eventos y proyectos varios (como la radio), conformación de un Consejo Consultivo. Estas prácticas permitieron a la escuela “LB” ir modificando el imaginario social acerca del antiguo “Colegio Nacional” y configuraron un modo de trabajo que quedó arraigado en la escuela.

En esta mirada retrospectiva aparecen elementos valiosos contenidos en la fundación de “JD” y en la refundación de “LB”. Ahora bien, como en toda dinámica institucional, el movimiento entre lo instituido y lo instituyente es constante y lo que en un momento puede marcar una tendencia prospectiva en otro puede decrecer, dar paso a otros estilos más conflictivos, inoperantes o de mantenimiento acrítico del status quo. También es cierto que los logros que estas escuelas pudieron haber iniciado en determinados momentos son relativos ya que los mismos difícilmente obtendrían repercusión sin los cambios políticos acordes, aquellos que modifiquen las condiciones de producción de las prácticas educativas. Ya se ha analizado que lejos de modificar las estructuras de origen, las reformas educativas de los '90, aunque aggiornadas, las han acrecentado.

No fue objeto de este trabajo hacer un recorrido histórico de las escuelas abordadas, sin embargo es interesante tener presente los aspectos señalados recientemente para poder compararlos y analizarlos a la luz de lo ocurrido en el período del que se ocupa particularmente esta investigación.

3. LA PARTICIPACIÓN

“...Entonces, con consenso, pero direccionado, marcando. Bueno, eso se dio en la escuela. (10)

“...El gobierno nunca nos preguntó si nosotros queríamos la reforma o no”. (2)

Se parte de la premisa expuesta al iniciar este trabajo acerca de que la participación es el ejercicio de la cuota de poder asumida por cada uno de los integrantes de una institución. Esta surge del concepto de participación real presentado por Sirvent¹³² según el cual esta se da cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones, ejercen poder en los procesos de la vida institucional; estos procesos son: la toma de decisiones en distintos niveles, la implementación y la evaluación de las mismas.

Las dos frases que dan inicio a este apartado marcan los nudos del tema de la participación según la perspectiva de los actores: cómo se vive en las escuelas, en el sentido de cómo y en qué intervienen los actores en la decisión tomada por el gobierno de implementar el polimodal y en el proceso de elección de las modalidades al interior mismo de los establecimientos educativos.

3.1. La perspectiva de los actores en relación a las políticas educativas: el simulacro.

No hay lugar a dudas en cuanto a la no participación de los actores en la política educativa que involucra la implementación del polimodal. Esto fue expresado por distintos docentes...

-¿les preguntaron alguna vez? - No. El gobierno nunca nos preguntó si nosotros queríamos la reforma o no. (2)

“...esto no fue una elección. El gobierno eligió cinco modalidades en el país. Y no hay otra. Yo no estoy de acuerdo con el sistema que eligió. Pero yo, ¿qué le importa al gobierno?”(9)

“...fue una propuesta sumamente dirigista. Con elecciones dentro de ciertas posibilidades, y pará de contar”.(8)

“... Todo vino impuesto. Todo impuesto”. (6)

Estas son expresiones de profesores por lo que es válido revisar también qué dijeron los directivos, qué opinaron ellos acerca de la participación de los actores institucionales en la política del

132 Sirvent, María Teresa (1984): “Estilos participativos ¿Sueños o realidades?” en Revista Argentina de Educación, Año III, N°5.

polimodal. Se notará que las expresiones aluden a intervenciones posteriores a la decisión política de implementar el nivel polimodal.

“... tuvimos varias reuniones con la directora de enseñanza media de la provincia en donde, empezamos a bosquejar un poco cuáles eran las modalidades que íbamos a tener cada una de las escuelas. En donde las indicaciones fueron siempre que tenían que ver con los bachilleratos que en ese momento teníamos que atender el perfil de los docentes que teníamos...” (4)

“...las primeras estructuras curriculares que armamos a gusto de la escuela demandaron cincuenta, sesenta horas de clases nuevas. Este..., cuando vimos esos promedios, la primera vez nos reímos. Después el ministerio se encargó de decirnos no, no pueden pasar de, no me acuerdo, pero habían dado el valor, suponete, de diez horas en el primer año, seis horas, y después para segundo y tercero ninguna...” (7)

No hay referencias específicas a un pedido de participación a las escuelas, hay más bien una aceptación (más bien una resignación) ante una consulta simulada a partir de la desinformación y en base a la carencia de la mirada integral del sistema educativo de parte de los docentes.

“... nos consultan, ¿pero para qué nos consultan? Bueno, o sea, se definió... Nosotros desde la escuela es difícil que tengamos una visión del sistema...” (11)

Los directivos, sometidos desde siempre a una estructura jerárquica y para nada democrática, esperaban un cambio y la propuesta del polimodal parecía ser la respuesta a sus reclamos por lo que se pusieron a trabajar según “las indicaciones”. Incluso estas escuelas, en particular, se sentían capacitadas para implementar los cambios puesto que ya venían realizando algunos de manera autónoma y esto les daba la seguridad de poder asumir también el nuevo secundario. En un principio todo marchó relativamente bien, incluso ellos se sintieron partícipes de algunas cuestiones, el ministerio les dio libertad para armar las grillas, por ejemplo. Ellos mismos reconocen que esto fue en cierto modo engañoso.

“Eh..., al principio estábamos entusiasmados. Cuando empezamos a ver que a medida que avanzábamos el Estado cambiaba las reglas del juego y cada vez las restricciones eran mayores y por lo que sea ahora se pusieron peores aún, nos preocupamos mucho y nos dimos cuenta que era una reforma que lesionaba muchos intereses; muchos derechos más que intereses...” (7)

Conviene recordar aquí que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe comunicó a las escuelas todos los cambios acaecidos en materia de política educativa a través de documentos que se titulaban “aportes para un acuerdo marco”, en general surgidos del Consejo Federal de Educación. El mecanismo era el de “bajar” esos textos a la escuela para la discusión; incluso se les pedía a las instituciones escolares que envíen las consideraciones pertinentes. Se sabe, a la distancia, que esos documentos no fueron modificados, o lo que es más exacto, no fueron incorporadas las ideas que los docentes discutieron en las escuelas. Un docente recuerda puntualmente que en un momento lo consultaron y que luego se evidenció un claro corte en estas prácticas.

“...en la elaboración de contenidos. Yo me acuerdo que en Economía participé fuertemente. Esto fue previo a la apertura. Sí, yo me acuerdo que en el 94, 95 lo habíamos discutido departamentalmente mucho, ¿no cierto?, la elaboración de los contenidos, diseño curricular... Yo me

acuerdo que era la Nación. La provincia no participó para nada. Entonces en nación tuvimos esa oportunidad hasta que, yo digo, hubo un año o algunos meses, a mí me pareció casi por un año, luego se cortó esa consulta, y nos bajaron, ¿no cierto?, bueno, ya los diseños curriculares, con las modalidades y los contenidos”. (12)

Además de explicitar lo que ocurrió con la consulta, este profesor aclara que la misma tenía que ver puntualmente con lo curricular.

Pablo Gentili llama a lo ocurrido en este período “pedagogía de la democracia mínima” y lo explica de la siguiente manera: “los actores sociales son invitados a un juego fraudulento...en efecto, cuando la comunidad educativa es convocada a “participar”, se hace para que brinde su acuerdo ciego con los parámetros o contenidos básicos del curriculum nacional (previamente definido por comisiones de especialistas locales o extranjeros) (...) Se participa si se aceptan las reglas; si no “se desestabiliza”. Naturalmente, en tales condiciones la participación no es otra cosa que un ardid, un hipócrita acto de simulación orientado a legitimar decisiones tomadas por otros (u otras) y que nunca entran en la pauta de discusión...”¹³³

3.2. El período de la modalización: participación direccionada.

En ambas escuelas, pero sobre todo en la “JD”, los docentes admiten cierto nivel de participación en el momento de la elección de las modalidades. Algunos hablan de esto comparando una de las escuelas estudiadas con otra de la ciudad donde también ejercen.

“...la otra experiencia, en la escuela “MV”, en donde somos dieciocho integrantes del departamento de Economía y Gestión. Fue menos democrático. Es decir, el director dijo quién iba a cada espacio curricular... lo trabajó teniendo en cuenta cuántas horas tenía el docente y acomodó la grilla esta... a su..., a que le cierren los números...” (12)

Tal como se expresó en el punto anterior, las referencias que los actores hacen de la participación tienen que ver estrictamente con el momento de la elección de las modalidades, pues reconocen que la decisión de implementar el polimodal no se puso en discusión.

“No, no se debatió mucho. O sea, nadie te dio lugar a decir, bueno, yo siempre quise una terminalidad, digamos, con educación rural. Siempre luché, porque yo indudablemente era una escuela con una carga muy grande de biología. Mucha química. Podríamos tranquilamente tener... No hay ninguna en Rafaela...” (8)

Tres puntos sobresalen del análisis de lo que dicen los docentes: el estilo de participación propuesto, los temas en los que se podía participar y quiénes lo hicieron con más asiduidad. Con respecto al primer punto hay una diferencia entre las dos escuelas

En “JD”, recuperando modos de trabajo institucionales, pareciera que la intervención de los actores institucionales fue organizada.

“...nosotros empezamos en una plenaria...” (7)

133 Gentili Pablo (1999): “Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro”. En Frigerio y otros (compiladores) “Construyendo un saber sobre el interior de la escuela”. Ediciones Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios. Bs As. Págs. 95 a 99.

“...Eso fue charlado en esa plenaria. Sí. Fue charlado. Y me parece que..., no recuerdo si fuimos a votación, pero fue charlado. Sí...” (3)

“...Ahí sí reconozco que nosotros fuimos convocados todos los docentes una mañana, donde se hizo una plenaria, nos justificaron la inasistencia en otras escuelas para que participemos en la elección de..., la segunda modalidad en la escuela “JD”. (12)

“...el proceso primero se explicó, tuvimos muchos encuentros con los alumnos, con los padres de los chicos que, estaban cursando en ese momento, no sólo los que iban a ingresar al Polimodal, sino los que venían, este..., cursos más atrás, para explicarles en qué consistía la reforma, preguntas. Eh..., presentamos el proyecto de la escuela, hicimos encuestas a los padres, encuestas a los chicos, encuestas a varios empresarios y organizaciones no gubernamentales, más relacionadas con este sector de la ciudad, digamos...” (1)

En “LB” se habla de una propuesta de “participación informal” gestada por los directivos.

“...bueno, también se trató en reunión de Consejo, uno hace después una compulsión entre... pero así, digamos, en ese caso con los docentes un poco informal para preguntarles... Es decir, de una manera informal, ¿qué les parece? No hubo así como una..., como una votación. Pero se charló como para llegar a un acuerdo...” (4)

Lo que expresa esta directora denota también que no todos los docentes participaron por igual. En las dos escuelas se visualiza un papel preponderante de los directivos y luego de un grupo cercano a ellos ya sea por afinidad o por ser jefes o responsables de área o departamentos. Esto queda demostrado cuando se consulta a otros que no pertenecen a ese círculo y que admiten no haber participado en el proceso de elección.

“... pudo haber estado “B” también... no sé, o la tomaron después como responsable un poco del área. Pero la decisión fue más de la directora y la asesora...” (9)

“...en ese momento, con los polimodales, estaba la directora. Estaba yo (asesora). Estaban las docentes, eh..., jefes de departamentos, sobre todo específicos, es decir, las de ciencias naturales, las de lengua, y..., que venían del bachiller de comunicación. Es decir, nosotros toda la transformación de comunicación la hicimos siempre con “ME” y con “R”, sobre todo. Porque “ME” tenía horas disponibles, ella daba los talleres de comunicación, ¿viste? Además ella tenía de alguna manera la modalidad, porque además en el Instituto eran las primeras egresadas en lengua, literatura y comunicación. Nosotros trabajamos en reuniones más abiertas, donde proponíamos cuestiones generales, pedíamos algunas opiniones, y después en reuniones en grupos más chicos. Porque de otra manera, no sé, a lo mejor yo me equivoco, pero no podés trabajar. Es decir, vos en el momento de resolver y de definir tenés que estar con cuatro o cinco mentes que estén en eso...” (5)

“...Pero yo no participé de nada, digamos, yo te estoy contando de un proceso más como observadora y como ahora sacando mis conclusiones, digamos, desde.....mi espacio, como vice, ahora como directora, de haber

estado en la..., en esa reunión plenaria, por supuesto. Pero no..., no, yo no participé de ese ámbito...” (3)

“Eh..., en realidad los que más tuvimos participación fuimos los de materias específicas. Por ahí los de las materias generales, como historia, geografía, me parece que no...” (6)

La lectura de estos registros pone en evidencia el intento de autorregulación que se analizó en el segundo capítulo. A nivel central (Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal) se deciden las cinco modalidades. Una vez tomada esa decisión, la instancia provincial delega a las escuelas la elección de las modalidades que se seguirán en cada establecimiento. A su vez, los directivos de las instituciones organizan junto a algunos docentes y/o colaboradores inmediatos la distribución de los espacios curriculares, los docentes que se harán cargo y las horas que se destinará a cada uno.

“...recuerdo que si bien el nombre del espacio estaba, la cantidad de horas, por ejemplo, había alguna flexibilidad. Yo, por ejemplo, Economía y Gestión aquí doy cuatro horas, en la escuela “MV” doy tres horas...” (12)

“... después, y sí, mirá, en la parte de la elección sobre todo, como yo te decía, en cada una de las áreas, elegir qué espacio íbamos a poner, y estuvimos un año. Y trabajamos, bueno, personal directivo y las asesorías y profesores.” (4)

“... sí, nosotros estuvimos..., fue consensuado, en lo posible. En el sentido de que con el diseño en la mano, eh..., viendo, ¿no cierto?... cómo eran las materias que tenía la modalidad Humanidades, nosotros, los que somos titulares... en la escuela fuimos viendo en qué lugar nos ubicábamos...”(11)

Si retomamos el concepto de participación real presentado al iniciar este apartado hay que acordar que lo que aparece en las escuelas no puede tomarse como tal. Lo que ocurrió puede entenderse más como un corrimiento de responsabilidades hacia los actores institucionales que una depositación de una cuota en las decisiones importantes en docentes, directivos ni en los padres y alumnos a quienes se los llama para que elijan entre las modalidades ya preestablecidas.

Las expresiones de uno de los docentes ayudan a pensar en una “participación direccionada” al interior de la escuela.

“... digamos, aparenta..., aparenta; digamos, en este doble sentido, ¿no?, la participación de la gente, pero es esa participación condicionada a partir de pautas fuertemente marcadas de antemano. Claro. En cosas simples, te digo, por ejemplo, en una cooperativa si vos querés, vos podés ensalzar, ensalzar a una persona, ensalzar, como para que cuando se hace la elección... Quién va a ser el presidente? (...) Entonces, con consenso, pero direccionado, eh..., marcando. Bueno, eso se dio en la escuela...” “Y si ella se planta en medio de una asamblea y dice, este..., miren, nuestros chicos en realidad estadísticamente estamos viendo que vienen para aquí, para aquí; yo sugiero que vamos para este lado. Obviamente que sale. No puedo entender que sea por consenso. ... Ya..., ya a partir del 94, 95 en adelante esta cuestión de..., del., del poder centralizado, eh..., no..., no niega la participación de la gente, pero sí la direcciona, y a partir de ahí en más se direcciona a todo. Es decir, a partir de ahí... se sienten que siguieron participando...” (10)

Se puede pensar el porqué de este tipo de participación desde la perspectiva del neoliberalismo y la necesidad que este paradigma tuvo de presentarse como democrático proponiendo una “delegación” de las acciones en lo administrativo, en lo financiero y en lo pedagógico curricular a directivos y docentes. Como ya se expresó anteriormente, para los neoliberales, el énfasis no está puesto en lo colectivo sino en el individuo tal como lo expresara en 1987 Margaret Thatcher “... la sociedad no existe; sólo existen los individuos y las familias...”.

A estos conceptos conviene mirarlos también desde la implementación particular que de las políticas neoliberales hizo el gobierno justicialista de Carlos Menem y los gobiernos provinciales que integraron su séquito. La siguiente expresión hace una alusión directa a lo que, según el entrevistado, son formas tradicionales de funcionamiento institucional instauradas por los gobiernos peronistas.

“Lo político está atravesando muy fuerte. Y la metodología del peronismo, esa metodología de..., de construir con..., con..., digamos, es el populismo...”(10)

Para cerrar este apartado, sostenemos que con el objeto de reproducir material y simbólicamente el orden hegemónico y para justificar sus argumentos a favor de un espíritu democrático – el que dicen poseer por haber sido elegidos electoralmente por la mayoría de la población- los gobiernos neoliberales suelen implementar mecanismos de participación que permiten crear instancias de consenso alrededor de ciertas reformas especiales como la educativa. En este sentido y de manera muy visible en Argentina, las decisiones del gobierno en materia educativa nunca fueron enunciadas como tales, sino que fueron encubiertas bajo supuestos “acuerdos generales”, “coincidencias comunes” y toda una serie de estrategias discursivas (Pactos Educativos) orientadas a diluir y enmascarar el conflicto y crear la falsa imagen de intereses comunes. (Gentili, P: 1999).

Los dispositivos puestos en marcha por el gobierno nacional y provincial para la implementación de la modalización afectaron significativamente las posibilidades y los modos de participación en las dos escuelas estudiadas, alterando incluso tradiciones pluralistas en la toma de decisiones, imponiendo, prácticamente, una secuencia de trabajo que no daba lugar a la apertura del debate más que para cuestiones puntuales de índole organizativas.

Se generó al interior de las escuelas lo que las expresiones de los docentes nombraron como “participación direccionada” donde el complejo quehacer diario de las instituciones mostró ciertos momentos en que los actores toman la palabra, opinan –por lo menos sobre lo que les era posible en esos momentos- y deciden algunas cuestiones y otras instancias donde todo estaba armado o “prearmado” de manera que era impensable discutir.

Sin dudas prevaleció esta última característica en el proceso de elección de las modalidades, lo que hace pensar más en no decisiones que en decisiones. Remite a sostener que desde niveles centrales se dispuso de un modo tal el proceso de modalización de manera que los protagonistas del mismo sólo puedan participar de forma ejecutiva, siguiendo pautas preestablecidas e inhibiendo la posibilidad de discutir y disentir en temas de política educativa.

Los directivos, en particular, subsumidos en una propuesta prometedora de cambios, se unen al tren de la implementación del polimodal haciendo visibles algunos rasgos de su estilo de conducción y resignando otros en pos del cumplimiento de las políticas vigentes.

4. INTERESES, DISPUTAS Y CONFLICTOS.

La idea de cierre en la cuestión de la participación nos da algunas pistas para comenzar a analizar lo que pasó en torno a los intereses, conflictos y disputas. Temas estos en estrecha relación con la temática del poder.

Las escuelas, como parte de la sociedad pueden ser entendidas como un fluir constante de grupos que pugnan por hacer valer sus intereses, muchas veces contradictorios, donde la diversidad de objetivos y necesidades está siempre presente. Ese devenir de metas es constitutivo del concepto de poder pues este se da cuando un actor social intenta que otro (individual o colectivo) haga algo que puede ser contrario o distinto a sus intereses.

Los dos casos abordados dan cuenta de la disparidad de intereses existentes entre escuelas, entre docentes, entre las escuelas y el ministerio y también entre la propuesta política y la sociedad expresada en los alumnos y sus familiares.

A los fines del análisis se presenta una serie de intereses específicos pero cabe aclarar que éstos se dan en el contexto de una trama de relaciones, con historia, de otros conflictos mucho más compleja que la aquí expuesta.

Interés de la escuela por diferenciarse de otra de la ciudad...

“...porque nosotros sí elegíamos el bachillerato en ciencias naturales, nosotros nos poníamos de alguna manera a competir con la escuela “N” que ya tenía toda una trayectoria al respecto, que siempre la tuvo en naturales; y con ese momento la escuela de “C” que empezó un año antes...” (5)

Diferentes intereses al elegir las modalidades...

“...se que hubo en la escuela un gran problema con lo de Bienes y Servicios. Porque hubo gente que se opuso a lo de Bienes y Servicios porque quería que la modalidad sea más biológica...” (2)

Forma distintas de participar e incorporarse a la propuesta de la escuela...

“...Yo sé que hay gente que está de acuerdo con determinadas cosas y gente que no lo está. Eh..., gente, como nosotros, que tenemos la necesidad de hacer proyectos y gente que se enoja porque hacés proyectos...” (2)

Posiciones enfrentadas entre los directivos y las autoridades provinciales...

“En Santa Fe, con la Directora Provincial de Media discutí muchísimo con ella, con “RM”, con “JC”..., cómo habían sido las escuelas elegidas para prueba, lo veían todo como idílico, como que...” (7)

Intereses políticos puestos en juego a la hora de la elección de escuelas modelos para la implementación de los polimodales...

“...esta no es una escuela pesada, como una escuela de... Y por alguna cuestión política, “M” está ahí, den la escuela “MV”. Digamos, ahora está..., en esa época no estaba. Pero tiene horas disponibles. Para mí el intendente también era de la..., de “MV”. Es como que, yo creo que puede

pesar eso... para mí esas cosas pudieron pesar al momento de elegir las escuelas PITE. (9)

Actores con distintos intereses y distintos “peso” en la balanza institucional...

“...Yo tengo otras compañeras que están enloquecidas con esa modalidad, pero bueno... lo que pasa es que somos pocas las que nos interesa eso. Todo el mundo te cercena esa posibilidad y no entendés por qué...” (8)

“... pero seguramente hubiese generado una situación conflictiva porque le están sacando, eh..., muchas horas a una... Porque para la directora y para la asesora es una persona muy importante en la escuela. Si no hubiera sido tan importante le hubiera dejado esas horas...” (9)

Lo que a continuación cabe preguntarse es si estas marcadas diferencias en cuanto a intereses generaron disputas o situaciones conflictivas en lo que atañe específicamente a la elección de las modalidades.

“...Yo, conflictos graves, más allá de que estamos siempre peleando, de mi parte... no los ví...” (2)

“...hay problemas de hace años. Que no vienen por esto. Hay problemas que vienen de hace años. Previos, que son problemas entre las personas. Para mí no tiene nada que ver con este sistema. Cualquier cambio que vos produzcas, va a haber problemas entre esas dos personas o tres personas. Ya viene de antes. (...) Me parece que no tiene nada que ver con lo del polimodal...” (9)

“...cuando empiezan los polimodales la distribución de las horas y de las cargas horarias y hubo gente más reconvertida en algún polimodal que en otro, digamos. En ese sentido como que sí, ¿está? Pero no puntuales conflictos puntuales. En la escuela no se dio. Digo, yo creo que es bastante importante esto de que nadie haya perdido horas. Estaban seguros de que nadie perdía horas...” (12)

“...Había un poco de disputa con respecto a que algunos preferían humanidades y sociales, ¿no? ...” (4)

Se observan intereses bien definidos en distintos aspectos de las escuelas, sin embargo no hay conflictos muy marcados. Sí aparece el malestar generado luego de la distribución de horas para las distintas modalidades.

“...por ejemplo, mi compañera sintió una pérdida de identidad muy terrible... yo quedé con primero, segundo de Humanidades. Bueno, yo quedé bastante bien ubicada porque era titular, pero no en todas... ella sufrió mucho. Sí, ella lo sufrió mucho, porque ella tuvo que cambiar muchas materias. Incluso ella está en Gestión, en Recursos Humanos; o sea... realmente, como ella dice, no estoy dando para lo que me preparé. Yo dentro de todo estuve siempre bien ubicada...” (11)

“...yo creo que, eh..., hablo de nuestra escuela, ¿no?, creo que lo más problemático y lo que generó así, esos sentimientos de que a mí me beneficiaron, es decir, a vos te beneficiaron y a mí no, ¿no? ,se dio más, me

parece, en una modalidad. Me parece que eso quedó. Y que ahora hay resabios todavía de..., de esas elecciones...” (3)

“creo que en la otra modalidad, Economía y Gestión, todavía hay resabios de resentimientos, enojos y disconformidad. Y como... Por el cambio, por lo que cada uno recibió, digamos, qué materia tenía que dar Eh..., no así en humanidades. Aparece también claramente la perspectiva de molestia de los directivos y de los que tuvieron oportunidad de hablar con los representantes del ministerio y no obtener respuestas positivas...” (3)

Aparece también claramente la perspectiva de molestia de los directivos y de los que tuvieron oportunidad de hablar con los representantes del ministerio y no obtener respuestas positivas.

“Entre los docentes no demasiado, en realidad el conflicto es por ahí la impotencia de decir, pero escuchame, qué está pasando, si se le ha hecho una presentación, si se le ha hecho un estudio, si se le da una explicación, ¿por qué no entiende? Simplemente porque no le dan los porcentajes. Porque además yo quisiera que cualquiera de esta gente que ha estado en las grillas y en los porcentajes me diga ¿hasta qué punto un contenido es orientado, diferenciado, básico?...”(5)

“...yo creo que había una actitud hacia adentro y una actitud hacia fuera. En las entrevistas, no muchas, que nosotros teníamos, que nosotros tuvimos con la dirección regional, con los representantes del Ministerio, las peleas que tuvimos fueron feroces... nos hemos dicho barbaridades. Entonces, hacia afuera voy a pelear todo lo que pueda con las autoridades del Ministerio de Educación, con la directora regional...”(7)

“Lo que pasa que uno desde el rol directivo lo que tiene que intentar hacer es, este..., digamos, mantener la cohesión del equipo de trabajo, eh..., hacerlos sentir que tienen confianza y que las cosas no se están derrumbando, sino que son simplemente transformaciones...El tema es que yo hacia afuera voy a pelear la identidad de mi escuela, la estabilidad de mi personal; pero hacia adentro, eh..., era evidente que la reforma estaba armada y que..., que era prescriptiva, no era una cuestión de elección de última. Si yo transmito al interior de la institución lo mismo, lo único que genero es caos. Entonces, hacia afuera voy a pelear todo lo que pueda con las autoridades del Ministerio de Educación, con la directora regional”. (7)

Aparece aquí un emergente interesante: la directora tiene una actitud de “cuidado”, “de cohesión” hacia los docentes mientras reconoce y pelea por las carencias de la propuesta ante el ministerio. ¿Por qué se hacen cargo de esa tarea? ¿Está intentando preservar a los docentes o mantenerlos fuera de la discusión? ¿Es este el papel que le cabe al director ante una situación de transformación en el sistema educativo? ¿Es él quien tiene que garantizar la estabilidad laboral de los docentes? ¿Está bien que intente contener a los profesores? ¿A costa de de qué? ¿Tiene esto que ver con nuevas regulaciones? Se volverá sobre este punto luego de presentar las palabras de una docente que ayudan en la búsqueda de respuestas.

“...es que en realidad creo que todo conflicto que se plantee, se neutraliza. Se neutralizan los conflictos, hay que neutralizarlos...¿Entendés? Por ejemplo... Eh..., yo últimamente voy a las reuniones y no hablo más. Si me preguntan contesto, contesto. Yo, hice lío, digamos, ah..., porque yo soy como liera, eh..., con esto de los cincuenta y dos alumnos del EDI, fui, hice mi descargo, les dije que bueno, que eso iba a ser una cosa común, una

materia común. Bueno. Nadie aportó, se aceptó. Yo puse esto en la planificación, que es poner algo fuerte en una planificación. Que la materia pierde su espíritu. Y no se volvió a hablar del tema. Yo seguí con los cincuenta y dos. Como que me reconcilié con los chicos porque yo empecé como enojada con ellos; pobrecitos, ¿qué culpa tienen?..” (6)

Esta docente tiene a su cargo uno de los EDI y en el momento de la entrevista tenía que trabajar con 52 chicos. Como vemos, hizo los reclamos pertinentes, incluso los fundamentó por escrito pero no obtuvo respuesta, es decir, no consiguió que le otorguen horas a ella o a otra docente para desdoblarse el grupo... y la queja quedó sin respuesta.

De parte de los directivos se percibió la obligación de “cumplir” con las indicaciones del ministerio más allá de lo que les ocurra a los docentes, pues “no hay opción”.

“...El docente que de alguna manera seguía manejándose dentro de su área, de sus conocimientos, no tenía ningún problema; pero hubo algunos que sufrieron cambios, modificaciones, ¿no cierto?, porque a lo mejor pasó, qué se yo, de trabajar en Historia a..., a tener un espacio que se llama Culturas y Estéticas Contemporáneas, que posiblemente tiene que ver con la historia, pero ya. (...) porque vos buscabas de alguna manera el perfil que más se acercaba a ese espacio. Entonces, vos le decías al profesor, bueno, mirá, eh..., no está Historia, está Culturas y Estéticas, mirá los contenidos, ¿qué te parece?. Y entonces tampoco tiene mucha opción...” (4)

Lo que se hace visible es que la escuela tomó la propuesta del ministerio y aceptó que buena parte de ello no era negociable, esto a su vez fue “bajado a los docentes”.

“...hay ciertas cuestiones que no se pudieron conciliar; es decir, si había dos mil setecientas horas para los contenidos básicos comunes, bueno, eso no se negociaba y ahí no había ninguna hora más, y no lo pudimos modificar. (...) Yo creo que las escuelas que pudieron negociar con sus docentes y después pudieron, ofrecer y cada uno tomar las horas de acuerdo a sus perfiles, yo creo que la cuestión quedó, más prolija...” (12)

“No hubo consenso ni discusión antes. Nosotros porque, a ver, creo que somos los docentes muy pacíficos, muy de, eh..., muy de asimilar...”(6)

Las referencias podrían continuar, sin embargo, a esta altura ya se puede hablar del estado de aparente no conflicto y relacionar esto con el tema del poder. Si bien sobre este punto se volverá en el cierre del capítulo vale una primera reflexión: los conflictos no siempre son explícitos, pueden permanecer latentes o aparecer en forma de malestar (“estoy dando algo para lo que no me preparé” (1)) e incluso no ser reconocidos por los actores institucionales y no por eso podemos decir que no hay relaciones de poder en juego. Estas van mucho más allá de los conflictos que aparecen y desaparecen diariamente, conforman una trama compleja que excede el escenario escolar y sus protagonistas. Tal como se vio en los dos casos, el poder es impensable fuera del entrecruzamiento entre las políticas, las mediaciones (ministerios, funcionarios, etc...) y los actores de cada escuela.

5. MECANISMOS DEL PODER EN LAS ESCUELAS.

“...digamos, básicamente nos manejamos por instinto, ¿no? ...Conservar la fuente de trabajo, creo que nos resignamos a eso...” (12)

La obra de Foucault es destacable porque representó una importante contribución a la crítica al capitalismo como sistema de relaciones sociales, y a la utopía liberal. Su propósito fue el de develar los elementos que conforman la esencia de la racionalidad política de la sociedad capitalista moderna, y el de destacar sus efectos sobre los procesos de conformación de la subjetividad de las personas, como primer paso hacia la construcción de un saber estratégico.

Para él el poder se construye y funciona a partir de otros poderes, de los efectos de éstos, no siempre ligados al proceso económico. Éste no se encuentra fijo ni localizado, ni es propiedad de algunos individuos, clases o instituciones. Se difunde en la vida cotidiana por medio de diversos mecanismos y prácticas sociales. Las tecnologías que pone en juego atraviesan el conjunto de las relaciones sociales, produciendo efectos de dominación, aunque esto no sea macizo ni homogéneo. El mismo Foucault se ocupa de decir que no es suficiente el análisis de los efectos punitivos del poder, que es conveniente ver también efectos positivos a los que puede inducir, incluso si son marginales a primera vista. Estos últimos serán abordados en el cierre de este capítulo pues lamentablemente los primeros fueron los que más aparecieron en el estudio en terreno.

Se hace ahora hincapié en demostrar que los sistemas educativos, por los menos en el período estudiado, administraron la producción de subjetividad e identidad y regularon el conflicto interno mediante el consenso, la persuasión, la coerción, como reflejo de las prácticas políticas del Estado. Muchos de los conceptos que se presentan provienen de la Sociología de la Organizaciones y permiten en este punto del trabajo triangular perspectivas sobre el ejercicio del poder.

Tal vez lo más fuerte y significativo sea la expresión que aparece al inicio de este apartado, la misma muestra la situación en la que se vieron envueltos los actores.

La pregunta acerca de cómo llegaron a esto nos remite a distintos mecanismos de poder implementados básicamente desde niveles centrales.

La coerción apareció como una constante, esta tiene su base en el miedo, en el temor a las consecuencias negativas de la desobediencia, incluye siempre amenazas explícitas o latentes.

“...el Estado estaba como en una actitud sumamente amenazante. El que quede en horas con disponibilidad se va a otra institución...”(7)

“... yo sentí presión. O sea, que si no lo tenías no ibas a poder dando clases. Exactamente. O te encajaban, qué se yo, en..., no sé, dando música. No sé si música, pero..., porque no sabés música. Pero capaz que te..., no sé, dabas un EDI de alimentos...”(9)

“... de todo esto vos podés hacer esto, pero en realidad cuidado, porque... Sí, lo podés hacer de esta forma y de esta forma, nada más...” (5)

“..Sí, yo pienso que la escuela lo tomó como una obligación. O sea, me obligan a hacer esto. Y si no lo hago, no sé, eso ya no sé cuál podría ser el castigo. Esa ya no..., yo no lo sé. (...) como sienten también que tiene que poner cincuenta alumnos en un grado porque sino le cierran el curso, y me parece una estupidez eso...” (2)

“...Y sí, y estábamos presionados porque teníamos miedo de que nos digan, perfecto, viene otro y se acabó...” (9)

Ligada al tema de la retórica discursiva apareció la persuasión, la misma descansa sobre la base de la concesión, la manipulación de la información, la influencia en las normas organizacionales; ejerce un control simbólico sobre los sujetos.

“...yo creo que los docentes creían en el cambio. (...) Porque también era una propuesta que venía tan bien, a ver, adornada, tan bien, tan asegurada..., el discurso garantizaba tantas cosas, el discurso, eh..., que no sé, nos lo creíamos, que ese cambio iba a ser un cambio que iba a venir junto con la capacitación, que iba a venir junto con la tecnología, que iba a venir junto con, eh..., el reconocimiento de docentes, que iba a venir...” (6)

También aparecen los directivos persuadiendo a sus docentes...

“...lo que siempre intenté era plantearle a las chicas que frente a un contexto de crisis laboral esto era simplemente un reacomodamiento, que de última si tenían que ir a dar sus seis horas de biología a la escuela “X” seguíamos siendo privilegiados en el mundo del sin trabajo teniendo un trabajo que nos permitía seguir haciendo lo nuestro, en otro espacio. Lo conversamos mucho al tema de que no era tan trágico de golpe, este..., o sea, ese concepto de que somos empleados del sistema y no somos empleados de una institución. Tratamos de trabajarlo mucho. Y bueno, a la gente no le gustaba ni estaba feliz con eso...” (7)

Aparece lo que algunos autores de la Sociología de las Organizaciones denominan poder de posición, este tiene que ver con el lugar que ocupan los distintos actores en la arena institucional; se asocia a la autoridad formal como fuente de poder.

“...Yo creo que todas las escuelas llevaron adelante la reforma porque se lo dispuso el gobierno. Eh..., o sea, no han tenido otra opción, no han podido decir no...” (2)

“... Entonces estaba la expectativa de qué iba a hacer la directora, ¿cómo iba a mover las piezas? En realidad las piezas las movió la directora sola. Las movía y después decía, bueno, esto te parece... pero en general... la distribución la hizo ella. (3)

“...Porque vos decís, porque lo dice el ministerio. En los exámenes todo el mundo estaba en contra, hicimos la solicitada, todo el mundo, todo el mundo en contra, en contra. Se tomaron. ¿Por qué?, porque venía de arriba...” (6)

Otro mecanismo que emerge es el control de la información y de la normativa. Según Morgan¹³⁴ las posibilidades de sustentar el poder aumentan para aquel que es capaz de estructurar la atención a los asuntos que en efecto definan la realidad del proceso de toma de decisiones como lo es el conocimiento de la norma y el manejo de la información.

“...Y después por una cuestión numérica y de porcentaje, de que no cerraba con los cálculos previstos de no sé qué cosa... Sí, de la formación orientada a

134 Morgan, Gareth (1991): Op Cit. Pág 154.

la formación específica. Nos han hecho cambiar de lugar, eh..., asignaturas, que quedan una incoherencia. Para cumplir y nada más...” (5)

“...Y de a poco nos fueron cercenando, nos fueron diciendo no. Por ejemplo, tantas horas de esto, no. Esta materia acá no puede ir, porque el porcentaje y el esto y lo otro. Aunque la lógica te diga que debe ser así. Es decir, nosotros tenemos dos o tres nudos, ¿viste?, traumáticos ahí...” (5)

El control de recursos escasos también aparece entre los mecanismos de imposición...

“...globalmente te voy a decir que, eh..., lo que determinó la elección de las modalidades, que creo que pasó en todas las provincias..., en toda la provincia eso, es la disponibilidad de horas que tenía la institución...” (3)

“...En la escuela, mucha gente se capacitó. Lo ha pagado ella con su miserable sueldo, es la verdad. A partir de la reforma, antes también se han capacitado, pero es como que la reforma impuso, lo obligó al docente a tener que capacitarse a veces en áreas que no eran lo que él quería ...” (2)

El poder experto o de conocimiento también aparece, este descansa en la pericia o la competencia con la cual un sector llega a dominar y anteponer decisiones a otro.

“...porque en el fondo si vos vas y planteás... hay que hacer esta cosa. La gente más sencilla, confía mucho en la palabra de..., en el poder de la experiencia. ¿Está? Y si esta profesora o este equipo docente que es un equipo compacto, muy homogéneo; no es como es ahora, te plantea que la salida son éstas, y, son los que saben...” (10).

“...Yo recuerdo haber ido al Cine Belgrano a escuchar la exposición de Carretero y estaba lleno de docentes. - ¿Y Carretero, por ejemplo, venía de..., de parte del Ministerio o venía a dar...?. - Yo creo que Carretero estaba contratado y hacía su negocio. Pero también decía cosas interesantes... era la innovación, el constructivismo...” (11)

La búsqueda de consenso al interior de la escuela también se presenta como dispositivo. Se habla de consenso más bien en el sentido de direccionamiento del pensar y actuar de los sujetos para evitar los conflictos y las crisis institucionales. La política de modalización fue orquestada de tal manera que no dio pie a conflictos importantes tal como se vio en el punto anterior.

Lo que emerge de manera significativa en los registros es el papel del directivo en esa búsqueda de consenso...

“...era evidente que la reforma estaba armada y que era prescriptiva, no era una cuestión de elección de última. Si yo transmito al interior de la institución lo mismo, lo único que genero es caos...” (7)

“... Lo que pasa que uno desde el rol directivo lo que tiene que intentar hacer es, este..., digamos, mantener la cohesión del equipo de trabajo, eh..., hacerlos sentir que tienen confianza y que las cosas no se están derrumbando, sino que son simplemente transformaciones. Me parece que, bueno, por lo que yo escuchaba en otras instituciones y lo que veía en nuestra escuela, la gente estaba bastante más dispuesta en la nuestra a este famoso reciclado/conversión...” (7)

Si bien es evidente que se da una cierta simbolización institucional en el juego de interrelaciones entre distintos niveles, es decir que se reproduce en muchas situaciones el montaje de mecanismos puestos en funcionamiento desde el vértice de la pirámide burocrática hasta los actores, no se puede sostener categóricamente que los directivos sean un eslabón más en la cadena. La realidad muestra más bien una perspectiva contradictoria entre estilos de conducción con instancias de apertura, de consulta y momentos en donde la normativa ministerial prima por sobre todo. Las causas de esto no son sencillas, una docente expresa su idea al respecto de manera elocuente:

“... yo no sé si fue consciente. Vamos a confiar que..., no sé. Este..., había cierto idillio entre las autoridades provinciales y los directores, por lo cual el director como que anulaba su mirada crítica sobre el asunto. Se sentía tan acogido por el poder (...) los que ahora se rasgan las vestiduras por la destrucción de la Escuela Técnica, fueron los mismos que aplaudieron alborozados y que colaboraban con los equipos técnicos del Estado para transformar la escuela...” (7)

“...Y aparece esta reforma, la directora que estaba con una presión, construyendo una escuela que estaba creciendo mucho y bien, que se estaba jugando en contra de críticas duras, que te decía, de otras escuelas, la propia escuela primaria del barrio... la gente veía a la escuela como algo muy importante. Y esto como innovador, como.... Nadie cuestionó la ley, no..., en ningún momento se cuestionó la ley. (...) para mis compañeros que habían participado en el congreso pedagógico esto era como consecuencia del congreso. Fijate que..., fijate que ahora es equitativa. (...)Y gente que había participado en esto. Entonces yo digo, había todo un apoyo muy grande de la gente en su momento, sin comprenderlo. ¿Está? Y..., y en ese marco, yo no sé si los directivos, incluso los docentes que estaban en ese momento trabajando en la escuela lo tenían tan claro. Pero jugaron un papel de afirmar esto que decía la gente, o de incitar a que la gente diga esto...” (10)

Foucault aporta a esta cuestión al sostener que “las formas y las situaciones específicas de gobierno de los hombres por otros en una sociedad dada, son múltiples: ellas están superimpuestas, se cruzan, imponen sus propios límites, algunas veces se cancelan entre ellas, otras veces se refuerzan entre sí...”¹³⁵

La última parte de este desarrollo, incluso la referencia al posicionamiento que adoptan los directivos pareciera conducir hacia una lectura del papel del Estado en la cuestión de las manifestaciones del poder. Esto puede explicarse tal como lo sostiene Foucault porque en las sociedades contemporáneas el Estado es una de las formas más importantes en cuanto a relaciones de poder; en un cierto sentido todas las demás formas de relaciones de poder deben referirse a él. “Esto no es porque las demás deriven de él, sino porque las demás relaciones de poder han quedado cada vez más, bajo su control (a pesar de que el control estatal no ha tomado la misma forma en los sistemas pedagógico, judicial, económico o familiar)”¹³⁶. Refiriéndose aquí al sentido restrictivo de la palabra gobierno, Foucault dice que las relaciones de poder han sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir, elaboradas, racionalizadas, y centralizadas en la forma de -o bajo los auspicios de- instituciones del Estado.

De esta forma las situaciones de obediencia observadas –y no siempre reconocidas en los dos casos- hacia al directivo, hacia la supervisión, hacia el ministerio, aparecen como condiciones de obediencia para que los sujetos intervinientes en las relaciones cobren legitimidad en un sistema de educación pública.

135 Foucault, Michel (1983): Op Cit.

136 Ídem anterior.

Una cuestión derivada de este planteo es que esta reforma educativa, al amparo de una legalidad y una legitimidad indiscutibles, ejerció sobre las escuelas una violencia simbólica que dificultó ciertamente las posibilidades de continuar o de avanzar hacia una democratización sustantiva de las relaciones de poder.

6. LA MIRADA SOBRE LA REFORMA: POSIBILIDAD/IMPOSIBILIDAD DE RESISTIR.

“...yo de muchas cosas me dí cuenta después (...) lo difícil es poder anticiparse...” (11)

Donde hay obediencia puede haber desobediencia. Donde hay conflicto, hay consenso y disenso; donde hay ejercicio de poder, hay también resistencia porque en las relaciones de poder no hay estados de completa dominación.

6.1. Los actores hablan de la reforma de los '90.

“...coincide con la época que estábamos viviendo. Era el uno a uno. Todo era posible”. (5)

Desenredar la trama de lo que significó para las escuelas y sus actores el proceso de modalización implica, necesariamente ir hacia atrás, analizar el contexto político -tanto general como el educativo en particular - en el que se enmarcó la propuesta del polimodal.

Por las expresiones de los docentes y directivos, es fundamental recuperar de definiciones ya presentadas sobre reforma y la cuestión discursiva de la misma. Es indudable el carácter hegemónico con que el neoliberalismo consiguió instalar el proceso modernizador; esto se logró en gran parte con la fuerza argumentativa y la persuasión retórica y constituyen lo que algunos autores como Anderson explicitan como “espectáculo político” orquestado por grupos con intereses materiales e ideológicos específicos.

Al interior de las escuelas analizadas se hizo patente el recibimiento del discurso transformador...

“... nosotros notábamos que..., necesitábamos..., debía haber un cambio. Tenía que pasar. No sé si ese cambio, pero todos estábamos conscientes de que algún cambio debía sufrir la escuela media en ese momento. Entonces, bueno, este era un cambio.” (4)

“Nosotros primero lo recibimos como... A ver, en la escuela teníamos toda una cultura de que los cambios nos fortalecen. A nosotros no nos desesperaban los cambios curriculares porque veníamos de una historia de curriculum muy flexible, con muchas cosas. Entonces era como que la sentíamos, ah, esta nosotros la sabemos hacer. Como una fortaleza en la institución. En un primer momento pensamos, bueno, redefinimos y ponemos algunas cosas, cambiamos el perfil de la escuela.”(7)

“...en ese momento, todo era posible. Todo era posible. En ese momento era, ustedes armen, ustedes programen, reubiquen a la gente, pero va a haber... O sea, va a haber plata para las materias específicas. Se van a equipar las escuelas”. (5)

Estas palabras pertenecen a directivos, estaba claro en ellos que había que cambiar, que las cosas tal como estaban, no funcionaban. Sin embargo, es valioso aquí recuperar –de Popkewitz- la diferencia entre reforma y cambio. “...el cambio, en esencia, supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia, que requiere, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas que vincula conjuntamente la cultura, la sociedad y la economía. Sin embargo, y en contraste, la reforma (...) es una llamada a la innovación, donde existe un desfase percibido con respecto a valores deseados. (...) La reforma es un acto de afirmación ideológica...”¹³⁷. Queda claro, entonces, que reforma no implica necesariamente el cambio, sobre todo el cambio en los patrones de la conducta social. Tal como expresa Angulo Rasco, la reforma y las innovaciones que esta conlleva pueden generar patrones sociales alternativos a los existentes, o pueden servir de rituales de conservación y de legitimación.

Se verá en el desarrollo de este apartado que algo en el orden de este planteo es lo que ocurrió en las escuelas y cómo esto fue percibido, incluso por los mismos directivos; algunos a poco de implementarse la reforma, otros lo ven ahora, desde la distancia.

Se mencionó anteriormente que los directivos fueron los más entusiastas en recibir la reforma, tal vez porque en ellos recaía la responsabilidad de los rumbos de la institución. Los docentes, en general, aparecen con una perspectiva menos optimista.

“Yo creo que todos teníamos miedo al cambio”. (9)

“Y, la llegada de la reforma llega con mucha resistencia por parte de los docentes. En todas las escuelas. Pero en mi escuela también. Yo no entendía nada, al principio no entendía nada. Era chino básico, yo decía, bueno, haré lo que pueda. Y dije, bueno, tengo que ponerme a estudiar, estudié; total a mí me gusta estudiar...” (8)

Resulta interesante confeccionar una especie de circuito para profundizar qué pasó en las escuelas con la llegada de la reforma y el polimodal. Este recorrido comienza con el arribo de la propuesta política, con el modo en que los actores se apropian de ella y continúa con los matices que fue asumiendo a medida que los sujetos empiezan a leer el guión “entre líneas” del discurso reformista.

6.2. El conocer-desconocer...

Resulta pertinente incursionar en el cómo, cuándo y dónde se enteran los actores de la reforma y su implementación. Las respuestas fueron variadas pero encierran elementos comunes.

Los directivos –seguramente imbuidos por sus ansias de cambio- dieron por sentado que había que poner en marcha la reforma. En sus expresiones, también está presente el sentido de “obediencia” hacia las autoridades educativas.

“Y sí, en realidad no..., no lo discutimos, sino que nos pusimos... ¿Sabés cuál es la razón, me parece a mí, no? Que nosotros notábamos que..., necesitábamos..., debía haber un cambio”. (4)

“Todo vino impuesto. Todo impuesto”. Es decir, alternativa no teníamos ninguna porque la Polimodal la teníamos que hacer. Eh..., en realidad no

137 Angulo Rasco, Félix (1990): “Innovación y Evaluación Educativa”. Universidad de Málaga. Citando a Popkewitz. Págs. 21,21.

teníamos. Sí esa cierta libertad que nos permitía hacer una selección de las materias. Pero no teníamos alternativa, el Polimodal se implementaba. Eso no..., no tenía opción, ¿no cierto?. (6)

Entre los docentes, pareciera haber un gran paréntesis cuando se les pregunta cómo se enteraron de la reforma. Admiten que no hubo instancias de discusión al interior de las escuelas. Ante la insistencia acerca de si habían leído documentos, hecho reuniones u otras actividades en relación a la reforma, aparecen vagamente las reuniones plenarias y el gremio como espacio donde se podía escuchar la crítica.

“Por las reuniones plenarias. Por las reuniones plenarias que organizan los..., que vienen dispuestas del Ministerio. (6)

“Eh..., ¿sobre la ley?, no sobre la Ley Federal no. Eh..., si vos ibas a una reunión en el gremio sí”. (6)

Aunque se sabe que la provincia enviaba regularmente documentación a las escuelas sobre distintos contenidos que debían ser analizados en reuniones plenarias, vale la pena dejar sentado este “olvido” en la mayoría de los docentes, o bien habría que preguntarse cómo resignificó el docente esas reuniones y materiales escritos.

6.3. La promesa...

Siguiendo con el recorrido que se propuso, es de resaltar en los relatos de los actores –y aquí se unen directivos y docentes- las promesas en las que se vieron envueltos.

“... nosotros teníamos tantas expectativas. Sí, felices estábamos. Tan contentas. Éramos las únicas delirantes que estábamos contentas con la reforma. Claro, y además lo que..., digamos, el discurso y el que bajaban y la documentación y todas esas cosas”. (5)

“Entonces, después decís no, algo tiene que cambiar porque ya esto no va más, eh..., tiene que sufrir una modificación. Y bueno, lo tomamos de esa manera. A lo mejor ahora, a la distancia, y ya con toda esta experiencia, uno se da cuenta que no fue el mejor, que podría cambiarse, que podría mejorarse...” (4)

“Teníamos una expectativa con la reforma. Yo le decía, como que íbamos a ser como un espíritu libre, ¿viste? Como que..., que íbamos. O sea, dentro de lo que se nos planteaba, que íbamos a poder armar, que íbamos a poder, este..., proyectar”.(5)

Una docente se refiere expresamente a la promesa de cambio pedagógico sustentada en el tan anhelado constructivismo.

“... yo creo que todos estábamos de acuerdo con el cambio. Te vuelvo a repetir, venía también teñido de constructivismo... el cambio no era sólo una cuestión, tenía también que ver con enfoques, parecía algo nuevo...”(11)

6. 4. La desilusión....

"A ver, ¿te acordás cuando gritábamos los goles del mundial del 78? Era eso".(6)

"Entonces era reunimos y a ver qué materia teníamos, qué incluía cada materia, eh..., en realidad como fue una etapa bastante, eh..., linda, digamos. ...No lo veo como un peso. ¿No? Es decir. Todo..., la desilusión vino después. (...) Entonces fue muy rápido, muy vertiginoso; pero es como que..., ¿a ver?, en su momento me enganché con la reforma. Es decir, yo estaba ilusionada. Y parecía que todo lo que uno hubiese querido hacer se podía hacer. Sí. Lo que querías". (6)

"A ver, ¿te acordás cuando gritábamos los goles del mundial del 78? Era eso. Es decir, detrás de esos..., de esos contenidos, de esos discursos, ¿qué había?, había miseria planificada, había, eh..., segregación, había dispersión, había marginación, no había equidad. Antes de la reforma, eh..., nosotros teníamos quintos años de 32, 35 alumnos, chicos que terminaban su secundaria. Ahora en los terceros del Polimodal son 20, 22. (6)

"Yo tengo profesores que enseñan en cinco escuelas. Sí. Entonces creo que no se puede hacer ninguna reforma con eso. Yo creo que, concretamente, todo este grupo de gente, estudiosos, esta persona que al final está dando otras materias estando en un grupo de ciencias sociales no es estudioso, no es responsable, digamos, que vos ves el producto de años de todos ellos, estén en EGB o en Polimodal, son gente, eh..., movedizas, abiertas y estudiosas, entonces vos ves que si hay que estudiar lo van a hacer, si hay que rever lo van a hacer, tienen una actitud muy positiva frente a los cambios. Pero, eh..., creo que abunda un sentimiento, así, de inseguridad, de desazón, de ¿qué es lo que va a pasar ahora?, y de añoranza, porque habían vivido una muy buena experiencia, insisto, en el programa provincial¹³⁸". (3)

Abundan los ejemplos de la desazón que causó ver lo que iba ocurriendo y en ese desencanto surgían –para algunos más claro que para otros- las intenciones detrás de la propuesta de transformación.

"La modificación en cuanto a educación no me parece mal, hay mucho, hay exigencias que me parece que están bien, hay reformas que me parece que están bien; pero lo que pasa que lo que no me parece que está bien es que, eh..., el Gobierno no da los medios para que el colegio pueda cumplir, o se le pueda brindar el servicio a los alumnos que vos le estás ofreciendo". (2)

"... nosotros teníamos fe, y teníamos deseo, y pensábamos que la reforma, por el espíritu que tiene la reforma. A nosotros nos iba, eh..., a elevar, eh..., no en calidad, elevar en cuanto a la libertad de poder organizar, a la libertad de poder discutir, de poder armar. Siempre con una cierta justificación, coherencia; no lo que a nosotros se nos ocurra y nada más. Y nosotros hicimos ese proceso, discutimos mucho, hablamos mucho, pusimos, sacamos, acomodamos. Pero después, ¿viste?, en forma así paulatina, nos fueron como corriendo la tranquera, ¿viste? Entonces, eh..., ese espíritu tan creativo y tan

138 La docente hacer referencia aquí a la reforma curricular de la Provincia de Santa Fe de los años 1984/1985, la misma –como en otras jurisdicciones en ese momento- había sido fruto de un resurgir de la democracia en el país y del arduo trabajo compartido entre especialistas y docentes para dar un importante giro renovador en lo pedagógico y participativo en lo organizacional a la educación. La mayoría de estas experiencias fueron abruptamente truncadas por la sanción de la Ley Federal y su implementación.

de que..., auto..., las instituciones tenían la autonomía para decidir, para esto y para lo otro, en realidad (...).Y de a poco nos fueron cercenando, nos fueron diciendo no. Por ejemplo, tantas horas de esto, no. No. Tanta..., esta materia acá no puede ir, porque el porcentaje y el esto y lo otro.”(5)

Esta visión de volver la mirada hacia el gobierno no es unánime, hay también actores que clavan las flechas en otros centros... aún no ven claro porqué no funcionó la reforma...

“yo creo que la reforma en sí, eh..., los objetivos de la reforma no..., no eran ni son malos, como no es mala la ley tampoco. Yo creo que lo que..., la implementación de la ley y de la reforma es lo que no funcionó. (...) Yo creo que la reforma a lo que apuntaba era a replantear la práctica docente, pero profundamente, para llegar a esos objetivos. Y creo que ahí fracasamos. Porque vos..., si vos seguís siendo el mismo, si vos seguís teniendo tus propios parámetros, y seguís hablando, digamos, en términos como hace diez años los escuchás hablar, es porque tu cabeza es la que no cambió, en enfoque, concretamente es la enseñanza. (3)

Ilusionarse y desilusionarse... un recorrido que incluye en su interior el proceso por el que las escuelas eligieron las modalidades que iban a implementar y que muestra a un grupo de actores en un juego de intencionalidades poco cercanas a las suyas.

En el interesante ensayo de Popkewitz sobre los efectos del poder en las actuales reformas y propuestas de cambio educativo, el autor, basándose claramente en Foucault sostiene la hipótesis de que ahora el estado ya no se dedica a un ejercicio violento del poder que posee el soberano, sino que este dominio se ejerce de modo más silencioso, creando instituciones que colaboren en la dirección y orientación de las personas y grupos, en el gobierno de los cuerpos, de las familias o sea, recurriendo a instituciones como el ejército, hospitales, manicomios, cárceles y escuelas.

6.5. Poder y contrapoder.

Lo primero que surge como interesante de sondear para reconocer la posibilidad de resistencia de un sujeto o grupo es la capacidad de reconocer y reconocerse en una situación y poder oponerse a ella. Este principio se basa en la concepción gransciana de intelectual transformador. Para Gramsci, todas las personas son intelectuales en el hecho de que piensan, transmiten y adhieren a una visión específica del mundo; diversos grados de pensamiento crítico y de sentido común son inherentes a lo que significa ser humano. La importancia de esta percepción es que otorga a la actividad pedagógica una cualidad política inherente. Así, la docencia se convierte en un ámbito central donde operan el poder y la política a partir de una relación dialéctica entre individuos y grupos que funcionan dentro de condiciones históricas específicas y restricciones estructurales, así como dentro de formas ideológicas y culturales que son la base de contradicciones y luchas (Aronowitz, Giroux: 1992:175). Dentro de esta perspectiva, el reconocimiento y la reflexión sobre esas condiciones se torna imprescindible para una acción pedagógica crítica y transformadora de la realidad.

Ahora bien, tal como se lo planteó en los puntos anteriores, la aplicación de diversas tecnologías de control y regulación generó un contexto poco propicio para el análisis, para la duda y para la crítica.

Sobre la propuesta misma de la reforma, del polimodal y el contexto en que se generó y aplicó, lo que aparece ante nada en los registros es confusión y contradicción.

La contradicción aparece ligada a la disparidad entre el discurso de los funcionarios y la realidad de la escuela, de las vivencias y trayectorias de los profesores.

“...en esa época, este..., el director “M” un poco antes, había estado incorporado con el tema de..., yo no me acuerdo, o eran recursos franceses, no me acuerdo de dónde venían, de Francia. Él estaba involucrado en el comité técnico de implementación de esos recursos, de diseño de programas... Entonces, este..., es absurdo, ¿viste?, cuando todos decíamos no puede ser, esto nos avasalla y todo, ellos estaban de lo más entusiasmados porque la cosa venía bárbara. Este...” (7)

“...por un lado los TEBE, que tenían una marcada postura, eh..., conductista disfrazada. Esa era la imagen que yo tenía. Una imagen conductista disfrazada con palabras lindas. Pero que en el fondo nos decían la escuela tiene que ser esto... Lo bueno de todo esto es que nos va a hacer pensar, los va a hacer estudiar y algo vamos a sacar en limpio...” (8)

“... por ejemplo, la primera mirada bastante clara que hubo fue que no era una educación Polimodal como se planteaba. Que había una fuerte contradicción entre el fundamento y la realidad, porque tanto la definen como polimodal y vos ves los contenidos, es..., exclusivamente se hace un área de disciplina pero con muchísima fuerza. Es evidente que no es polivalente, como ellos la están suponiendo. Este..., y la gente tenía muy claro que..., digamos, que no iba a haber horas para reacomodar. (...) Eh..., con lo cual ahí empezamos a ver que esto no funcionaba. Y también empezamos a alertar sobre ciertas dificultades que se iban a venir y que se vinieron...” (7)

También confundieron a las dos escuelas, tanto a docentes como a directivos, los rasgos institucionales que habían venido instalándose a través de la historia de cada escuela. Lo que en algún momento fue positivo, valioso, se transformó en ese período en un elemento de confusión, en un “querer hacer” justificado en la propia trayectoria y no tanto en el análisis y la discusión de la propuesta ministerial.

En la escuela “JD”, la propuesta del Polimodal se da en un período de crecimiento de la institución, influenciados por las experiencias positivas por las que habían transitado en su corta vida, se vieron capacitados para llevar adelante los cambios. Aunque con una historia bien distinta, la escuela “LB” también reconoce un contexto institucional propicio para la implementación del Polimodal.

“...entonces, cuando nosotros lo fuimos transformando, si bien las materias eran distintas, digamos, como que el espíritu de alguna manera estaba ya en la escuela...” (5)

“...ese es un perfil que trajo fuertemente la dirección. Nosotros podemos resolver... Y la escuela básicamente, fijate que desde su origen, en realidad el Estado no puso nada. No puso el terreno, era de la vecinal...” (10)

“...Nosotros primero lo recibimos como... A ver, en la escuela teníamos toda una cultura de que los cambios nos fortalecen. Este..., a nosotros no nos desesperaban los cambios curriculares porque veníamos de una historia de curriculum muy flexible, con muchas cosas. Entonces era como que la sentíamos, ah, esta nosotros la sabemos hacer...” (7)

Pasado un período importante del momento de implementación (casi cuatro años en el momento de las entrevistas) los docentes pueden ver el proceso de modalización desde otro lugar, con otros elementos de análisis; pueden tomar distancia y reconocer lo que pensaban en el momento del armado de las modalidades y lo que el mismo los afectó en su tarea docente.

“...creo que hoy, eh..., ya nadie puede ver a la Ley Federal de Educación como a mitad de los ‘90, porque mal que mal nos hemos capacitado en distintas formas, hemos discutido, vemos en la práctica y vemos el fracaso y vemos esto de..., de que en realidad sirve de sostén a un modelo. De hecho ya nadie, o muy poca gente, porque hay algunos todavía, pero bueno, muy poca gente puede no verlo, sostenerlo...” (10)

Pueden revisar aspectos curriculares que afectaron su trabajo docente en cuanto a la cantidad y al contenido de lo que tenían que dar.

“...Porque muchas críticas que se fueron haciendo a esta orientación tan neoliberal, de quitarle horas en Humanidades, por ejemplo... yo personalmente, no sé de otro colegas, a lo mejor lo vieron antes, pero yo de muchas cosas me di cuenta después. Porque, ya te digo, la propuesta de que haya más horas de Sociología, que haya Ciencia Política, que haya Economía, también era positiva porque de algún modo cuando vos leías los diseños hablaba, por ejemplo, habla de las Ciencias Sociales, y bueno, ahí entraban muchas. Después nuestros propios colegas empezaron a hablar, bueno, sí, pero yo tengo menos horas que antes, tengo más de esto pero tengo menos de lo otro; se me recortaron las horas... Los profesores de Ciencias de la Educación, Filosofía. El recorte fue grande...” (11)

En esta mirada retrospectiva vuelve a hacerse presente de manera significativa el tema de las promesas.

Otra cuestión que tienen en cuenta es que las pocas protestas del momento se centraban más que nada en lo organizativo. Esto no es casual, tal vez sólo allí la reforma educativa abría un pequeño resquicio de apertura.

“...hasta que después, ya cuando empieza a consolidarse, todavía no éramos tan críticos respecto de esto que parecía, ya había fallas, pero todavía nos parecía que podía algo funcionar, con algunos ajustes podía funcionar. ..., yo creo que empezó..., ya había algunas críticas fuertes con respecto a..., a la ley. Pero te repito, todavía no eran tan profundas como las que podemos hacer ahora. Era en el sentido de que, bueno, esto de lo organizativo; siempre rondando en lo organizativo y en la reconversión de los docentes porque, claro, iban cambiando las materias, y yo tuve suerte de última porque de un seminario pasé a esto que no varió demasiado, digamos, pero había gente de historia que pasó a cubrir comunicación, gente que tuvo que ponerse a estudiar, pero realmente a estudiar. Eh..., el malestar venía por esto, ¿no?, por la reconversión docente...” (10)

La complejidad de las relaciones institucionales, incluidas las de poder, da cuenta de un interjuego entre lo dado, lo instituido y lo instituyente. También en estas escuelas, a pesar del peso normativo de la reforma, aparecen pequeños focos de resistencia o por lo menos de disidencia frente a lo establecido.

“...yo estaba estudiando Sociología, estaba viendo todo el tema de globalización con los mejores expertos de la UBA, estaba mirando desde otro

lugar la cuestión. Y entonces, bueno, a mí... era una patada en el hígado. Mis colegas no se daban cuenta. Yo era la loca que hablaba en difícil. Hay gente que se dio cuenta, sí, hay gente que se dio cuenta..." (8)

"...yo creo que la ley nos costó..., yo estaba estudiando con todo esto, por supuesto que tomábamos una posición crítica que hoy me río de lo críticos que éramos. Éramos críticos en algunas cuestiones organizativas. Hoy podemos analizar la ley mucho más profundamente y con muchas otras miradas. En aquel momento ya nosotros, que con algunos profesores (en el profesorado) podíamos mirar críticamente algunos aspectos, o incluso cuando leíamos las cincuenta razones (artículo de Ana Lorenzo)..." (10)

La perspectiva de estos dos docentes que estaban cursando estudios superiores relacionados específicamente con educación al momento de la implementación del polimodal remite a pensar en la formación docente en general en el país. En relación a esto, es importante revisar en qué momento ingresan al contexto institucional de los profesorados –si es que lo hacen- las teorías críticas. Esta también puede ser una punta explicativa de la actitud mayormente acrítica con que los docentes de las escuelas estudiadas recibieron esta reforma y la propuesta de modalización.

Siguiendo con los intersticios por donde, de alguna manera, aparece la resistencia al orden instituido hay que mencionar el papel del gremio y cómo significaban esa posición los docentes en ese momento.

"... yo recuerdo que el gremio, cuando en un principio era el gremio el que hablaba de que estas políticas no servían; yo, recuerdo al principio que yo no estaba de acuerdo. (...) Yo no lo veía, lo vi después..." (11)

El registro que se presenta a continuación pareciera sintetizar la posición de la mayoría de los actores en este punto.

"...si sumás a todo eso la problemática social que surgió en estos años te podés dar cuenta de dónde estamos. Pero siempre nos damos cuenta tarde. Yo no sé cómo se puede hacer distinto, porque siempre estamos revisando cómo nos mintieron, cómo esto, cómo lo otro. Eh..., pero lo difícil es poder anticiparse..." (11)

Tal vez lo más significativo de la mirada de los docentes en relación a la reforma y al polimodal haya sido la impotencia, –como ellos mismos lo expresaron- *"...el no poder anticiparse..."*. Sin embargo a poco de andar, ellos expresaron que la intención de las autoridades educativas fue que la educación polimodal esté orientada al "mundo del trabajo" en desmedro de los contenidos humanísticos y la formación intelectual, pudiendo esto profundizar las desigualdades sociales desde su origen puesto que no garantiza una distribución democrática del conocimiento. Además, se deduce de sus palabras que la propuesta de polimodales es fragmentaria en cuanto al concepto polivalente ya que no ven en su currícula una estructura coherente ni con el mundo del trabajo que se avecina en cuanto a formación ni en cuanto a la realidad acerca de los altos índices de desempleo que aún subsisten. También sostienen que no es viable la actual estructura para elevar el nivel de los estudiantes que tengan aspiraciones de proseguir sus estudios en el nivel superior puesto que con lo implementado, la formación de los futuros universitarios (o estudiantes del nivel terciario) es inferior a la de los egresados del antiguo secundario; sobre todo en disciplinas como historia, lengua y matemática.

7. TERCER VIAJE PARA PENSAR LOS ESTILOS DE LAS RELACIONES DE PODER EN LAS ESCUELAS ESTUDIADAS.

7.1. Mecanismos, estrategias de poder y tecnologías del sujeto.

Volviendo a la cuestión central de este capítulo, los efectos de las relaciones de poder en el proceso de modalización; se sostiene que mirando hacia el interior de las escuelas abordadas podemos describir el **proceso regulatorio y de muy rígido control (*hard*) que significó la implantación del polimodal siguiendo algunas de las estrategias básicas que se visualizaron.**

Lo primero que es válido destacar son las promesas de cambio en las que se ven envueltos los actores institucionales. Este fue un primer emergente significativo, todos reconocían las falencias de la secundaria y querían un cambio. Este les era ofrecido por las autoridades nacionales y provinciales.

Ahora bien, el cambio a que hacen referencia los actores –si bien necesario- no parece demasiado fundamentado; los docentes no aclaran qué esperaban de una nueva escuela secundaria, en qué sentido debería ir el cambio. Se diría que lo aceptan sin demasiados cuestionamientos y lo incorporan a la historia de la escuela porque si de algo no se olvidan es de la historia, larga o breve, por la que han atravesado. Con variantes, las trayectorias institucionales vividas las colocó en la posibilidad de organizar modificaciones y esto jugó un papel central y marcó “un doble faz” a la hora de la implementación de las modalidades.

Los actores y fundamentalmente los directores reciben las indicaciones de modificación (implementación del polimodal) y la subsumen en los procesos de cambios que ya estaban en marcha en las escuelas. Esas trayectorias eran en “LB” la implementación de una terminalidad de comunicación para revertir la imagen desvalorizada del viejo “colegio Nacional” en la década de los ´80 y en “JD” la temprana incorporación de las propuestas curriculares de la provincia que le parecieron más novedosas.

Se dice que esto tiene una doble cara porque por un lado pudieron llevar adelante los cambios salvando las dificultades que iban surgiendo pero, por otro lado, esta situación “de saber hacerlo”, “de dar continuidad a que ya se venía haciendo” pudo haber obturado la posibilidad de pararse de manera más crítica frente a la propuesta política “bajada” desde el nivel educativo central.

La violencia simbólica ejercida sobre el sistema en su conjunto hizo sentir también en estas escuelas bajo promesas de modernización del secundario, de vinculación con el mercado laboral, de actualización en los contenidos con un propuesta pedagógica constructivista y la descentralización de decisiones en los actores escolares.

Sobresalen en los registros de los entrevistados el planteo de una tarea áulica constructivista contenida en los documentos curriculares. Los contenidos básicos comunes son nombrados reiteradamente por los docentes porque allí estuvo centrada su posibilidad de participación en el proceso de transformación del secundario al polimodal. Una profesora sostuvo que los fundamentos propuestos para el área de Ciencias Sociales que era la que le correspondía a ella, eran sólidos; los contenidos actualizados y las recomendaciones metodológicas eran precisas y coherentes con la propuesta teórica. Esto fue lo que la convenció en una primera instancia, luego, en el momento de la entrevista, ella sostiene que se dieron cuenta tarde, admite las promesas incumplidas, incluso en lo curricular.

Claro que estas aptitudes de los docentes no fueron una casualidad, el contexto imperante generó las bases para que esto sucediera. Una política de mercado que distribuye desigualmente sus frutos reproduce las relaciones de explotación y conduce a un individualismo que deja librada a cada

persona a su propia suerte, destruyendo el tejido social y las redes comunitarias de solidaridad. Junto a la creencia de que las cosas marcharían tal como las “pintaba” el discurso oficial, se amalgamaba una forma de subjetividad que imponía el “sálvese quien pueda”.

La política sostenida desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe era la de no dejar a ningún docente sin trabajo y aunque esto *“también fue imposible”*(11) generó una situación de aislamiento entre los docentes y de defensa acérrima de su puesto atacado constantemente por las modificaciones de contenidos y de horarios. El gobierno delegó en las escuelas la facultad de “elegir” la modalidad demostrando, por un lado, una estrategia de “dejar hacer” pero, al mismo tiempo, concentró las decisiones centrales cercenando las posibilidades laborales ya que mantener el trabajo significaba para muchos cambiar de espacio curricular, incluso hacerse cargo de materias para las que poco o nada fueron preparados. Algunos profesores mantuvieron sus horas en disponibilidad a sabiendas de que se los podría cambiar de escuela, de horario o de materia pues se le hizo conocer la normativa que indicaba la dependencia del empleado docente en relación a la provincia y no a una escuela en particular.

Esta y otras circunstancias evidencian una regresión en el modelo democratizador de la escuela iniciado tímidamente en la provincia en los años ‘80. La reforma educativa, como ya se sostuvo, se sustentó en la primacía de la libertad sobre la igualdad y aún cuando para sus ideólogos la democratización no constituía un objetivo, sí lo era el crear un nuevo orden cultural; para ello se generaron nuevas regulaciones y formas de consenso.

Las transformaciones expresan las estrategias a partir de las cuales el poder limita y define las prácticas sociales y, en consecuencia, ponen en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión (Popkewitz, 1994). Siguiendo las ideas de este autor, la reforma educativa, en tanto regulación social, define las metas, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la invención y/o legitimación de ciertos modelos de funcionamiento macroinstitucional y microinstitucional. Esto se expresa en este estudio a través de documentos, indicaciones y normas formales orientadas a instalar una nueva configuración de relaciones dentro del sistema educativo.

Entre esas nuevas regulaciones se presentó como muy significativa la búsqueda de consenso pero de un consenso en el sentido de sumisión, de no criticidad; este fue sin duda un eje estratégico para la definición de políticas educativas provinciales.

El acuerdo por consenso, en el marco de un Estado reformado no podía darse por los mecanismos del pasado, con un Estado responsable de definir políticas y ejecutarlas; su nuevo papel fue el de organizar la concertación para poner toda la información necesaria en la mesa de discusiones, luego evaluar los resultados y garantizar que se cumplan las normas aceptadas por todos. De esta forma, los directivos si bien reconocen haber tenido reuniones con los representantes del ministerio de educación de la provincia en donde les “bajaban” la propuesta y haber recibido una serie de documentos instructivos que acordaban los pasos a seguir en el proceso de modalización, hicieron hincapié en la “libertad” que se les dio para que cada escuela eligiera las modalidades. Los docentes, por su parte, mencionaron las posibilidades que tuvieron de seleccionar, modificar y proponer contenidos. Esto demuestra el juego fraudulento en el que se vieron envueltos: la escasa o nula participación de los actores institucionales en las decisiones centrales de la política educativa, como hubiese sido la discusión acerca del fin mismo de la nueva educación de nivel medio, paralelo a la recarga de responsabilidad institucional de llevar adelante una transformación cuya validez y sentido no tuvieron posibilidad de concordar.

Siguiendo las apreciaciones de Popkewitz acerca de las reformas, se sostiene que los estados nacionales instituyen los sistemas educativos como medios para extender y generalizar el acceso de la población a la educación y, de ese modo, facilitar su propia legitimación y determinación de ciertos modelos hegemónicos. Los marcos normativos se constituyen, entonces, como cercos de regulación

de la sociedad y expresan la legitimación de determinados modos de funcionamiento macro y microinstitucional. Las leyes, decretos y otras normas formales definen fines y principios, y regulan las posibilidades y limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos. La intención última de las reformas es convertir los modelos normativos en estilos de funcionamiento cotidiano; esto supone conjuntos complejos de interacciones al interior de las instituciones. Durante el análisis aparecieron claramente muchos de los dispositivos de los que se valió la provincia para penetrar en las escuelas.

Es importante aclarar que las estrategias analizadas recientemente fueron posible gracias al mantenimiento o refundación de una estructura burocratizada en el nivel macro y trasladada al nivel micro.

La influencia de la concepción weberiana de burocracia estatal que caracteriza al sistema educativo argentino, con la norma como elemento supremo, ya ha sido analizada desde el período de constitución del mismo; se sostuvo, a su vez, que este tipo de estructura se mantiene en el presente pero ha sido aggiornada a partir de los requerimientos de los sectores hegemónicos. Se visualizó claramente a partir de los '90 una intensa etapa de producción de bases legales para el campo de la educación a nivel nacional a lo que le siguieron, en la provincia de Santa Fe, una larga lista de documentos pautando los modos de acción de las escuelas ante la transformación educativa.

A la cuestión de la normalización se le sumó también el carácter no visible de las tecnologías de control puestas en juego. Cabe un apartado para aclarar a qué refieren estas tecnologías.

Con respecto a las tecnologías del poder Foucault sostuvo que la modernidad instrumentó dos tipos de tecnologías de poder: la disciplina y el bio-poder. Con una se encauzan las conductas de los individuos y con la otra se planifica la vida de las poblaciones. El rédito de la primera es producir bienes; el de la segunda, producir individuos. Ambas apuntan a mejorar los rendimientos económicos y a consolidar los poderes constituidos. Las disciplinas establecen una especie de "anatomía política" de los individuos. Controlan su cuerpo, su tiempo y sus movimientos en el espacio. Ello ocurre en los talleres, hospitales, escuelas, ejército y cárceles. El bio-poder, por su parte, planifica y regula poblaciones. Trata de dirigir la natalidad, la lactancia, la mortandad, las conductas sexuales, las normas higiénicas, en fin, la vida de los gobernados. Ambas tecnologías instauran un poder disciplinario y controlador.

Se hace hincapié en las tecnologías que tienen que ver con el sujeto porque son ellas las que mejor podemos analizar al interior de las instituciones educativas. Estas, tal como se puede interpretar de las entrevistas tienen un carácter invisible, como dice Foucault, es un ejercicio del poder modesto, suspicaz. Tradicionalmente el poder era lo que se veía, lo que se manifestaba; aquellos sobre los que se lo ejercía podían mantenerse en la sombra; no recibían luz sino de esa parte del poder que les estaba concedida; el poder disciplinario, en cambio, se ejerce de manera invisible, impone a aquellos a los que somete un carácter de visibilidad obligatorio. Son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos¹³⁹. En el proceso de modalización de las escuelas esto fue claro, los directivos y docentes quedaron expuestos a cumplir una serie de pautas y normas supuestamente convenidas entre las partes. *"...no había otra opción..."*(2). Foucault ejemplifica este tema con el examen, en nuestros casos de estudio, el dispositivo no fue el examen pero sí la sanción normalizadora del gobierno que en todo momento los docentes trajeron a colación.

"...todos estaban desesperados que qué íbamos a hacer ahora con tantas horas, que me van a sacar, aparte si nos llegaban a sacar una hora nos moríamos. Nos parecía que si perdíamos una hora íbamos a morirnos, no íbamos a cobrar nada. Una desesperación, general, digamos..." (9)

139 Foucault Michael (1976): Op Cit. Pág. 192.

Teniendo en cuenta lo que significan estas tecnologías, lo desarrollado nos ha demostrado el avance de las mismas hacia las tecnologías del yo, es decir, el desplazamiento que se ha producido desde formas más tradicionales de regulación social hacia la autorregulación, hacia aquellas tecnologías que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta¹⁴⁰. Esta apunta al gobierno de los sujetos de manera que sean ellos mismos los encargados de asumir una nueva ética de la existencia... al servicio de quienes se la imponen. *“Nosotros podemos...lo vamos a lograr sin pedir...”*

Así se comprende, en los casos investigados, la docilidad con que actuaron los directores atendiendo imposiciones de niveles superiores -como lo hicieron desde antaño- y la manera en que se los responsabilizó de los resultados del proceso de modalización.

7.2. Notas que diferencian las escuelas entre sí y los estilos de relaciones de poder institucionales y de otros niveles del sistema.

7.2.1. Lo que las diferencia...

Las reformas promovidas desde las instancias centrales se resignifican en cada escuela generando procesos singulares; esta singularidad tiene que ver con distintos factores. Uno de estos es que hay que tener en cuenta que el poder debe analizarse desde una perspectiva histórica y situacional.

La identificación del poder no es solamente sincrónica, sino también diacrónica; no es una cuestión de relaciones momentáneas en el presente, tiene relación con juego de fuerzas anteriores y afectan potenciales relaciones futuras implicando a distintos grupos en diferentes momentos. El análisis del poder tiene, entonces, un fondo histórico en el cual son establecidas predisposiciones o inclinaciones que moldean y limitan las relaciones, las cuales son, a su vez, reforzadas por ella. Se puede dar la perpetuación de un cierto estilo de relaciones de poder¹⁴¹.

Además, no se puede abordar el estudio de las relaciones de poder de un sujeto, grupo u organización sin tener en cuenta la situación en la que se encuentra. La situación implica el entorno, el ambiente que rodea al sujeto actuante, los centros de poder que pueden intervenir en caso de una activación del poder sobre alguien relacionado con él. El hombre vive en sociedad y, normalmente toda influencia que puede alterar la situación de uno de los miembros de un grupo afecta a los demás. (Castiglione: 200)

Estas consideraciones aportan para pensar las relaciones de poder en las escuelas abordadas. Hay que tener en cuenta básicamente que el sistema educativo argentino no fue ajeno a la historia política del país, sobre todo ha sido muy afectado por la última dictadura militar que generó una matriz de relaciones autoritarias que lograrían arraigarse en los actores educativos. De esto dan cuenta varios de los docentes entrevistados, ellos reconocen *“resabios de autoritarismo”* en el gobierno de las escuelas actuales, algunos incluso, admiten que los directores *“tienen derecho”* a decidir cuestiones centrales como la modalidad que tendrá la escuela.

Estas apreciaciones tienen validez para las dos escuelas estudiadas, son incluso una de las causas posibles del poco nivel de participación e intervención de la comunidad educativa en los asuntos de la enseñanza y el aprendizaje. Sistemáticamente, los planteos reformistas a nivel nacional,

140 Jover del Pozo, Pepón (2002): “Tecnologías del Yo”, comentario del libro de Michel Foucault “Tecnologías del yo”. Editorial Paidós y Universidad Autónoma de Barcelona en página WEB <http://sapiens.ya.com/humanidad/1-text21.html> consultado el día 05/01/06.

141 Burbules, Op. Cit.

posteriores a la década del ´70, han instado a los actores a opinar sobre los cambios propuestos o implantados sin crear los mecanismos adecuados y pertinentes para que esto pudiera darse realmente quedando este impulso en una mera formalidad discursiva.

Cabe entonces pensar en lo singular de cada una de las escuelas abordadas. Tal como ya se lo ha mencionado en este trabajo, ambas escuelas presentan una historia institucional particular. “LB” signada por una larga trayectoria como bachillerato nacional, atravesada no sólo por los avatares de la historia del país sino por la particularidad de la ciudad¹⁴² que le otorgó a la formación mercantil una supremacía superlativa haciendo de los bachilleratos comunes “cubos de deshechos” de las escuelas con otras terminalidades más atractivas para el imaginario colectivo local. La escuela “JD”, en cambio, con su corta edad es la muestra cabal de las luchas internas de un barrio entre un grupo progresista que aspira dotarlo de todos los servicios educativos y otros sectores que intentan no separar al barrio de los privilegios del centro de la ciudad; todo esto, teñido también de intereses político-partidarios puestos en juego en todo el proceso de conformación de la escuela.

Una diferencia interesante se presenta en el estilo de conducción de las dos escuelas, lo que marca el rumbo del proceso de modalización en ambos casos. Aunque este no fue un punto sobre el que se profundizó, sí se deduce de las entrevistas que la directora de la escuela “JD” presentó desde que se hizo cargo de la organización de la institución (en su segundo año de vida) una propuesta democrática, de constitución de plenarios institucionales para discutir distintos temas. Aunque algunos entrevistados sostuvieron que el modo de trabajo de esta directora está atravesado por algunas características político-partidario (de simpatía con el partido justicialista), los registros muestran el intento por dar participación a los docentes, padres y alumnos en la elección de la modalidad. La escuela “LB”, en cambio, muestra una dirección del proceso de modalización centrado en un grupo pequeño, conformado por la asesora pedagógica y los jefes de departamento, donde la participación es esporádica e informal, con un buen clima institucional.

7.3.2. Lo que las une...

Un punto que no puede soslayarse es que al centrarnos en el análisis de las relaciones de poder en las dos escuelas surge una evidente diferencia entre lo que serían las formas de ejercicio del poder en el nivel provincial con lo propio en las escuelas elegidas. La diferencia radica en el estilo de las relaciones de poder en uno y otro caso.

Burbules sostiene que al hablar de poder se presenta un continuum de relaciones, con los extremos de dominación en una punta y de consentimiento en la otra, y con una gama importante de grados intermedios entre los que se encuentra la sumisión¹⁴³. Foucault también reconoce que tanto la violencia como el consentimiento son parte del poder aunque él los ve como instrumentos o resultados del mismo más que poder en sí mismo; a él le interesa más centrar la mirada en el poder como conducción de la acción sobre otras acciones. “Es una estructura total de acciones traídas para alimentar posibles acciones; el incita, induce, seduce, hace más fácil o más difícil, en el extremo, el constriñe o prohíbe absolutamente; es a pesar de todo siempre, una forma de actuar sobre un sujeto o sujetos actuantes en virtud de sus actuaciones o de su capacidad de actuación. Un conjunto de acciones sobre otras acciones.”¹⁴⁴

A pesar de las apreciaciones de Foucault, resulta interesante seguir esta línea de argumentación porque explica el nudo de la variante hallada en terreno. El mismo estaría mostrando que a nivel macro podemos hablar de ejercicio del poder como disciplinador y como controlador, más cercano a

142 Rafaela es una población de 115 años de historia, con un origen ligado a la exitosa actividad agropecuaria que tuvo, a su vez, un rápido crecimiento y una importante expansión hacia el área industrial y comercial en distintos rubros lo que la llevó a constituirse en un centro dinámico de la provincia de Santa Fe.

143 Burbules, N (1989): Op. Cit. Pág.17.

144 Foucault, Michel (1983): Op- Cit.

la dominación, mientras que lo que se da al interior de las escuelas, más específicamente entre directivos y docentes, es más bien un proceso sumisión.

La dominación lleva a una incompatibilidad de intereses, corroe la autonomía; siempre es dominio de un grupo o persona sobre otra u otras, incluye formas más o menos sutiles para el logro de sus fines. Generalmente hay amenazas explícitas o implícitas. La dominación incluye la coerción.

Coerción es cuando “A” consigue la obediencia de “B” mediante una amenaza de privación dondequiera que hay un conflicto en torno a los valores o al curso de la acción entre “A” y “B”. Queda claro, entonces, que en el proceso de elección de las modalidades en las escuelas esta coerción la ejercieron desde niveles centrales de gobierno, pues los directivos no eran totalmente conscientes de lo que implicaba el polimodal en términos políticos, fueron, en cierta medida, engañados por una promesa de cambio por la que ambas escuelas venían bregando. Desde ese marco, los directivos lograron que se armen los polimodales sin ser ellos los que amenazaban a los docentes con quedar sin trabajo, este era un mensaje claramente expresado desde el Ministerio de Educación de la provincia. Muchos de los registros de las entrevistas transcritos a lo largo del trabajo denotan esta situación.

Sobre la forma como el gobierno instauró la reforma y los polimodales en los '90 ya se han hecho muchas referencias en el transcurso de este trabajo. Cabe ahora profundizar lo que sucedió dentro de las escuelas.

Para explicar el estilo de relaciones de poder al interior de los dos casos se recurre al concepto de sumisión. Este, según Burbules, implica, por una variedad de razones y con grados variados de entusiasmo o resistencia, que las personas cooperen con las exigencias o expectativas de otras, sea activa o inactivamente. “La sumisión puede ser identificada, también, en casos de que por causa de hábito, ignorancia, o grados variados de complicidad tácita o activa, las personas actúan para fomentar o perpetuar un estado de cosas (estado que no aprobarían si tuviesen que afrontar directamente la decisión)”¹⁴⁵.

Se sostiene que las relaciones de poder al interior de las escuelas en el proceso de modalización estuvieron signadas por claras evidencias de sumisión y que esta se logró por un importante proceso de influencia ejercido por los directivos en relación a los docentes.

Si bien el poder es siempre una influencia sobre algo o alguien, se sostuvo en el marco teórico que la influencia se da allí donde A, sin recurrir a una amenaza tácita hace que B cambie el curso de la acción. Dentro de las formas según las que se puede influir¹⁴⁶, es decir, las acciones ó actividades a través de las cuales una de las partes consigue influencia y mediante ella, poder sobre las demás partes, destacamos los procesos de conformidad por ser éstos los más palpables en las escuelas. Estos conducen a la aceptación del ejercicio de influencia por parte del destinatario. Se habla de distintos procesos de conformidad dentro de los cuales cabe destacar la sumisión, producida cuando el destinatario acepta la influencia esperando conseguir una reacción favorable del agente de ejercicio. En el caso de la implementación del polimodal, lo que se espera es mantener el puesto de trabajo en la escuela.

Dice María Teresa Sirvent: “El poder dominante ha conseguido transformar sus intereses en nuestro sentido común”¹⁴⁷. Desde la perspectiva microfísica, el ejercicio del poder en la escuela se establece a través de la práctica cotidiana que se va elaborando tal como se vio en terreno. La cotidianeidad de la labor educativa va convirtiendo y entendiendo como normal toda la serie de eventos, modificaciones y actitudes que allí se propusieron sin un cuestionamiento sustantivo.

145 Burbules, N (1989): Op. Cit. Pág.18.

146 Ver cita N° 45 de Barón Duque

147 Sirvent, M. (1998): Op. Cit.

En su ensayo sobre el poder, Burbules menciona que las relaciones de poder no aparecen sólo en las situaciones en que una persona o grupo provoca acciones particulares en relación a otros sino que el poder también es inherente a la habilidad de mantener sin cambio o con mínima amplitud de cambio una situación existente. Mantener un estado particular de las cosas a través de su ocultamiento, inhibir la oposición y la crítica para no alterar las características esenciales del “acuerdo” puede servir a los intereses hegemónicos. Gramsci sostiene que este tipo de poder es eficaz y está implícito en el sentido común (de nuestros actores institucionales), en la forma ordinaria de las cosas.

7.3. Cómo se explica la aquiescencia de los actores institucionales.

Se retoma para comenzar este apartado las palabras de quién tan lúcidos aportes hiciera en materia de política educativa, la ya fallecida Norma Paviglianitti. Ella expresaba en 1996: -el pensamiento hegemónico ha desplazado la intención de incorporar las masas al gobierno político de la sociedad hacia el “control de las masas”. Con este propósito el mercado controla la población restableciendo la responsabilidad individual, o sea, diferenciando y atomizando la sociedad. Busca desactivar las demandas populares y desarticular los intereses organizados y en definitiva despolitizar a la población.

“...sabemos que acá el capitalismo es más depredador que en otros lugares. Nunca le tiembla el pulso...”¹⁴⁸

En los 80’ y 90’ el programa neoliberal-conservador consiguió establecerse como una potente fuerza ideológica a escala positivamente global; y todavía detenta un dinamismo continuado, no agotado, un liderazgo y un poder político a pesar del reciclado y abandono de la ortodoxia que enfrentó en ciertos momentos de la historia

Este proyecto es incitado por los aparatos estatales del capitalismo avanzado –sobre todo EE.UU. y completado por organismos de financiamiento internacionales que desde los 80’ incrementaron notablemente su poder y se convirtieron en el dispositivo nodal para la implantación de los ajustes estructurales. (Ezcurra A, Ma. 1998). Estos organismos afectan de manera considerable al sector educativo, sus propuestas inciden no sólo en el curso de acción elegido sino en la propia definición de los problemas a atender y sus causas. El Banco Mundial, representó en esa época la mayor fuente de financiación externa de la educación de nuestro país.

Una de las principales ideas fuerza del proyecto neoliberal es el cuestionamiento al Estado de Bienestar. Desde la privatización en el Reino Unido a la desregulación en EE.UU., se ha presenciado una reconversión del papel del Estado. Retomando palabras de Pablo Gentili “...lo que los neoliberales y conservadores combaten es la forma específica que asume la intervención estatal en el período fordista, proponiendo junto a ello, una nueva matriz de intervención de carácter más autoritario y antidemocrático. Claro que los discursos hegemónicos ocultan este proceso apelando al eufemismo de un gobierno y un estado mínimo. Sin embargo, para destruir el modo de regulación política keynesiano y para deshacerse del “bienestar” que caracterizaba a aquel tipo de Estado, los neoliberales precisan recrear un tipo de intervención estatal más violenta tanto en el plano material como simbólico”¹⁴⁹. El Estado que se conforma en consecuencia asume una nueva fisonomía orientada a garantizar una nueva estabilidad política e ideológica.

Estos procesos son claramente visibles en países como el nuestro en donde el deterioro de las instituciones del Estado, la visibilidad de la crisis para el colectivo social, la hiperinflación, el agotamiento del esquema de acumulación a expensas del propio Estado constituyeron un panorama propicio de reformas de la economía, el Estado y también de la educación. “El espacio de las

148 Sarlo Beatriz (2001): “Tiempo presente”. Siglo XXI editores Argentina. S.A. Bs As. Pág. 85

149 Gentili Pablo. “Adiós a la escuela pública. El Desorden Neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”. Ponencia. Universidad Estadual de Río de Janeiro.

políticas públicas y de las políticas educativas en particular se ve afectado por la organización de la que ha sido objeto el Estado. La modificación de las funciones estatales y en consecuencia, la transformación de los mecanismos de control y de regulación social plantea tensiones y conflictos entre los tradicionales controles normativos y burocráticos y la regulación competitiva del mercado. Los procesos regulatorios que caracterizan hoy en día (por los años '90) a los procesos de reforma educativa se asientan en valores y criterios procedentes de la economía. Productividad, competitividad, eficiencia, eficacia, aparecen como atributos del nuevo modelo..."¹⁵⁰

La educación fue blanco fácil de las políticas neoliberales por la tan mentada crisis por la que atravesaba el sistema educativo argentino. Tal como lo expresa Margarita Poggi parecía existir, en alguna literatura contemporánea, diversas expresiones sobre el hecho de que la institución educativa no encajaría con las nuevas condiciones sociales prescriptas por los distintos "post": posmodernismo, poestructuralismo y posindustrialismo.

Lo que se puso en juego fue, fundamentalmente, la crisis de la legitimidad del proyecto de la modernidad entendiendo por legitimidad el hecho de que un orden político es merecedor de reconocimiento.¹⁵¹

En este contexto se pone en marcha la transformación del sistema educativo dentro de la cual se implementa el nivel Polimodal con el principal objetivo de preparar la mano de obra requerida para el sector productivo cada vez más subordinado en ese momento a la lógica del mercado internacional tal como lo expresa el artículo 17 de la Ley Federal de Educación: "La organización del ciclo polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción".

Esta referencia al neoliberalismo en Argentina es clave para interpretar la trama poco conflictiva que se generó al interior de las escuelas estudiadas durante el proceso de modalización ya que en pocas palabras enuncia puntos nodales que es bueno resaltar como responsabilidad individual, atomización de la sociedad, desactivación de demandas populares, desarticulación de intereses organizados y despolitización de la población. Todos estos componentes no son otra cosa que efectos del poder de la política neoliberal- neoconservadora como expresión de una nueva fase del capitalismo.

Las formaciones ideológicas del neoliberalismo y del neoconservadurismo surgieron de manera independiente. Lo liberal no implica lo conservador pero el neoliberalismo "conservadorizó" en lo fáctico en cuanto a políticas económicas a todos los sectores en los que se imbricó (Follari, 1994). "La coexistencia en el seno de una misma Administración se debe a que, por encima de las diferencias, ambas corrientes de la Nueva Derecha están convencidas de la necesidad de restaurar la disciplina social a cualquier precio."¹⁵². En el ámbito educativo van a coincidir en que el sistema público es perjudicial por la burocratización implícita que conlleva, van a reducir el gasto público destinado a este área y van a promover y financiar -a individuos o instituciones- del sector privado con recursos públicos.

150 Almandoz, M. R.: ob. cit., pág.20.

151 Completa esta idea una expresión de Habermas extraída de Poggi Margarita (2002); "Instituciones y trayectorias escolares" Santillana, BS As en la que menciona que la pretensión de legitimidad hace referencia a la garantía -en el plano de la integración social- de una identidad social determinada por vía normativas. Las legitimaciones sirven para hacer efectiva esa pretensión, esto es, para mostrar cómo y porqué las instituciones existentes (o las recomendadas) son adecuadas para emplear el poder político en forma tal que lleguen a realizarse los valores constitutivos de la identidad social.

152 Finkel Sara: "Crisis de Acumulación y Respuesta Educativa de la Nueva Derecha". Artículo publicado en Revista Argentina de Educación. Año VIII- Nº 14. Noviembre de 1990. Bs AS.

Siguiendo a Paviglianitti se sostiene que “los neconservadores conciben a la educación de modo congruente con la sociedad a la que consideran compuesta por individuos aislados que compiten a través del mercado, esto los lleva a valorizar la mercantilización de las relaciones sociales y a negar la política como elemento constitutivo de las relaciones entre los hombres. Para esta concepción, el mercado controla las masas desplazando las decisiones de las instancias políticas centrales hacia las instancias locales y sociales estableciendo la responsabilidad individual, o sea, diferenciando y atomizando la sociedad”¹⁵³. Ya se ha analizado cómo en la época de la transformación educativa de los '90 el gobierno central concentró las decisiones como la Ley Federal y con ella la nueva estructura del sistema educativo que incluyó el polimodal y dejó a las escuelas que “elijan” qué modalidad querían y a los docentes que “seleccionen” los contenidos.

Otra característica en juego fue la de diferenciar y atomizar a la sociedad. Aunque no hay señales anteriores en el análisis, cabe aquí la referencia a lo que ocurrió en la ciudad de Rafaela con la elección de las modalidades. A pesar de ser una ciudad pequeña, con sólo ocho instituciones que contienen el nivel polimodal no hubo desde el nivel provincial ni regional intentos de planificar las acciones de manera de lograr un diálogo entre las escuelas para la elección de las modalidades.

“...en realidad algunas escuelas nos pusimos de acuerdo, hay otras escuelas que nunca se juntan con el resto para ponerse de acuerdo y se cortan solas...” (5)

“...acá en Rafaela, bueno, casualmente. Por los perfiles de las escuelas quedaron todos (...) con respecto a eso no creo que haya habido planificación porque fue amplia libertad...” (4)

Queda expuesto en estos registros que el nuevo orden conservador se estructuró a partir de la libertad individual como principio de legitimación: que cada escuela elija la modalidad y la arme con lo que tenga, no importa lo que haga la vecina.

7.4. La despolitización y ausencia de conflictos.

El punto que interesa profundizar para enmarcar lo expuesto en este capítulo es la cuestión de la despolitización. Esto puede ser abordado desde dos puntas complementarias; una perspectiva política, más general que tuvo que ver con los postulados mismos del neoliberalismo. La otra vertiente, que no va a ser desarrollada en este trabajo sería el análisis proveniente de los estudios sobre las nuevas regulaciones que estas corrientes hegemónicas plantearon y lograron con éxito sobre el trabajo, muchas de las cuales pueden aplicarse a la tarea del docente y tienen que ver específicamente con la relación que estos tienen con respecto al control sobre su proceso de trabajo.

Frei Betto, a quien conocemos por sus interesantes diálogos con Freire sostiene que “el fracaso del socialismo real en Europa y la ofensiva de los medios centrada en el estímulo consumista favorecen el desinterés por la política. El neoliberalismo proclama que “la historia se terminó”, tratando de apagar las utopías del horizonte histórico y mofándose de los afanes idealistas. La corrupción extendida entre políticos profesionales, y las divisiones internas de los grupos y partidos de izquierda, refuerzan la idea de que la política es un terreno pantanoso en el que no se debe pisar. Como la idolatría del mercado es alabada por el neoliberalismo, la publicidad y los medios tratan de vender la imagen de que la felicidad reside en la despolitización, en el ocio, en el retorno a los intereses individuales. La vida tranquila se restringe a las esferas de la familia, del trabajo y del placer.

¹⁵³ Paviglianitti Norma (1996): “Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad”. Miño y Dávila Editoriales e IIICE. UBA. Bs As. Págs 14 a 17.

Sobrepasar los límites de ese círculo hermético es correr el riesgo de meterse en dificultades y sufrimientos, dolores de cabeza y persecuciones”¹⁵⁴. La expresión de un docente es elocuente en este sentido...

“...hablar de política educativa, ¿a cuántos les interesa? ¿A cuántos les interesa hablar de la definición del currículum? Hay gente que te dice si total te pagan lo mismo...” (8)

Frei Betto recuerda que es preciso no olvidar, pues quienes se alejan de la política son gobernados por los que se meten en ella. Si a la mayoría no le interesa, peor para ella, puesto que debe aceptar ser gobernada por la minoría. Es evidente que este objetivo se logró y con creces en la sociedad. En la provincia de Santa Fe, puede presentarse como ejemplo y antecedente de las políticas neoliberales en educación el fracaso de la Ley de Consejos de Escuela que fue propuesto por grupos cooperativistas de padres, sectores de la democracia progresista y el gremio docente pero a pesar de haber sido sancionada la ley en 1989, no se conocen prácticamente escuelas que lo hayan puesto en vigencia.

Es interesante completar la idea que se viene desarrollando con la perspectiva de un estudioso de los rasgos propios de la posmodernidad como lo es Gilles Lipovetski. Este autor sostiene que asistimos a una nueva fase en la historia del individualismo occidental y que constituye una verdadera revolución a nivel de las identidades sociales, a nivel ideológico y a nivel cotidiano. Esta revolución se caracteriza por: un consumo masificado tanto de objetos como de imágenes, una cultura hedonista que apunta a un confort generalizado, personalizado, la presencia de valores permisivos y light en relación a las elecciones y modos de vida personales.

Estos cambios, novedosos a nivel de la cultura y los valores morales implican una fractura de la sociedad disciplinaria, explicitada según la visión de Foucault en puntos anteriores, y la instauración de una sociedad más flexible basada en la información y en la estipulación de las necesidades, el sexo, en el culto a lo natural, a la cordialidad y al sentido del humor.

La cotidianeidad tiende a desplegarse con un mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posibles, con el mínimo de austeridad y el máximo de goce, con la menor represión y la mayor comprensión posible¹⁵⁵ que puede entenderse también como un mínimo de conflictos.

También se ha analizado en el trabajo de campo que, asociado a la despolitización está la escasa presencia de conflictos –por lo menos explícitos- suscitados durante la modalización; esto se explica retomando la idea de reforma como control social donde este es entendido como una complicada maquinaria de normalización y disciplinamiento, según Foucault una estrategia tendiente a naturalizar y a normalizar un determinado orden social construido por las fuerzas sociales dominantes.

Los integrantes de la cátedra García Raggio de la UBA¹⁵⁶ explican en orden al control social que la existencia de una estrategia presupone fuerzas sociales en contienda. El éxito de una de ellas significa la búsqueda del intento de normalizar un orden, esto es, transformar situaciones problemáticas o conflictivas en no problemáticas, ya sea por medio de la cooptación, la desmoralización, la exclusión, el encierro o el aniquilamiento. Al respecto, determinados individuos y sectores tienden a incorporar como “normal” su situación social en un cierto orden; orden que se

154 Frei Betto: “Desafíos del neoliberalismo al Movimiento Popular”. En página Web, <http://www.geocities.com/catolicas/articulos/actualidad/desafios.htm>. Consultado el día 16/01/06

155 Adamson Gladys: “Posmodernidad y la lógica cultural del capitalismo tardío”. Trabajo presentado en el XI Congreso del Hombre Argentino y su Cultura “Debate sobre los modelos culturales a Fines de Siglo”. En página web <http://www.psicosocialdelsur.com.ar/> consultado el día 19 de octubre de 2006.

156 Emiliozzi S y Flaster, G (1998): “Introducción al concepto de poder en Michael Foucault”. Cátedra García Raggio. Editorial Eudeba. Bs As. Págs. 55/56

realiza finalmente cuando se cumple ese objetivo. Se ha visualizado claramente esta situación de escasa conflictividad en el proceso de modalización gracias a una serie de dispositivos ya detallados y estructurados concienzudamente; también se lo ha relacionado con el concepto gramsciano de sentido común.

Los mismos autores sostienen que para que se logre la normalización, se recurre a dos formas de control social que es necesario diferenciar: un control social *hard* que “niega y reprime lo problemático”, y un control social *soft* que “modifica-integrando-neutralizando-cooptando las situaciones sociales conflictivas. Las políticas de control social blandas o *soft* han funcionado con mayor claridad dentro del modelo del Estado de Bienestar, pero una vez sustituido este modelo por el neoliberal, los conflictos no pueden ser neutralizados con políticas asistenciales apelándose a políticas de control duras o *hard*.

Es necesario referirse a un diagrama de poder con su ubicación social y temporal, con sus diferentes fisuras y razonamientos para poder reconocer modos de control singulares que adoptan distintas sociedades¹⁵⁷. El conjunto de reformas educativas de los '90 en argentina, se desarrollan en el marco de la aplicación de las políticas liberales y de las nuevas formas de acumulación del capitalismo que estaría constituyéndose según formas duras de control social.

157 Ídem anterior.

METACAPÍTULO:

**DESANDAR EL CAMINO PARA ENCONTRAR
NUEVOS RUMBOS EN LAS RELACIONES
DE PODER EN LA ESCUELA.**

1. ALGUNAS CUESTIONES CENTRALES SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO.

Durante la no fácil tarea de entender lo que significa el poder, circularon algunas preguntas nodales en torno a este. Muchas se fueron dilucidando en el mismo marco teórico o bien en el análisis de las entrevistas. Sin embargo, dos cuestiones siguen pendientes de respuesta, estas son, a nuestro juicio ¿el poder parte siempre de un conflicto de intereses?, ¿el poder es siempre coercitivo?

Lo desarrollado hasta aquí puede albergar ciertos elementos de respuesta que son sólo “ciertos” modos de responder, pues es verdad que el tema del poder es uno de los más intrincados de las ciencias sociales y las posibilidades de entenderlo son múltiples.

Se desarrolla primero la hipótesis de que no es necesaria la presencia de conflictos de intereses para que existan relaciones de poder y luego se aborda la problemática del poder en su carácter negativo (coercitivo) y positivo (productivo).

Siguiendo los conceptos centrales de Sociología de la Educación y aceptando la importancia del componente subjetivo, se sostiene que la producción de lo social es la resultante de la convergencia de las estrategias o de la interacción entre distintos actores, tanto individuales como colectivos; de este modo lo que se hace está siempre orientado por intereses y objetivos, pero que uno los obtenga o no, no depende de la acción de fuerzas impersonales sino de acciones de otros que también tienen propósitos bien definidos. La sociedad es un espacio donde la jerarquía y la valoración diferencial alcanzan no solamente desplazamientos verticales (el “ascenso” y el “descenso social”) sino también desplazamientos horizontales (entre distintas formas de capital). Cuando se habla de capital se incluye en él lo económico, lo cultural y también el capital social. Los sistemas de valoración en una sociedad son múltiples. (Tenti Fanfani: 2001:146/7).

Carlos Matus explica la actividad de la sociedad aludiendo a la analogía del juego, dice entonces que la dinámica del gran juego social es la distribución de poder en cada juego y entre ellos. En última instancia se trata de la competencia en el gran juego (el político) que coordinará la lógica con los otros juegos: el económico, el de la vida cotidiana, el personal, el comunicacional, el de la naturaleza, el de las macroorganizaciones, el de los valores y el de la ciencia. El juego del poder es el juego político. Esta lucha por el poder se encauza por dos vías: la competencia por la supremacía de un juego sobre los otros y la competencia por el dominio en cada juego, naturalmente el dominio reside en el control de las reglas y de los valores. Las reglas imponen la lógica del juego, los valores a su vez, imponen la aceptabilidad o no de las reglas. El poder es en este sentido la capacidad de cambiar las reglas de juego. En un plano ideal, la desigualdad de las reglas es evitable pero los siempre escasos y limitados recursos hacen que esto no sea posible en nuestro contexto, entonces la desigualdad es la ley del juego social y su dinámica está movida por el propósito de ganar o perder grados de igualdad. “...la abolición ideal de las desigualdades sería la abolición del poder...”¹⁵⁸

La idea central que se quiere destacar es que la sociedad tiene una base conflictiva más allá de las intenciones de los sujetos; los conflictos son constitutivos de la sociedad y de las instituciones. Se avanza ahora en analizar qué dicen los conceptos de poder sobre el tema de los conflictos y ver si estos son o no los generadores de las relaciones de poder.

El mismo Foucault en su definición de poder lo sostiene. “... el poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o que se deje escapar; el poder se ejerce a través de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias. Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes; constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente son las condiciones internas de tales diferenciaciones; las relaciones de poder no se hayan en

158 Matus, Carlos (2000): “Teoría del Juego Social”. Fundación ALTADIR. Fondo Editorial ALTADIR. Caracas, Venezuela.

posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan allí donde están, un papel directamente productor. El poder viene de abajo; es decir que no hay en el principio de las relaciones de poder, y como matriz general, una oposición binaria y global entre dominadores y dominados, reflejándose esa dualidad de arriba abajo y en grupos cada vez más restringidos, hasta las profundidades del cuerpo social. Más bien hay que suponer que las relaciones de fuerza múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social. Éstos forman entonces una línea de fuerza general que atraviesa los enfrentamientos locales y los vincula; de rechazo, por supuesto, estos últimos proceden sobre aquellos a redistribuciones, alineamientos, homogeneizaciones, arreglos de serie, establecimientos de convergencia. Las grandes dominaciones son los efectos hegemónicos sostenidos continuamente por la intensidad de todos esos enfrentamientos... ”¹⁵⁹

Consideradas desde este punto de vista entonces, las relaciones de poder son, una vez instituidas en los distintos sujetos, grupos e instituciones de la sociedad, inevitables. En un mundo de escasez, particularmente los conflictos de intereses son inherentes a la naturaleza de las cosas. Así también, las relaciones de poder caracterizan la dinámica escolar; primero porque como ya se dijo existen conflictos preexistentes de intereses entre los grupos de una sociedad, y porque las escuelas mayoritariamente reflejan esos conflictos; y segundo porque tal como hemos podido analizar a partir de este trabajo de investigación, las escuelas están sustentadas políticamente de forma tal que los conflictos se crean o se exacerban aunque no siempre se expliciten y los individuos tengan conciencia de ello.

Según se presentó en la perspectiva teórica, Lukes analizó conceptos anteriores a su propuesta en los cuales primero el poder era considerado a partir de un conflicto visible ante una decisión (las decisiones entrañan un conflicto directo, es decir observable), luego consideró también la no decisión, en donde era necesario determinar si las personas o grupos aparentemente desfavorecidos por la movilización de las inclinaciones sufren agravios abiertos o encubiertos; apareciendo también en esta perspectiva el conflicto latente, que estriba en la contradicción entre los intereses de aquellos que ejercen el poder y los intereses reales de aquellos a quienes se excluyen. Lukes hace un esfuerzo de superación criticando las dos concepciones anteriores por considerar que en ambos casos el poder era ejercido ya sea para promover intereses propios o para evitar que prevalezcan intereses de otros presuponiendo que los actores sociales son siempre conscientes de cuáles son sus intereses y esto no siempre es así. Desde su punto de vista, el fracaso de la acción puede provenir desde un rechazo a hablar, desde la inhabilidad del actor para ver desde el inicio la necesidad de actuar. Este último concepto corre evidentemente la mira del conflicto explícito.

Se puede decir, entonces, provisoriamente que, la mayoría de los estudiosos del poder consideran que las relaciones de poder se basan en el conflicto, aclarando que no todo conflicto es conflicto de intereses; esto quiere decir que puede haber enfrentamientos y disputas que no generen avasallamiento de los derechos mutuos. Ellos consideran que toda relación de poder es aquella relación que, una vez dado o establecido el conflicto de intereses, se trata de ocultar, mantener o incluso legitimar el conflicto original (Azzerboni, Harf) y el ejercicio exitoso del poder depende de la importancia relativa de los valores en conflicto en la mente del destinatario de la relación de poder.

Hay en esta perspectiva un problema ya que el conflicto o la compatibilidad de intereses no es siempre una cuestión de elección para las partes, los actores pueden o no ser conscientes de ello. Esta inconsciencia fue analizada –por lo menos de manera aparente- en los docentes entrevistados y hasta en algunos de los directivos. En esto trataron de avanzar algunas posturas como la de Lukes, sin embargo, quedan intrincados en el conflicto como base para estudiar el poder.

159 Foucault, Michel (1985): “El discurso del poder”. Págs 175/6.

La posición de Foucault termina por desviar el tema del poder de la mirada del conflicto. Incluso hay autores que reconocen que puede haber poder sin necesidad de la existencia de conflictos entre los involucrados, tal es el caso de de Hanna Arendt que parte del concepto de poder como potencia en acto de Baruch Spinoza.¹⁶⁰

Foucault apunta más bien a hablar de asimetría, de desigualdad, de enfrentamiento de fuerzas antes que de conflictos. “El término "poder" designa los relacionamientos entre "compañeros" (y con esto no estoy pensando en juego de suma-cero, sino simplemente y por el momento permaneciendo en términos generales, en un entramado de acciones que inducen a otras acciones y que se concatenan entre sí).”¹⁶¹

Dilucidada la primera cuestión, se pasa ahora a revisar la idea de poder coercitivo, también plasmada comúnmente en la literatura sobre el poder.

Si toda relación de poder partiera de un conflicto de suma cero, es decir, cuando las dos partes quieren poseer lo mismo, entonces siempre habría una de las partes que ganaría y la otra que perdería. Desde esta perspectiva el poder tiene un carácter manipulador y coercitivo.

Ahora bien, lo que se intenta recuperar es la noción de poder de Foucault que implica una relación de fuerzas y la idea de que el poder pone en juego las relaciones entre individuos y no que se ejerce sobre las cosas¹⁶². La relación de fuerza a la que refiere este autor no implica necesariamente la violencia. En las posturas más convencionales sobre poder, la fuerza se dirige hacia objetos o sujetos que destruye o cambia mientras que en Foucault, las fuerzas tienen como objetivos otras fuerzas; de modo que la fuerza es una relación. Hay una serie de relaciones de poder que comprende acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar, etc. El poder es una relación entre sujetos de acción y supone la libertad de los participantes. La relación es del orden de la lucha que puede ser o no antagónica, como incitación recíproca, provocación permanente. El poder está más bien en el orden de la gobernabilidad en el sentido de estructurar el campo de acción de los otros. Las fuerzas del poder se definen por su capacidad de afectar a otros que tienen la posibilidad de resistir.

El eje de esta propuesta es ver el poder en su carácter productivo y no el represivo (aunque el autor no niegue esa posibilidad). El poder es sobre todo productor de realidad, más que ideologizar, produce verdad. Produce y no sólo limita.

Foucault sostiene que se exagera con el sentido negativo que se le da al poder “ya que si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que con el modo de la censura, a la manera de un superego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo –esto comienza a saberse- y también a nivel del saber. El poder, lejos de controlar el saber, lo produce”.¹⁶³ Se lo debe estudiar de modo ascendente, lo que lleva a verlo no como dominio homogéneo de un grupo o clase sobre otro, sino como una organización circulante similar a una red. Desde esta mirada lo que importa no es la intención, lo que los sujetos desean y por qué desean ejercer el poder porque las razones son múltiples y a veces contradictorias, sino cómo funcionan las cosas en esos procesos continuos que someten nuestros cuerpos, gobiernan nuestro gestos o conductas y que, en definitiva nos constituyen como sujetos. “Para Foucault es fundamental saber cómo se ejerce el poder en vez de buscar qué es el poder”¹⁶⁴.

160 La referencia a Hanna Arendt fue extraída de la obra de Lukes, Op. Cit, págs 32 a 37.

161 Foucault, Michel (1983): Op Cit.

162 Foucault, Michel (1983): Op Cit.

163 Foucault 1992, págs 106/107 citado en “Te llevo bajo la piel: el poder en la escuela” en Caruso y Dussel (1996): “De Sarmiento a los Simpsons Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea”, Kapeluz, Bs As, Páginas 65 y 66.

164 Catiglione, J C. (2003): Op. Cit. Pág. 41

Este avance en la respuesta de algunas de las discusiones centrales en torno al tema del poder dibujan un recorrido posible para pensar la cuota positiva de las relaciones de poder en la escuela.

El trabajo de investigación mostró la **instauración de un estilo de poder autoritario, signado desde los niveles centrales del sistema educativo, matizado al interior de las escuelas por momentos de participación e intercambio**. Ahora bien, todo lo expuesto en los capítulos de análisis fue acompañando, a la vez **por la construcción de un concepto de poder con posibilidad de contrapoder, de movilización de las fuerzas instituyentes frente a lo pautado, con intención de desnaturalizar ciertos estilos de funcionamiento macro y microinstitucional**.

2. LA DESNATURALIZACIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER: EL PAPEL DE LA ESCUELA

Se ha expuesto la indiscutible presencia del poder en el proceso de elección de las modalidades en dos escuelas de la ciudad de Rafaela. Se han podido escrutar las formas en que este penetró y actuó según los parámetros establecidos por la política neoliberal y conservadora asumiendo en cada escuela características particulares. Presentado de esta forma pareciera que se parte de un punto de vista totalmente negativo al analizar el poder, sin embargo, en el punto anterior se ha ido reconceptualizando al poder de modo que este pueda entenderse también como componente positivo de las instituciones. Se habla de positivo haciendo alusión a un estilo de relaciones de poder que permita el cambio en las reglas de juego incluyendo el consenso y la pluralidad.

Se intenta en este capítulo recuperar esta noción positiva/productiva de poder y a partir de allí pensar en los modos que la escuela tiene para enfrentar el avasallamiento de reformas e innovaciones no concertadas, para que las experiencias negativas pasadas y sufridas sirvan de argumento para pararse de manera diferente frente a nuevos intentos de esa naturaleza y sobre todo para desnaturalizar las situaciones de dominación.

Cabe aclarar que aunque las reformas, a través de distintos mecanismos de gobernabilidad, sustenten una legitimidad formal, aquella que proviene de los procedimientos constitucionales y normativos, lo que aquí interesa destacar es la legitimidad sustantiva de estas; la que hace referencia al acuerdo, a la participación de los actores en el juego de fuerzas que se da en un espacio de democracia sustancial y no sólo formal.

Sabemos que la escuela ha servido en muchos momentos de la historia como elemento de perpetuación de normas, valores e ideas que permiten el funcionamiento y mantenimiento de ciertas posiciones pero también se reconoce en ella no solamente este moviendo conservador del status quo, lo instituido sino también una fuerza instituyente, transformadora que inventa nuevas significaciones, que se enfrenta, lucha y brinda las armas para instituir nuevas formas de pensar y actuar.

En los escritos de Foucault no se presentan literalmente las categorías de instituido-instituyente, es válido sin embargo, pensar en esa relación -sobre todo si se lo reconoce como un intelectual francés que al igual que Mendel, Lourau y Lapassade- analizó las instituciones capitalistas modernas y criticó aún con más fuerza que sus compatriotas el aspecto instituido de estas. Lo que sí sostiene Foucault es que en una relación de poder nos encontramos siempre con sujetos o grupos que ejercen la acción de poder y otros sobre los que se ejerce la acción del poder, los cuales no quedan nunca subsumidos en la relación de fuerza, pudiendo disponer de acciones posibles de respuesta, habla de acciones de resistencia, que van más allá de la concientización e incluso de la crítica ideológica.

Con respecto a esta mirada del poder en sentido productivo. Etkin y Schvarstein¹⁶⁵, por ejemplo, sostienen que existe un modo productivo de poder cuando este se constituye en un factor

165 Etkin, J y Schvarstein, L (1989): "Identidad de las organizaciones". Editorial Paidós. Buenos Aires. Págs. 196/7.

movilizador, un medio de cohesión e integración entre grupos o personas. Es positivo como proceso en tanto que permite la manifestación y resolución de conflictos en la organización, por ejemplo aquellos derivados de la eternización de los líderes en sus puestos de dirección.

Dice el mismo Foucault "...cuando se definen los efectos del poder por la represión se utiliza una concepción puramente jurídica de este poder; se identifica poder con una ley que niega; con la potencia de la prohibición. Ahora bien, creo que hay en ello una concepción negativa, estrecha, esquelética del poder que ha sido curiosamente compartida. Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no sea sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como toda una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de cómo una instancia negativa que tiene por función reprimir".¹⁶⁶

Foucault alinea a las instituciones educativas junto a otras como las policiales, las de salud, -que a través de las disciplinas-, reemplazan en el presente el verdugo como instrumento de poder y la dominación. La organización piramidal de las instituciones educativas es productora de poder en su totalidad y son "centros de poder" o "aparatos de hegemonía" en el lenguaje de Gramsci (Etchegoyen:2003:84). La función de la educación desde esta perspectiva es la de normalizar, y esta normalización se logra actuando sobre una multitud en principio desordenada, buscando separar sus individuos, compararlos, diferenciarlos, jerarquizarlos y homogeneizarlos a fin de poder controlarlos y, actuar sobre ellos. Quienes no están en condiciones de normalizarse, son excluidos. Siguiendo el argumento de Foucault, decimos que la misma función de control se ejerce sobre los saberes. Sobre unos y otros se ejerce la normalización mediante técnicas de manipulación.

Ahora bien, aquellos intelectuales que según Gramsci serían orgánicos al sector dominante, son quienes producen, promueven y mantienen el control, actuando como jueces de normalización, aceptando y beneficiándose de la división del saber y el debilitamiento de quienes carecen de conocimientos. También existen intelectuales que, desde el campo opuesto, desarrollan un trabajo antihegemónico dentro del mismo campo discursivo. Las instituciones educativas, entonces, pueden ser escenario de una confrontación discursiva entre lo hegemónico y lo contrahegemónico produciendo resistencia o conduciendo a la reproducción de las relaciones de dominación en proporciones diversas.

Es claro que se quiere rescatar aquí, como función de la escuela la posibilidad de resistir porque no hay relaciones de poder sin resistencias; estas son tanto más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder. La resistencia al poder no debe venir de afuera para ser real, no está atrapada porque sea la compatriota del poder. Existe tanto más en la medida en que está allí donde está el poder; es pues, como él, múltiple e integrable en otras estrategias globales.

Como la sociedad misma, la escuela se debate entre distintas contradicciones, la de las relaciones de poder es una de ella; es importante reconocer, sin embargo, que distintos argumentos van en favor de las posibilidades de relaciones de mayor mutualidad, confianza e intereses comunes en las instituciones educativas, es decir, en resistir generando un contrapoder que utilice las relaciones horizontales.

Isabel Rauber¹⁶⁷ realizó una exposición en la recalcó la importancia de lo cotidiano en la construcción del poder popular o contrapoder, allí está el germen de la enajenación y la castración del ser humano en sus posibilidades de ser un ciudadano pleno, un ciudadano político. El nudo de su posición gira

¹⁶⁶ Foucault Michael (1981): "Un diálogo sobre el poder". Alianza Materiales. Madrid. Página 137.

¹⁶⁷ Rauber Isabel (2003): ponencia en "Construyendo poder desde la escuela". Cuaderno de Formación Sindical Editado por la Secretaría de Educación y Estadísticas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Bs As.

en torno al reconocimiento de la fragmentación lograda por la perspectiva hegemónica y ante la cual la escuela tiene un papel primordialmente articulador de actores y sectores sociales para el logro de un contrapoder “desde abajo”. Agrega también que para articular es necesario conocer los intereses de los distintos sectores sociales.

Con estas últimas palabras se vuelve sobre el tema de los intereses y los conflictos que subyacen a toda relación social. La escuela también tiene un rol en relación a ellos; debe colaborar en la identificación de intereses humanos y en el fortalecimiento de las habilidades para criticar la instauración de estilos autoritarios de relaciones de poder; debe buscar el origen de estas relaciones y tender a horizontalizarlas buscando puntos en común entre los intereses de distintos grupos de manera de llegar al acuerdo concienzudo antes que a la aceptación acrítica. La escuela no puede dejar de ser un agente concientizador de estilos dominantes de relaciones de poder, debe enseñar cuál es la lógica del poder “hegemónico” y preparar a los ciudadanos para resistir o por lo menos atenuar las relaciones de poder.

Es fundamental que consideremos el trabajo de docentes, investigadores o directivos en términos políticos puesto que existe la posibilidad de actuar como productores o reproductores de las ideas, pautas y patrones que legitiman o rechazan ciertas prácticas sociales que pueden llegar a constituirse en relaciones de poder.

Esta idea, por cierto va unida a la microfísica del poder (Foucault) que entiende que este se construye en pequeños espacios, en la escuela, en el club, en barrio pero no debe descuidar el aspecto macropolítico porque quedarse en lo micro es quedarse en la fragmentación y, en consecuencia, en la impotencia. La construcción del poder es una lucha constante por la hegemonía, de abajo hacia arriba. Poder que surja del consenso, horizontalmente, que cuestione el ejercicio del poder por las clases dominantes; que implique, en definitiva, una racionalidad comunicativa (Habermas).

Con este trabajo se intentó aportar a este objetivo de conocimiento a partir del avance hacia la construcción y reconstrucción de la teoría sobre el tema del poder. En este sentido también se responde al planteo de Foucault en relación a la teoría: “el papel de la teoría es hoy precisamente este: no formular la sistematicidad global que coloca cada cosa en su lugar; sino analizar la especificidad de los mecanismos de poder, reparar en los enlaces, las extensiones, edificar progresivamente un saber estratégico. (...) Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: -que no se trata de construir un sistema sino un instrumento; una lógica propia de las relaciones de poder y a las luchas que comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas dimensiones) sobre situaciones dadas.”¹⁶⁸

Asumir la complejidad de la democratización de las instituciones educativas –objetivo de acción de este trabajo de investigación- implica, además de la caja de herramientas teóricas que se menciona en el párrafo anterior la creación de una diversidad de ejercicios, mecanismos e instancias que permitan a los sujetos modificar las reglas del juego en la dinámica política micro y también la macro. Ciertamente superar la barrera entre el afuera y el adentro de las instituciones educativas es también un desafío.

Para el papel de la escuela entonces, nada mejor que una referencia de quien ha dirigido este trabajo:

“La democracia misma es un juego de cooperación y oposición. En ausencia de cooperación el juego se cierra y explota en una escalada creciente de tensión conflictiva. Pero sin oposición entre las partes, desaparece la consulta democrática y su alternativa son los acuerdos de cúspide. La confrontación es,

168 Foucault, M (1981): Op.Cit. Pág. 85.

pues, esencial a la diferenciación política en el campo ideológico y a la gestación del consenso dominante” (C. Matus: 1995:8/9). Si no se quiere que los hijos de la marginalidad, la pobreza y la exclusión permanezcan en el submundo de la política, deberá diseñarse con ellos una educación que los inmunice contra estos acuerdos de cúspide. Pero toda esta lucha, en tanto que experiencia de construcción de poder, es a la vez un atributo que requiere ser legitimado y un ejercicio relacional.

Como atributo, niños y docentes deberán avanzar en procesos de aprendizaje que legitimen el empleo del poder mediante una participación que redistribuya su uso y democratice las relaciones.

Como ejercicio relacional requiere de opciones: optar por la lógica estratégica entre reales o potenciales oponentes es el camino que plantean a los sectores populares quienes ejercen sobre ellos alguna forma de opresión, que los coarta, margina o excluye. Optar por una relación dialógica, comunicacional, es el camino que se abre para el logro de la unidad en la diversidad de quienes son víctimas de la opresión.

El desarrollo de la capacidad de discernimiento para optar entre estos diferentes tipos de interacción implica identificar a quienes ejercen sobre otros algún tipo de violencia y a quienes las padecen y reclaman para sí un tramado de solidaridad”¹⁶⁹.

169 Germán Cantero (2001): “EDUCAR CON EXCLUIDOS: CONCIENCIA COMO PRAXIS - LUCHA Y CONVIVENCIA”. Ponencia presentada en la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Segundo Congreso Nacional De Investigacion Educativa. Panel: La Crisis De La Educacion – Exclusion, Violencia Y Marginalidad.

V. CONCLUSIONES

Sobre lo que se pretendía y los resultados...

El objetivo de la investigación fue analizar las relaciones de poder a partir del proceso decisorio de elección de modalidades, en dos escuelas públicas de Rafaela, en el marco de la reforma educativa de los '90 desde una lógica cualitativa de investigación, priorizando la mirada que sobre el objeto de estudio tienen los protagonistas de la escena escolar.

Aunque la propuesta fue centrar la mirada –en el trabajo de campo- en lo micro, este fue observado a la luz de los acontecimientos macroestructurales y atendiendo especialmente a la interrelación entre ambos. Efectivamente, este mesoanálisis permitió tener una perspectiva más integral de lo sucedido.

Se ha abordado conceptualmente el poder demostrando que no es para nada un concepto unívoco, es más bien uno de los temas neurálgicos y más controvertidos de la sociología. Evidentemente los aportes de Foucault fueron muy importantes a la hora de armar un mapa conceptual, sin embargo, fueron valiosos también otros pensadores como Bachrach y Baratz, Lukes, Arentz y el ensayo sobre “el poder en la escuela” de Burbules. Los materiales han sido seleccionados siempre inclinando la balanza hacia los desarrollos del paradigma crítico, más bien de carácter sociológico. Esto ha sido así no sólo para el tema del poder sino también para cuestiones relacionadas con la perspectiva general de la educación (Gramsci, Freire, Ball), para la mirada institucional (psicosocioanálisis institucional francés) y el análisis de las reformas educativas (Hoyle, Popkewitz y Anderson). También han constituido un aporte estimado los textos de Sociología de las Organizaciones (Crozier y Morgan). A estos, se sumaron muchos materiales de autores argentinos que brindaron acertados antecedentes y o análisis de la realidad más cercana.

Se ha planteado un desarrollo conceptual del poder desde aquellas posiciones que lo consideraban como algo observable, tangible y sustentado desde un lugar de privilegio, pasando por la necesidad de legitimación que agregan algunos autores hasta llegar a una mirada que lo presenta como una relación más que una posesión.

Tal como Foucault lo presenta en su obra *Vigilar y Castigar*, algunas instituciones tienen la finalidad de fijar a los hombres a un aparato de normalización, donde se interiorizan determinadas normas y ajustan sus conductas a pautas prefijadas “...la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles”¹⁷⁰. Ahora bien, las fuerzas que constituyen actualmente el poder no se localizan sólo y necesariamente en un centro (como podría ser el Estado), muy por el contrario, disponen del campo social como un espacio bajo permanente vigilancia orientado a la producción de individuos útiles y disciplinados. Algunas instituciones –como la escuela- son precisamente las encargadas de disciplinar.

Si bien no se ha tomado el cuerpo específicamente como objeto de estudio, sí se centró la mirada en las vivencias de los portadores de los mismos para ver qué pasaba en el hacer cotidiano del momento de decisión de modalidades; ver qué relaciones tejían y destejían los actores, específicamente los directivos y docentes, que fue con quienes más contacto se tuvo en el trabajo en terreno. En términos de la teoría del poder, esto implicó que el acento estuvo puesto en el ejercicio del mismo, en los peculiares estilos que este asumió en su circulación desde niveles centrales hacia las escuelas y al interior de estas.

La intangibilidad del poder no impidió ver sus efectos, los que se analizaron no desde los grandes dispositivos orquestados desde el nivel central del gobierno de la educación (MCE) como lo fueron para la reforma educativa de nuestro país el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, la Red Federal de Formación Docente Continua, Los CBC, entre otros, sino aquellos surgidos para

170 Foucault Michel (1976): “Vigilar y castigar”. Siglo XXI editoriales. Madrid. España. Pág. 142.

implementar el polimodal en la provincia de Santa Fe. Estos han sido, tal vez, mucho menos espectaculares pero no menos efectivos en sus alcances.

A partir de estas perspectivas de análisis fue posible reconocer en terreno el papel hegemónico de regulación, control y neutralización de conflictos que asumió la reforma en respuesta a los imperativos de las políticas educativas de los '90.

Básicamente se ha entendido y reconocido en terreno la reforma y, dentro de ella, la implementación del polimodal como una forma más control social. Los procesos regulatorios analizados pudieron ser interpretados -salvando las distancias- a la luz de conceptualizaciones clásicas como la Teoría de la Burocracia de Weber y complementados con la perspectiva de la autorregulación propuesta por Anderson, Popkewitz y Hunter. Se comprendió así que los directivos y docentes asumieran para sí, cargaran con el compromiso de llevar adelante el polimodal. Para las dos escuelas estudiadas, la "trampa" del autocontrol se complejizó al encontrarse con trayectorias institucionales interesantes (en tanto prospectivas) dando como resultado estilos particulares de las relaciones de poder al interior de cada escuela.

El resultado de ese juego de fuerzas mostró el despliegue de un estilo autoritario de poder desde el nivel de gobierno educativo provincial hacia las escuelas y una complicada trama al interior de estas en la que prevaleció la sumisión a la autoridad (en todos los actores y niveles) y una importante influencia ejercida por los directivos.

Esos modos de ejercicio del poder emergieron de las entrevistas a partir de mirar efectos tales como la normalización, el discurso prometedor, el simulacro participativo, la invisibilidad de los procesos de control y las casi nulas posibilidades de resistencia por parte de los actores; a partir de indagar cómo y cuáles fueron las reglas bajo las cuales se efectivizó el control sobre un grupo de actores institucionales, de qué forma se intentó y logró articular un modo de subjetividad que accediera con poco cuestionamiento a un nuevo secundario. La magnitud de la aceptación aumentó, seguramente, el tamaño de la retención del poder por parte del nivel central del sistema educativo.

La lectura del impacto del poder del neoliberalismo en estas dos escuelas polimodales públicas de Rafaela, alrededor del año 2000, no pretende hacer hincapié en lo devastador, por el contrario, intenta una mirada hacia adelante, hacia lo que sí es posible y deseable que se haga en las escuelas en relación al tema del poder. Mirada que debería partir de la desnaturalización de las relaciones de poder. En este sentido, el trabajo es un aporte en tanto significó revisar y discutir cómo los sistemas de ideas de las reformas organizaron cierta forma de percibir y responder en dos escuelas.

En función de este objetivo, fue importante -en el desarrollo de la investigación- no quedar atrapado en una visión del poder como cosa o instrumento ya que si el problema se interpreta como toma del poder, siempre se entenderá a éste como dominación, como algo que está arriba, pero si lo que se propone es la posibilidad de construcción social, se podrá erigir otro tipo de relaciones de poder que aporte a la idea de democratización del gobierno escolar.

Este proceso de construcción del poder puede pensarse de abajo hacia arriba, se puede ir cimentando en los lugares en los que vive, trabaja, sufre y goza la gente. (Dri, Rubén; Rauber, Isabel). En términos de política social se puede pensar de manera que la persona que recibe esa política aumente cada vez más su dependencia con respecto a ese poder -como en los casos aquí estudiados- o bien se puede transformar la política pública en una situación donde el sujeto aumente su autonomía, acreciente su capacidad de poder decidir por sí mismo fortaleciendo a los sujetos y haciendo circular el poder, no reteniéndolo ni forzándolo; movilizándolo la capacidad de generar y sostener una ciudadanía crítica y participativa.

Sobre lo que se abre a partir de lo investigado...

Pueden pensarse innumerables abordajes teóricos y metodológicos que complementen o corran la mirada que aquí se ha seleccionado.

Sería sumamente interesante encarar esta misma temática desde la mirada de otros actores. Por ejemplo la de los alumnos y padres que son quienes más sufren las consecuencias de la implementación de políticas públicas.

También se podría triangular la perspectiva de la política de la educación con la de otras políticas sociales del mismo momento histórico para reconocer el impacto en los actores de una forma más integral.

Queda pendiente también profundizar la mirada sobre el directivo y su papel de mediador en los procesos de reforma en la educación argentina. En el transcurso de este trabajo aparecieron indicios muy interesantes del lugar que ocupa este personaje en la escena escolar, con sus posibilidades (historia personal, aprovechamiento de intersticios) y limitaciones (historia escolar, problemas de formación, etc). Emerge como una figura siempre en tensión en las relaciones de fuerza, como clave para abrir u obturar procesos de cambio institucional.

Desde la gestión curricular también se abre un espacio interesante para ver cómo se instala en las escuelas un determinado currículo y qué papel ocupa este en la configuración de subjetividades en la escuela.

Quedan abiertas estas y otras puertas de acceso al tema de las relaciones de poder. El aquí trabajado ha sido, sin embargo, como todo proceso de investigación, un recorte de la realidad, del tema elegido y del enfoque que del mismo se podría hacer. Se constituye en un intento de avanzar en la interpretación de un tópico complejo e interesante como lo son las relaciones de poder desde la mirada de directivos y docentes.

Sobre lo que significó hacer este trabajo...

Más allá de las conclusiones a las que arribó esta tesis, es valioso reconocer que permitió introducirse –y quedarse un largo tiempo- en el mundo de la investigación; en ese proceso donde la espiral empiria-teoría-empiria se hace realidad y muestra las posibilidades y también los límites de la búsqueda del conocimiento científico.

Una teoría atravesada por la historia personal, académica y profesional de quien investiga y una empiria no siempre decidida a “constituirse en objeto de estudio”.

El trabajo cumplió con los objetivos propuestos, el de acción en tanto es la etapa final de un proceso de formación de postgrado que pretendía aportar al análisis de las posibilidades de democratización de las instituciones educativas en su conjunto y el de conocimiento en tanto aportó a esa meta analizando el tema de las relaciones de poder en la escuela.

VI BIBLIOGRAFIA

ALMANDOZ, MARÍA ROSA (2000): “Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas” Editorial Santillana. Bs.As.

ADAMSON, GLADYS: “Posmodernidad y la lógica cultural del capitalismo tardío”. Trabajo presentado en el XI Congreso del Hombre Argentino y su Cultura "Debate sobre los modelos culturales a Fines de Siglo". En página web <http://www.psicosocialdelsur.com.ar/> consultado el día 19 de octubre de 2006.

ANDRETICH, GABRIELA (2000): “Pensando en las instituciones”. Módulo de capacitación docente editado por AMSAFE y CTERA. Santa Fe. Impreso en talleres gráficos SERV-GRAF.

ANDERSON, GARY (2005): “Investigación y reforma educativa en la era del espectáculo político. Implicaciones para docentes e investigadores” New York University, Mimeo. En Revista Novedades Educativas N° 180. Ediciones Novedades Educativas. Bs As.

ANGULO RASCO, FÉLIX (1990): “Innovación y Evaluación Educativa” Universidad de Málaga. España.

ARCHENTI, NÉLIDA (1992:) “Las mujeres y el poder. De la lógica del príncipe a la lógica de la acción” Fundación Friedrich Ebert. Buenos Aires.

ARENDT, HANNAH (1970): “On violence” The Penguin press. Allen Lane. Londres.

ARONOWITZ, GIROUX (1992) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” En ALLIUAD y DUSCHATZKY (Comp.) “Maestros. Formación, práctica y transformación escolar” Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

AZZERBONI, D Y HARF, R (2003): “El poder en las instituciones”. En Revista Novedades Educativas N° 146. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BARDUZZI, JUAN (2004): “Hegemonía, crisis y poder local” En “Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente” Colección Ensayos y Experiencia. Coedición APBA, NOVEDUC y C-TERA. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

BARÓN DUQUE, MIGUEL (2001): “El poder y el mobbing” en Página Web: <http://boards1.melodysoft.com/app?ID=acosados.psyco&msg=81>

BALL, STEPHEN (Comp) (1994): “Foucault y la educación. Disciplinas y saber” Ediciones Morata, Madrid.

BARCO, SILVIA (2003): “Límites y posibilidades de participación en los Consejos de Escuela. Un estudio de caso en la provincia de Río Negro” Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Bs.As.

BCHRACH, P. y BARATZ M.(1970) “ Power & Poverty. Theory & Practice” Oxford University Press. New York.

BIRGIN, ALEJANDRA: “Nuevas Regulaciones del Trabajo Docente” En Página Web: http://www.educacaoonline.pro.br/nuevas_regulaciones.htm

BRESSER PEREIRA, LUIZ CARLOS (1998): “La reforma del Estado de los años noventa. Lógicas y mecanismos de control”, en Revista Desarrollo Económico, vol 38, N° 150, julio-septiembre.

BOBBIO, NORBERTO (1996): “Liberalismo y democracia”. Fondo de Cultura Económica. México.

BURBULES, NICHOLAS (1989): “Una teoría del poder en educación” En Revista Propuesta Educativa, Año 1, N°1. FLACSO. Bs As.

CANTERO, GERMÁN Y ANDRETICH, GABRIELA (2003): “La Organización de las Instituciones Educativas”. Módulo de Educación a Distancia de la Licenciatura en Gestión Educativa. CEMED. UNL. Santa Fe.

CANTERO, CELMAN, ULLA, ANDRETICH y otros (2000): “La gestión escolar en condiciones adversas”. Editorial Santillana. Bs As.

CANTERO, GERMÁN (2001): “Educar con excluidos: conciencia como praxis- lucha y convivencia” Ponencia Panel: La Crisis de la Educación- Exclusión, Violencia y Marginalidad 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad Nacional Del Camahue. Cipoletti.

CARRANZA, ALICIA y otros (2003): “El Nivel Medio en la Provincia de Córdoba, Políticas y Sentidos de la Refrma Educativa” Ponencia en el Coloquio Nacional a Diez Años de la Reforma Educativa “¿MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS?” UNC. Córdoba.

CARUSO Y DUSSEL (1996): “De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea” Colección Triángulos Pedagógicos. Editorial Kapeluz. Bs.As.

CASTIGLIONE, JULIO (2003): “La gran ambición humana: EL PODER. Un análisis sociológico. Algunas cuestiones fundamentales” Ediciones UCSE. Editorial El Liberal. Santiago del Estero.

CHIMEDI, M. Y GANTUS, C. (2003): “El Polimodal, paradojas, metáforas y utopías” Ponencia en el Coloquio Nacional a Diez Años de la Reforma Educativa “¿MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS?” UNC. Córdoba.

CONTRERAS, JOSÉ (1997): “La autonomía del profesorado”. Editorial Morata, Madrid.

DECIBE, SUSANA (1997): “Un secundario para el próximo milenio”. Editorial de la Revista Zona Educativa, Junio 1997. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

ECHENIKE, MARIANO (2003): “La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)” Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

EMILIOZZI, S. Y FLASTER, G. (1998): “Introducción al concepto de poder en Michael Foucault” Cátedra García Raggio, UBA. Editorial Eudeba, Bs.As.

ETCHEGOYEN, MIGUEL (2003): “Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común” Editado por La Crujía u Editorial Stella. Bs.As.

ETKIN, JORGE (2000): “Política, gobierno y gerencia de las organizaciones”. Prentice Hall ediciones. Bs As.

ETKIN Y SCHVARSTEIN (2000): “Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio” Editorial Paidós. Bs.As.

FERNÁNDEZ, OSCAR: “El Poder” En Página Web:
<http://www.mercaba.org/FICHAS/Capel/poder.htm>

FERNÁNDEZ SORIA, JUAN (1995): “Descentralización y participación de los padres y madres en el sistema educativo”. En Pereyra y otros (comps.): “Globalización y Descentralización de los sistemas educativos”. Pomares Corregidor. Barcelona.

FINKEL, SARA (1990): “Crisis de Acumulación y Respuesta Educativa de la Nueva Derecha” En Revista Argentina de Educación, Año VIII, Nº14, Noviembre de 1990, Bs.As.

FOSSATTI, MARÍA CRISTINA (2004): “El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actualización de la resistencia a la elaboración de prácticas contra hegemónicas” En “Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente” Colección Ensayos y Experiencia. Coedición APBA, NOVEDUC y C-TERA. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

FOUCAULT, MICHEL (1999): “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión” 29ª Edición Siglo Veintiuno Editores. México

FOUCAULT, MICHEL (1983): “El discurso del poder”. FOLIOS EDICIONES, México.

FOUCAULT, MICHEL (2000): “Un diálogo sobre poder” Alianza Editorial, Madrid.

FOUCAULT, MICHEL: “El sujeto y el poder” Primera traducción al castellano de Carassale, S. Vitale, A. En Página Web: <http://www.sociología.cl./autor%20f.htm>.

FREI, BETTO: “Desafíos del neoliberalismo al Movimiento Popular”. En Página Web: <http://www.geocities.com/católicas/articulos/actualidad/desafíos.htm>

FRIGERIO Y DIKER (Comp) (2005): “Educar: ese acto político” Editorial Del Estante Bs.As.

FRIGERIO, POGGI Y KORINFELD (COMPS.) (1999): “Construyendo un saber sobre el interior de la escuela”. Ediciones Novedades Educativas y CEMI: Buenos Aires.

GENTILI, PABLO (COMP) (1997): “Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública”. Editorial Losada. Buenos Aires.

GLASER Y STRAUSS (1967): “El descubrimiento de la teoría de base”. Aldine Publisher. New York.

GOETZ, J.P Y LECOMPTE, M.D. (1988): “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Ediciones Morata. España.

GÓMEZ, MANUEL: “Origen del bicefalismo en el gobierno de la educación argentina” Revista científica de la Universidad del Salvador Año 1, N° 1 En Página Web: <http://www.salvador.edu.ar/vc2-1214htm>

HARDT, M. Y NEGRI, A. (2002): “Imperio” Editorial Paidós. Bs.As.

HOBBS, THOMAS (1968): “Leviathan” Editorial Penguin. Londres.

HUNTER, IAN (1998): “Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica”. Ediciones Pomares Corredor. Barcelona.

IMEN, PABLO (2005): “La escuela pública sitiada”. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires.

JESSOP, BOB (1999): “Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales”, Bogotá, Siglo del Hombre editores, Universidad Nacional de Colombia.

JIMÉNEZ JAÉN, MARTA (2000): “Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates teóricos” En “La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970/1976)” Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna. Santa Cruz de Tenerife.

KSAVETZ, SILVIA (2003): “Contexto y texto de la Reforma educativa en la provincia de Córdoba. Escenarios políticos y estilos de implementación” Tesis de Maestría en Investigación Educativa, UNC. Córdoba.

LABOURDETTE, SERGIO (1984): “EL PODER. Hacia una teoría sistemática.” Editorial de Belgrano. Buenos Aires.

LISS, MANUEL (2004): “Autoritarismo y malestar docente” En “Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente” Colección Ensayos y Experiencia. Coedición APBA, NOVEDUC y C-TERA. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

LUKES, STEVEN (1974): “El poder. Un enfoque integral” Siglo Veintiuno Editores. Méjico.

MANZOINE, MARÍA ANA (2003): “Estilos de gestión de la institución escolar: una aproximación diagnóstica” Conferencia presentada en el Coloquio Nacional a Diez Años de la Reforma Educativa “¿MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS?” UNC. Córdoba.

MATTOS, CARLOS (1989): “Falsas expectativas ante la descentralización”. En Revista Nuevas Sociedad, N° 104, noviembre - diciembre, 1989 . Santiago de Chile.

MATUS, CARLOS (1989): “Política, Planificación y gobierno”. ILPES. Fondo editorial Altadir. Caracas. Venezuela.

MATUS, CARLOS (2000): “Teoría del Juego Social”.Fundación ALTADIR. Fondo Editorial ALTADIR. Caracas. Venezuela.

MERTENS, LEANARD: documento de la OIT (CINTERFOR) en página web: <http://www.oit/public/spanish/region/ampro/cinterfor>

MORGAN, GAREHT (1991): “Imágenes de las organizaciones”. Editorial Alfaomega-rama. México.

NEMIÑA, GABRIELA (2004): “De la mamá a la directora: sobre los vínculos primarios y el poder” En “Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente” Colección Ensayos y Experiencia. Coedición APBA, NOVEDUC y CTERA. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

NICASTRO, SANDRA (1997): “La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos” Editorial Paidós Bs.As.

NOSIGLIA, MARÍA CATALINA y otros (2003): “La reforma educativa en las jurisdicciones: contextos, estrategias y actores” Ponencia en el Coloquio Nacional a Diez Años de la Reforma Educativa “¿MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS?” Bs.As.

OXMAN, CLAUDIA (1998): “La entrevista de la Investigación en Ciencias Sociales”. Editorial Eudeba. Bs As.

PAVIGLIANITI, NORMA (1996): “Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad” Miño y Dávila Editores e ICE. UBA, Bs.As.

PÉREZ, HORACIO Y ALONSO BRÁ, MARIANA (1997): “La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar. ¿De la administración burocrática a la gerencia educativa?”. Trabajo de la maestría en Administración Pública de la UBA presentado al XI Concurso de Ensayos del CLAD. Caracas. En página Web: <http://unpam1.un.org/intradoc/groups/PUBLIC/documents/clad/unpam003742.pdf>

PERASSI, ZULMA: “El director de escuela ¿un actor con autonomía o poder?” En Revista Digital Rompan Filas. Año 6 N° 48, en Página Web: <http://redescolar.ilce.edu.mx>

PINTO, JULIO (1996): “Max Weber actual” Editorial Eudeba. Bs.As.

PIUGGRÓS, ADRIANA (1991) (Comp.): “Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino” Editorial Galerna Bs. As.

PIUGGRÓS, ADRIANA (1999): “Educar entre el acuerdo y la libertad. Propuestas para la Educación del Siglo XXI” Editorial Ariel Bs.As.

POGGI, MARGARITA (2002): “Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas” Editorial Santillana Bs. As.

POPKEWITZ, THOMAS (1994): “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. En Revista de Educación N° 305. España.

POPKEWITZ, THOMAS (1994): “Sociología política de las reformas educativas” Morata. Madrid.

POPKEWITZ, THOMAS (1998): “Los discursos redentores de la Ciencia de la Educación. Ideología, Pensamiento y Educación” Publicaciones M.C.E.P. Sevilla

POULANTZAS, NICOS (1969): “Clases sociales y poder político en el estado capitalista” Siglo XXI Editores. México

RAUBER, ISABEL (2003): ponencia en “Construyendo poder desde la escuela”. Cuaderno de Formación Sindical Editado por la Secretaría de Educación y Estadísticas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Bs As.

RIVAS, AXEL (2003): “Mirada comparada de los efectos de la Reforma Educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura en la provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación”. Documento N° de la Serie de Estudios sobre el Estado, el poder y la Educación en la Argentina. CIPPEC (Centro de implementación de Políticas Públicas para la equidad”. Bs As.

RIVAS, AXEL (2004): “Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas” Editorial Granica Bs.As.

RODREIGUEZ, OUSSET: “Evaluación de dispositivos educativos” en Página Web: http://www.uv.mx/iie/coleccion/N_32_33/La_evaluacion.html

RUSSELL, BERTRAND (1939): “El poder en los hombres y en los pueblos”. Editorial Losada. Buenos Aires.

SARLÉ, PATRICIA (Comp) (2004): “Ejercicios para los trabajos prácticos 2003”. Cuadernillo. Universidad Nacional de Buenos Aires.

SARLO, BEATRIZ (2001): “Tiempo presente” Siglo XXI Editores Argentina S.A. Bs.As.

SCOTT, JAMES (2004): “Los dominados y el arte de la resistencia” Editorial Era México.

SPIELMANN, GRACIELA (Comp.): “Breve diccionario Sirvent”. Cuadernillo. UBA.

SIRVENT, MARÍA TERESA (1984): “Estilos participativos ¿Sueños o realidades?” En Revista Argentina de Educación, Año III, N°5.

SIRVENT, MARÍA TERESA (1998): “Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza” Mimeo.

----- (2003): “Relaciones que articulan las nociones fundamentales de los paradigmas presentados, las lógicas de investigación y metodología”.

----- (1999): “Cultura popular y participación social”. Miño y Dávila editores. 1999. Capítulo IV. “Historia natural de la investigación”.

----- (1994): “Educación de adultos: Investigación y Participación”, parte II. Libros del Quirquincho. Bs As.

----- (2003): “El proceso de investigación”. Cuadernillo del seminario Investigación y Estadística Educacional I. UBA.

----- (1999): “Problemática metodológica de la investigación educativa”. Artículo de la Revista IICE nº 14, año 1999.

TALOR, S Y BOGDAN, G (1986): “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Paidós estudios. Bs As.

TENTI FANTANI, E. (2001): “Sociología de la educación” Editorial Universidad Nacional de Quilmes Bs.As.

THWAITES REY, M. (2001): “Tecnócratas o punteros” En Revista Encrucijada Nº6. UBA. Bs.As.

VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE (1992): “Métodos cualitativos I: los problemas teóricoepistemológicos. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

VAZQUEZ, SILVIA (1997): “De gestiones, demandas e instituciones”. Publicación de la Escuela de capacitación sindical Marina Viste. Bs As.

WAINERMAN, C y SAUTU, R. (1997): “La trastienda de la investigación”. Editorial de Belgrano. Bs As.

WEBER, MAX (1977): “Economía y Sociedad” Vol.1. Fondo de cultura económica. México.

ZACCAGNINI, MARIO CÉSAR (2002): “Reformas Educativas: espejismos de innovación”. Revista Iberoamericana de Educación (Issn: 1681-5653). Versión digital en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf>.

Documentos:

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: “MATERIALES PARA LA DISCUSIÓN. LA EDUCACIÓN POLIMODAL. APORTES PARA UN ACUERDO MARCO (A-10)”. Octubre de 1995.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA: “LA EDUCACIÓN POLIMODAL. APORTES PARA UN ACUERDO MARCO (A-10)”. Versión 6.4. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Noviembre de 1996.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA: “LA EDUCACIÓN POLIMODAL”. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Bs As, 1994.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1995): “Aplicar la ley, transformar la escuela”. Cuadernillo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. 1997: “LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN SANTA FE”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE: “SANTA FE EN EL CAMINO DE LA TRANSFORMACIÓN”. Comisión de Diseño Curricular. 1996.

Páginas Web:

<http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Criticas/polimofut2.htm>

<http://www.ilo/public/spanish/region/ampro/cinterfor>

<http://ns1.intercol.org.ar/intercol/polimo.htm>

Otros materiales consultados:

Entrevista a Daniel Filmus, Diario Clarín, 31/12/2004, Bs.As.

Revista del 75º Aniversario de la Escuela de Enseñanza Media Nº 428, Rafaela, 2004