



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas

Villagrán, Carla Andrea

Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas

Praxis Educativa (Arg), vol. 24, núm. 1, 2020

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153162923031>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240113>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas

School life of secondary education reform: polarizations, disputes and challenges

Vida escolar da reforma da educação do ensino médio: polarizações, disputas e apostas

Carla Andrea Villagrán

CONICET, Argentina

UNPA, Argentina

carla_villagran@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240113>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153162923031>

 <http://orcid.org/0000-0003-4601-4021>

Recepción: 28 Mayo 2019

Aprobación: 10 Septiembre 2019

RESUMEN:

La pregunta política por las reformas educativas, sus legados e impactos en la vida de las escuelas está adquiriendo cada vez más relevancia y se ha instalado en la agenda de la investigación educativa (Cantero y Celman, 2006; Frigerio, 2000; Giovine, 2008; Gorostiaga y Tello, 2011; Grinberg, 2008; Miranda, 2001; Tiramonti 2015). Describimos significaciones y efectos de la reforma de la educación secundaria que, anclados en un enfoque de la cotidianidad escolar, dan cuenta de la estructuración de lógicas que polarizan a docentes y estudiantes. Empero, observamos cómo los docentes desarrollan múltiples estrategias para la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes. Así, problematizamos la tensión entre, por un lado, unos efectos que evidencian polarizaciones y disputas en torno a los objetivos y modalidades de las políticas y, por otro, una serie de apuestas que denotan el carácter político de la educación y que ubican a los estudiantes como sujetos de derechos.

PALABRAS CLAVE: Reforma, Vida escolar, Educación secundaria, Inclusión.

ABSTRACT:

The political question of the Educational reforms, their legacies and impact on the life of schools is becoming increasingly more relevant and it has been installed on the educational research agenda (Cantero and Celman, 2006; Frigerio, 2000; Giovine, 2008; Gorostiaga and Tello, 2011; Grinberg, 2008; Miranda, 2001; Tiramonti 2015). We describe meanings and effects of a secondary education reform with a focus on school daily life, and structuring logics that polarize teachers and students. However, we also observe how teachers develop multiple strategies for students' inclusion and learning. We thus problematize the tension between a few effects that evidence polarizations and disputes on the objectives and the modes of policy and a series of challenges that denotes the political character of education and places students as subjects of rights.

KEYWORDS: Reform, School life, High education, Inclusion.

RESUMO:

A pergunta política sobre as reformas educativas, suas heranças e impactos na vida das escolas adquire cada vez mais relevância e instala-se na agenda da investigação educativa (Cantero y Celman, 2006; Frigerio, 2000; Giovine, 2008; Gorostiaga y Tello, 2011; Grinberg, 2008; Miranda, 2001; Tiramonti 2015). Descrevemos significações e efeitos da reforma da educação no ensino médio que, ancorados em um enfoque da cotidianidade escolar, dão conta da estruturação de lógicas que polarizam a docentes e estudantes. Mas, observamos como os professores desenvolvem múltiplas estratégias para a inclusão e a aprendizagem dos estudantes. Desta forma problematizamos a tensão entre, por um lado, uns efeitos que evidenciam polarizações e disputas ao redor dos objetivos e das modalidades das políticas e, por outro, uma série de apostas que denotam o caráter político da educação e que localizam os estudantes como sujeitos de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma, Vida escolar, Ensino médio, Inclusão.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época en que una de las únicas cosas ciertas es que atravesamos una incertidumbre (Bauman, 2007) que lleva esfuerzos y energías adaptativas constantes. Un mundo incierto y cambiante que ha instituido la noción de crisis como estabilidad. No solo atravesamos profundas crisis, sino que tampoco sabemos muy bien cómo salir de ellas. De modo que las crisis se han instalado en distintos ámbitos de lo social y en educación, especialmente desde fines del siglo XX y principios del XXI. Junto a la crisis educativa, las reformas se han sumado y cobrado protagonismo como su *co-equipper*.

En este escenario, las escuelas de los diferentes niveles del sistema educativo argentino vienen asistiendo no solo a los señalamientos de crisis, sino, y fundamentalmente, a reformas de su estructura, organización y regulaciones. No es una novedad que las retóricas reformistas se asienten en la vivencia de esa crisis de la educación y aún más en el deterioro institucional de las escuelas y la enseñanza. La educación decae y se deteriora; estado que se posa en los hombros de los sujetos, contradictoriamente aplastante y productiva a la vez.

Las retóricas de reforma circulan y operan en la vida escolar produciendo múltiples efectos, incluso contradictorios entre sí u opuestos a los fundamentos políticos y pedagógicos de las transformaciones (Villagran, 2018). No es objetivo aquí cotejar el nivel de incidencia, apropiación, alejamiento o literalidad en la vida escolar de los enunciados que conforman las retóricas reformistas, sino que la perspectiva propuesta apunta a describir y dar cuenta de cómo la reforma opera como tecnología política de conducción y autoconducción de la conducta (Foucault, 2006; Rose, 2007) en su puesta en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012) y devenir en las escuelas. Como parte de ese conjunto de efectos, nos concentramos en aquellos relacionados con la regulación de la vida escolar, las dinámicas cotidianas y los vínculos entre los miembros de las instituciones. Ello involucra entender que algunos de esos efectos obtienen un impacto que es decisivo en la vida institucional por afectar las relaciones entre estudiantes y docentes, entre directivos y docentes, entre escuela, barrio y sociedad.

En este artículo, presentamos resultados de una investigación sobre las reformas en la educación secundaria y las vivencias producidas por los modos en que la reforma llega a la escuela, por cómo es puesta en acto y las características que asume un devenir cargado de malestar. El malestar generalizado es producido por visiones acerca de las transformaciones en la escuela como aquellas que materializan la flexibilización de la trayectoria de los estudiantes al punto de que “todo da lo mismo”. Desde un enfoque etnográfico describimos cómo los equipos directivos y docentes consideran que los estudiantes gozan de un beneficio otorgado por las nuevas regulaciones y transitan la escuela secundaria de modo flexible mientras ellos ven intensificado y desautorizado su trabajo, al igual que su autoridad pedagógica, que viven como devaluada y despojada. Estos múltiples efectos socavan los sentidos de la escuela de diversas maneras, que aquí procuramos dar cuenta, a la vez que se tensionan con el desarrollo de acciones de contención e inclusión de los estudiantes, que constituyen apuestas a las escolaridades de esos jóvenes.

LAS REFORMAS Y LA CONFIGURACIÓN DE LA VIDA EN LAS ESCUELAS

Siguiendo a Popkewitz (1994), el estudio de las reformas educativas implica la comprensión de estas como un tejido compuesto por múltiples fibras. Su fuerza no se basa en que algunas fibras se extiendan a lo largo de todo el tejido, sino en las relaciones de solapamiento que se dan cuando se entrecruzan muchas fibras. Las prácticas de reforma no solo consisten en las que pueden observarse de forma inmediata, sino en un compuesto que trasciende las líneas de conducta de personas concretas y los hechos que se producen cuando estos interactúan en el transcurso del tiempo (Popkewitz, 1994). En esa trama que componen las múltiples fibras de las reformas, tiene lugar la producción de prácticas anónimas para los sujetos de la escuela, pero que regulan sus decisiones, sus modos de hablar y pensar, así como sus modos de sentir y afectar. Las reformas

simplemente no “pasan” por las escuelas, no tienen una configuración tempo-espacial pasajera y acotada, sino que llegan, irrumpen, movilizan, desacomodan, acomodan, redistribuyen, incluyen y excluyen sujetos, saberes y prácticas. En su instalación y devenir, las reformas provocan la sedimentación de la experiencia en la memoria (Villagran, 2018). Las reformas, en tanto prácticas de regulación, atraviesan y producen a los sujetos dejando una impronta que conforma una base de experiencia y saber.

La hechura de la vida escolar involucra la corporalidad, literalmente, ir a la escuela, estar allí, enseñar, aprender, atender, dialogar, permanecer en silencio, negociar, jugar, tomar decisiones, entre otras actividades. Todas ellas involucran una posición corporal, un estar aquí y ahora, viendo y pensando el mundo, que me acerca o me distancia de otros. La vida escolar supone un conjunto de interacciones diarias que exceden la transmisión cultural ubicándose en términos de relaciones de lucha. La vida escolar se estructura a partir de posiciones y funciones diferenciadas y con intereses contrapuestos (McLaren, 1994). Así como los docentes se posicionan en la vida escolar con la legitimidad estatal para enseñar y determinar el desempeño de los estudiantes, estos ocupan posición desde el aprendizaje y la resistencia por entrar, estar y quedarse en la escuela (Grinberg y Langer, 2013).

Los estudios de Rockwell (1995) y Rockwell y Ezpeleta (2007) dan cuenta de la escuela cotidiana como construcción y trama social que se conforma de relaciones de fuerza. Por su parte, los aportes de Jackson (1994) han virado la vista hacia aquellos aspectos y sucesos escolares diarios que pasan por triviales e inadvertidos. Sin duda, uno de los puntos más convocante de sus planteos es aquel que refiere a la noción de currículum oculto y al establecimiento de las diferencias entre maestros y alumnos. Este aspecto también ha sido profundizado por Perrenoud (2006) desde las nociones de currículo real y oculto, concluyendo que el alumno realiza y desarrolla una serie de habilidades y acciones para transitar la escuela de manera exitosa.

La regulación de la vida en la escuela también ha sido abordada a partir de las rutinas, los actos, el uso del guardapolvo y otras prácticas que estructuran el orden y el desorden escolar. El día a día escolar comporta una serie de rutinas que configuran el orden social asignando posiciones a los sujetos y habilitando determinados vínculos entre ellos (Amuchástegui, 2000). Olorón (2000) sostiene que las rutinas configuradoras de la vida escolar colectivizan a los sujetos a la vez que Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas producen las identidades de estos en torno al orden, las jerarquías, los saberes, los lenguajes y modos de convivir que circulan en la escuela y en las aulas.

La vida escolar se estructura básicamente en y a partir de la existencia de profesores y estudiantes convocados por definición estatal para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esa definición estatal de convocar pedagógicamente a los sujetos los encuentra, políticamente, compartiendo espacios y tiempos que dinamizan diariamente saberes, rutinas, deseos, expectativas, resistencias, etc. En este sentido, nos interesa problematizar las relaciones entre las reformas y la vida cotidiana escolar o, mejor dicho, entre las reformas y aquello que se produce como efectos en la configuración de la vida de las escuelas y de las aulas y, especialmente, en las relaciones entre estudiantes y docentes. Las polarizaciones como efecto de las políticas de reforma constituyen, tal vez, de esos efectos indeseados, en tanto contribuyen a abonar el malestar y verter negatividad en torno a una reforma que contempla y acompaña las trayectorias de los estudiantes en una educación secundaria que intenta vencer orígenes elitistas y prometerse más democrática e inclusiva. En los relatos de docentes, rectores y asesores pedagógicos hemos observado cómo operan polarizaciones y disputas que ubican a los estudiantes como los grandes premiados o beneficiarios de la reforma y a ellos, los adultos, como los perdedores. Una reforma que produce una lectura binaria premio-castigo configura la vida escolar de singulares formas. Sin embargo, como desarrollaremos más adelante, este efecto no inhabilita la producción de otros, vinculados a la pregunta política por el saber y al hecho de apostar a la escuela y a esos estudiantes en un contexto de precarización (Butler, 2017) y responsabilización (Peters, 2016) de los sujetos en general.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La construcción metodológica de la investigación que aquí presentamos se asienta fundamentalmente en el enfoque etnográfico (Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 1995, 2011; Rockwell y Ezpeleta, 2007) y la perspectiva foucaultiana.

Mirar la escuela, las relaciones de poder, desde una mirada microfísica, posibilita aproximarnos a la comprensión de las políticas educativas desde/en la vida de la escuela, con la mirada centrada en las condiciones concretas de funcionamiento y en las dinámicas cotidianas. Se trata “de coger al poder en sus extremidades, en sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales” (Foucault, 1992, p. 144). Un abordaje microfísico supone el pasaje de lo macro a lo micro, pero no entendiendo que lo micro es una expresión en menor tamaño de lo macro:

Si se tratara de una simple miniaturización, no tendría ningún interés. Si se tratara de decir que hay que pensar en pequeño lo que acostumbrábamos pensar en grande, no tendría ningún interés. (...) Es preciso entonces que el pasaje de lo macro a lo micro no sea una miniaturización. (Deleuze, 2014, p. 59).

Las microrelaciones, las relaciones moleculares, se inscriben siempre en formas globales, no como homogeneización ni representación a otra escala, sino como niveles de diferentes naturalezas. De manera que aquí nos enfocamos en ese nivel de detalle microscópico de los efectos y relaciones de poder, en las instancias de recepción y puesta en acto de la reforma curricular en los ambientes generados en las escuelas secundarias. Interesó analizar esos efectos en tanto relaciones de poder que circulan, que transversalizan, que se mueven y expanden en una organización reticular (Foucault, 1992).

Procurando atender a los detalles (Youdell, 2010), a la producción cotidiana y sociopolítica de la reforma en educación secundaria, el trabajo de campo se extendió entre los años 2013-2017 en escuelas públicas ubicadas en sectores populares de una ciudad de la provincia de Santa Cruz (Argentina). El trabajo de campo que se recupera en este artículo implicó el desarrollo de observaciones participantes y, especialmente, entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) o entrevistas etnográficas (Ameigeiras, 2007) a equipos directivos, docentes y asesores pedagógicos.

PREMIOS Y CASTIGOS: LOS EFECTOS DE REFORMA EN LA VIDA ESCOLAR

En este apartado, describiremos algunas polarizaciones y disputas que ocupan lugar en los relatos de los miembros de las escuelas, especialmente aquellas que impactan en los vínculos entre estudiantes y docentes. Aseveramos que la producción de esas polarizaciones, disputas y modos de ver a los estudiantes es efecto de las políticas de reforma del sistema educativo, de cómo las nuevas regulaciones llegan a las escuelas y las múltiples interpretaciones que se generan. Una de esas polarizaciones, y tal vez la más frecuente, es la de colocar a los estudiantes en el lugar de beneficiarios de la reforma de la educación secundaria. Esta polarización implica ubicar en el otro extremo a los docentes y la vivencia de ser poco importantes. Dos docentes expresan su sentir:

Hay como una manera de mirar al estudiante y al profesor. (...) El profe parece que no importa mucho cuánto enseñe, sino que se encargue de que el chico termine la escuela. Yo siento que esta reforma pone más la mirada en el estudiante que en el docente. (Amanda, docente Escuela 11, entrevista, Junio 2017).

“Ahora se lo ve como con más derecho [al estudiante]. La enseñanza para mí que desde la política ya mucho no importa” (Cecilia, docente Escuela 1, entrevista, Mayo 2016).

Preguntarse por los efectos de poder, esto es, por cómo se ejerce el poder, incluye la pregunta por la naturaleza y causas de esos efectos (Foucault, 1984). La devaluación de la función docente y de la enseñanza es reconocida por los docentes como una de las consecuencias de las políticas de reforma que se combina y tensiona con la posición de unos estudiantes que tienen más derechos y hacen uso de ellos. La expresión *el*

profe parece que no importa mucho cuánto enseñe lleva consigo la pregunta política por el saber, su distribución en la escuela y por la función social de los educadores. En los relatos de docentes y directivos, esta reforma consiste en poner *más la mirada en el estudiante que en el docente* generando una disputa por el lugar de la relevancia.

Entre ese mirar más al estudiante y menos al docente, la reforma instala la idea de que la escuela se vuelve un tiempo y un espacio transitorio: estar, pasar, egresar. Incluso, sostener esa transitoriedad queda en manos de los docentes, asesores y equipos directivos, tanto desde lo pedagógico como desde lo temporal y espacial.

La flexibilización de la trayectoria de los estudiantes y del trabajo docente investida en las nuevas regulaciones que introdujo la reforma, tensionan fuerzas y voluntades, unas avanzan, otras retroceden, pero, en definitiva, involucran siempre relaciones de poder entre miembros asociados en un conjunto de acciones que se inducen y que responden unas a otras (Foucault, 1984). Nos referimos, entonces, a las polarizaciones como expresiones y efectos de las relaciones de poder, de unas acciones sobre otras acciones.

Es interesante notar cómo las polarizaciones y disputas se asientan en el recurso de apelación al pasado, en un tiempo previo y mejor, en el que el conocimiento y el aprendizaje eran una centralidad: Una política educativa en donde se le da cada vez más facilidad al alumno, antes una previa en el secundario era rendir toda la materia y ahora son los contenidos específicos que pueden ser dos, tres, cinco y el profe se tiene que centrar en esos, esto de compensar y bueno si el alumno no lo logra la responsabilidad es del docente que no empleó la estrategia adecuada. (Natalia, docente Escuela 1, entrevista, Junio 2017)

Probablemente, la experiencia vivida de dos reformas en los últimos veinticinco años provoca en los equipos docentes esa memoria, ese mito de un pasado más promisorio, en el que se aprendía y en el que la enseñanza era valorada tanto como la autoridad pedagógica. El “estar” en la escuela con mayor *facilidad al alumno* adquiere un cariz negativo por oponerse a la apropiación de saberes y a la exigencia. Las nuevas regulaciones, respecto de la generación de propuestas curriculares alternativas para los estudiantes que atraviesan situaciones de inasistencia, salud u otras que le impidan concurrir a la escuela de manera regular, convocan, mayormente, el malestar de los docentes. Sin embargo, sostenemos que ese estar en la escuela, el asistir, aunque con fluctuación, implica ubicar a la escuela como el lugar de lo posible para los estudiantes.

Siguiendo con el planteo respecto de las disputas y el lugar del saber, una docente expone su punto de vista acerca de las consecuencias de las políticas en la trama diaria:

Ellos saben [los estudiantes], son los primeros en enterarse cuando llegan las resoluciones y esas cosas (...),saben que ahora pueden pasar con tres espacios pendientes, entonces, este año menos van a estudiar, porque total después pasan (...),compensan, van dos días y quieren aprobar todo lo que no hicieron en el año. (Elena, docente ES1, entrevista, Junio 2017)

En el fragmento, la docente refiere a dos de las nuevas regulaciones que, al parecer, los estudiantes dominan a la perfección: la que consiste en la promoción al año inmediato superior adeudando tres materias y la de la generación de instancias de compensación al final y al inicio del ciclo lectivo como posibilidad de, justamente, “compensar” contenidos, no la materia.

Además de ello y, especialmente, vinculado a las inasistencias de los estudiantes, se propone la generación de propuestas curriculares específicas para el trabajo con los contenidos, su evaluación y acreditación a través de trabajos prácticos, módulos o instancias presenciales que, más que ser leídas en clave de posibilidades para continuar con la escolaridad, extremen las polarizaciones *total, después pasan*:

Me parece que hay cosas que cambiaron para mal. Por ejemplo, el hecho de que los estudiantes tienen esto de las trayectorias particulares y que tenemos como docentes que generar propuestas para ellos, ajustadas a sus problemas, miles de compensaciones. (Cecilia, docente ES1, entrevista, Mayo 2016).

La vivencia cotidiana de los docentes es que la generación de propuestas alternativas y particularizadas implica un cambiar para mal que transfiere la carga a los estudiantes de algo que, en todo caso, procede de las políticas educativas.

OTROS EFECTOS: PENSAR A LOS ESTUDIANTES DE OTROS MODOS

Observamos cómo las polarizaciones y disputas también se conjugan con las ideas que elaboran docentes, asesores y directivos, acerca de los estudiantes como jóvenes que residen en sectores populares. Ello apunta a pensar en cómo la producción de ideas acerca de la educación, los jóvenes y su contexto de pertenencia opera a nivel de las expectativas, deseos, apuestas y ofrecimientos que realiza la escuela. Si bien no nos detuvimos profundamente en este aspecto, vemos operar las ideas en torno a los contextos de pobreza en los que se emplazan las escuelas que, en algunos casos, toman direcciones y profundizan desigualdades y, en otros, como mostraremos aquí, anticipan condiciones de escolarización más igualitarias para los estudiantes.

Entendemos que pensar, ver e imaginar futuros posibles para los estudiantes constituye apuestas políticas por el derecho a la educación. Apostar denota acciones de situarse y defender derechos, “apostarse” en un aquí y ahora para procurar mejores garantías, para decir aquí estamos y algo haremos por estos jóvenes. Del mismo modo, apostar implica creer, confiar en alguien o en algo, determinarse a hacer algo en base a esa confianza. Así, advertimos cómo las polarizaciones y disputas se tensionan con las posibilidades de pensar de otros modos a los estudiantes, de confiar en ellos y en el sentido político de la educación.

En las escuelas en cuestión, observamos un alto compromiso con el contexto, se hace un trabajo de mucho esfuerzo en el sostenimiento de la escolaridad de los jóvenes que acumulan desventajas sociales, culturales y económicas. En sectores populares en los que hemos realizado el trabajo de campo, el hecho de que la escolaridad sea obligatoria ha tenido gran impacto. Muchos de los jóvenes que no estaban escolarizados volvieron a la escuela en los barrios de esos sectores y pueden destacarse las acciones que realizan tanto individual como colectivamente. Así define uno de los asesores pedagógicos uno de los objetivos y cómo piensan a la escuela para los estudiantes:

Nosotros queremos que ellos tengan un sentido de pertenencia. Que traten de valorar el lugar de la escuela como un espacio que a ellos los va a concentrar (...), buscar acá en la institución un lugar en el que se sientan bien, que se puedan olvidar de un montón de cuestiones. Que vengan a ser parte de un lugar que es de ellos, para ellos y que se trabaja con ellos. (Raúl, asesor pedagógico, entrevista, noviembre 2014)

El objetivo común es transmitir y generar las condiciones para que los estudiantes formen parte. Buscan que la escuela sea un lugar para estar cobijados de un contexto que se presenta duro y difícil. La escuela es, en la perspectiva de sus miembros, el lugar para sentirse bien y olvidar, aunque sea momentáneamente, ese contexto de vida y ponderar, en ese olvido, que ahí, en la escuela, hay personas que “trabajan con ellos”. Son las relaciones sociales entre los actores escolares las que posibilitan el diseño de acciones para la mejora de las condiciones de escolaridad de los estudiantes. Entre ellas, pueden señalarse aquellas que refieren al desempeño de los estudiantes en los espacios curriculares, aquellas que se vinculan a los estudiantes que no necesariamente cumplen los requisitos de asistencia, de entrega de trabajos y/o de aprobación de exámenes en diferentes materias porque han dejado de ir a la escuela o porque, aun asistiendo, no los reúnen.

Entendemos que esas acciones indican que, en un aquí y ahora en donde el tiempo escasea, los sujetos se detienen a pensar otros modos de hacer las cosas. Esos detenimientos son interrupciones, en el sentido planteado por Grinberg y Porta (2018), como un modo de frenar el flujo dado de las cosas en curso.

Detenerse a pensar e interrumpir con acciones, habilita escolaridades y futuros posibles para los estudiantes. Observamos cómo, en los sujetos, no todo es puro enojo y malestar o tal vez es enojo por no poder hacer las cosas como quisieran:

Me gusta recibirlos. Siete menos veinte tengo que estar acá, esperando que entre y él sabe que viene derecho a desayunar (...), después surgen conversaciones, “¿de dónde venís?” (...), y te empiezan a contar historias de su vida. Vos decís, “¡Ay, Dios mío! Y yo me quejo”. (Azucena, entrevista, Mayo 2014)

Estar, escuchar, dar un consejo, preparar un desayuno, abrir la escuela antes de tiempo, suponen acciones cotidianas casi imperceptibles que se vuelven clave. Conocer la realidad de las familias y/o anticiparse a las

situaciones de los estudiantes les permite a los sujetos que hacen la escuela construir vínculos más cercanos. Preguntar ¿de dónde venís? abre paso al encuentro con la humanidad de un otro que se interesa por la vida de los estudiantes. En este punto, los sujetos enarbolan a la escuela como el espacio y el tiempo para el encuentro con otros, renuevan la apuesta por la mejora de las condiciones presentes y por futuros mejores.

A MODO DE CIERRE

Las polarizaciones y disputas como efectos de la reforma en la educación secundaria evidencian, además de sus complejidades, la paradoja del premio y el castigo, o mejor dicho el beneficio devenido perjuicio. Ello en el marco de un esquema en que, según docentes y directivos, los estudiantes son los premiados, los grandes beneficiarios al tiempo que los perjudicados porque están transitando la escolaridad sin aprender. En las polarizaciones y disputas, se ubican enfrentados estudiantes y docentes y allí aparecen, desde la exterioridad de la escuela, las políticas y los hacedores de los textos y prescripciones oficiales, pero operando en ella y sobre los sujetos que “la hacen” y “le dan” vida. Los efectos de las políticas en la producción de significados conducen a la elaboración de visiones respecto de los estudiantes, de la propia función pedagógica, de la autoridad docente y las funciones de la educación. La expresión de malestar y enojo que no llega a constituirse en acción política organizada queda circulando y depositándose en la escuela como lo que es: malestar en sí.

En síntesis, las polarizaciones, diferenciaciones y disputas son efectos de las políticas de reforma que afectan a los sujetos regulando sus desempeños y pensamientos sobre sí. Asimismo, sostenemos que las polarizaciones y disputas se encadenan con otros efectos de las reformas vinculados a generar condiciones más igualitarias de escolarización para los estudiantes. Quizás, en las acciones de estas escuelas, que se van adaptando, que se hacen flexibles, se encuentran las posibilidades de disrupción de órdenes establecidos, la posibilidad de quiebre de diagnósticos negativos y estigmatizantes de los estudiantes que viven en barrios de sectores populares. Allí, en esas dinámicas escolares cotidianas, los docentes son los responsables de tejer nuevas condiciones de escolarización para quienes históricamente fueron expulsados de la educación secundaria y responsabilizados individualmente sobre su fracaso escolar. Al parecer, los desafíos y compromisos colectivizan aún en un clima en que las tensiones son diversas y dividen.



Pan y circo
fotografía
Patricia Bonjour

BIBLIOGRAFÍA

1. Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.
2. Ameigeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 107-149). Buenos Aires: Gedisa.
3. Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En Gvirtz, S. (Comp.), Textos para repensar el día a día escolar. Buenos Aires: Santillana.
4. Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). How schools do policy: policy enactments in secondary schools. New York: Routledge.
5. Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. México: Tusquets editores.
6. Butler, J. (2017). Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Buenos Aires: Paidós.

7. Cantero, G., Celman, S., Ulla de Costa, Z., Andretich, G., Altamirano, S., Granévano, N. y Martínez Oyhamburu, D. (2006). Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVII (33), 13-45.
8. Deleuze, G. (2014). *El poder*. Curso sobre Foucault. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Cactus.
9. Foucault, M. (1984). *Cómo se ejerce el poder*. En Dreyfus, H. y Rabinow, P., *M. Foucault. Un Parcours Philosophique*. Paris: Editions Gallimard.
10. Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
11. Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
12. Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile, Chile.
13. Giovine, R. (2008). Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas. V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6096/ev.6096.pdf.
14. Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-368.
15. Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
16. Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, (34), 29-46.
17. Grinberg, S. y Porta, L. (2018). Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s). *Praxis educativa*, 22(2), 160-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220213>.
18. Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
19. Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
20. McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
21. Miranda, E. (2001). *La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*. Reunión de LASA Latin American Studies Asociation 2001. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
22. Olorón, C. (2000). Imágenes de unos rituales escolares. En Gvirtz, S. (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Pp. 79-100. Buenos Aires: Santillana.
23. Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
24. Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
25. Peters, M. (2016). From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the Market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (1), 138-145. DOI: 10.1080/01596306.2016.1163854.
26. Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
27. Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
28. Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
29. Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147.
30. Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
31. Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

32. Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, 2(44), 24-37.
33. Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. (Tesis de Doctorado) UBA-FILO, Buenos Aires, Argentina.
34. Youdell, D. (2010). Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87–100. DOI: 10.1080/09518390903447168

NOTAS

- * Tanto las escuelas como los docentes son referenciados a partir de nombres ficticios a efectos de su identificación.