



Entre la implementación y la construcción de políticas. Los docentes en el programa 'Escuela Abierta'¹

Between the implementation and the construction of policies. Teachers within the 'Opened School Programme'

Gabriela Bernardi;
Mariana Nemcovsky

gabriela_bernardi@hotmail.com
mbnem@hotmail.com

CeaCu. Argentina

Recibido: 15 | 10 | 15
Aceptado: 29 | 02 | 16

RESUMEN

En este artículo centramos la atención en los sentidos construidos por docentes que desarrollan su práctica en Institutos de Formación Docente de la ciudad de Rosario, Argentina, respecto de *la práctica docente y las políticas educativas*. Nos referiremos a los sentidos debatidos en los ámbitos de intercambio generados en el marco de un programa de formación docente permanente: el "Programa Escuela Abierta". En sus encuentros los docentes ponen en juego procesos de reflexividad alrededor de aspectos configurativos de la propia práctica que son tensados con las políticas socio-educativas ministeriales.

Palabras clave: Escuela; Sentidos docentes; Políticas socio-educativas; Inclusión educativa; Trabajo docente.

ABSTRACT

In this article we focus our attention on the senses about teaching practice and educational politics which are built by teachers who develop their practice in training teacher's institutes in the city of Rosario, Argentina. We will refer to the senses discussed in exchange fields generated within the framework of a permanent teacher training programme: The "Opened School Programme". In their meetings teachers come into play processes of reflectivity with respect to configuration aspects of the practice that are tensioned with the Ministerial socio-educational policies.

Key words: School; Teacher's sense; Social-educational policies; Educational inclusion; Teacher's work.

¹ Esta presentación se realiza en el marco del Proyecto *Estado y Transformaciones urbanas. Un análisis de procesos Socioeducativos, Familiares y Laborales* (PID SECyT 2012-2015; UNR), en el cual venimos realizando un relevamiento y descripción de algunas políticas socio-educativas a escala de la ciudad de Rosario.



1. INTRODUCCIÓN

Las políticas socio-educativas, diseñadas por organismos internacionales y retomadas en Argentina, en las últimas décadas, se concretizan a partir de procesos de descentralización y territorialización, articulándose, en términos generales, de modo consonante en distintas escalas -nacional, provincial y municipal-. Se trata de políticas que se desenvuelven en la trama compleja de articulaciones tejidas en espacios socio-urbanos concebidos de modo *discontinuo/recortado* y en las que se valora la “participación de los beneficiarios”.

Esto es, a nivel de los cotidianos sociales interjuegan localmente políticas gestadas en otras escalas. Se trata de políticas que favorecen, en la esfera socio-educativa, la continuidad de líneas de acción política focalizadas (Nemcovsky 2014)². En la provincia de Santa Fe, en los últimos años se han implementado, con adaptaciones locales, un conjunto de programas socio-educativos diseñados desde el Ministerio de Educación de la Nación, que exhiben como uno de los propósitos fundamentales la inclusión educativa de niños y jóvenes.

En este trabajo, que deriva de una investigación socio-antropológica, nos interesa considerar la tensión entre sujetos y políticas en la implementación del “Programa Escuela Abierta”, instancia implementada desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, como un Programa de Formación docente permanente. El mismo retoma con modificaciones y distinta denominación una iniciativa de la órbita socio-educativa nacional: el programa Nuestra Escuela³. Se lo presenta desde distintas documentaciones oficiales como una “formación situada” dado que cada docente la realiza en la institución donde trabaja. En el caso de los docentes de nivel terciario, donde concentren mayor cantidad de horas cátedra. El Programa, que comenzó a implementarse en 2014 y cuya duración es de tres años para cada cohorte, se despliega en una serie de jornadas (siete jornadas anuales) durante las cuales no se dictan clases y los docentes se encuentran con sus pares a debatir distintas temáticas vinculadas con la vida escolar. Estas temáticas, denominadas en los documentos oficiales como “núcleos de formación”, surgen de acuerdos llevados adelante en el Consejo Federal de Educación⁴.

En esta presentación centraremos la atención en los sentidos construidos por docentes que desarrollan su práctica en el nivel terciario en distintos Institutos de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Rosario, respecto de *la práctica docente y las políticas socio-educativas*. Particularmente nos referiremos a los sentidos expresados/debatidos en los ámbitos de intercambio generados en el marco del “Programa Escuela Abierta”. En esos ámbitos, en los que se debaten y re-elaboran sentidos y prácticas, configurados en sus experiencias docentes, desde formaciones pedagógico-políticas heterogéneas, se generan lo que entendemos como “*procesos de construcción de políticas de conjuntos sociales diferenciados*” (Achilli 1998:2).

Nuestro acercamiento a esos ámbitos de intercambio del programa Escuela Abierta se produjo en las Jornadas institucionales desarrolladas durante el año 2014 en una institución educativa centenaria, derivada desde la nación a la órbita provincial a partir de la vigencia de la Ley Federal de Educación (1994). En ese establecimiento ubicado en el centro administrativo y comercial de la ciudad de Rosario y en el que se superpone cotidianamente el dictado de los cuatro niveles educativos, confluyen niños/as y jóvenes de distintas zonas de la ciudad y de heterogénea inscripción histórica.

² Para ampliar sobre este tema ver Nemcovsky, Mariana (2014). “Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar” *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (Argentina), pp149-162.

³ El Programa 'Escuela Abierta' se inscribe en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, acordado en la paritaria nacional entre la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Unión Docente Argentina (UDA), Asociación del Magisterio de la Enseñanza Técnica (AMET), Confederación de Educadores Argentinos (CEA) y el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) junto con el gobierno”. Sitio web Amsafe - Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe- Rosario.- nota publicada el 24/06/2014.

⁴ El esquema general de contenidos puede verse en la resolución 201/13 del Consejo Federal de Educación.

2. POLÍTICAS Y SUJETOS. UN ANCLAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA PROBLEMÁTICA

Este trabajo retoma un conjunto de estudios que se ocupan de la relación entre sujetos y políticas. Si bien los mismos describen las interrelaciones que se construyen en los procesos de implementación de las políticas, dando cuenta de la trama de mediaciones que se ponen en juego en estos últimos, ubican diferencialmente el acento de sus focalizaciones. Mientras algunos centran más su atención en la descripción de las políticas y en cómo se redefinen las mismas en sus procesos de implementación (Montesinos y Sinisi 2009; Fattore y Bernardi 2013; Montesinos y Schoo 2014; Nemcovsky 2014) otros sitúan el foco en las dinámicas que los sujetos, particularmente los jóvenes, ponen en juego en esas implementaciones (Achilli 1998; Caisso y Lorenzatti 2011; Vanella y Maldonado 2013; Calamari, Saccone et al 2014).

En lo que respecta a los institutos de formación docente, algunas investigaciones de los últimos años se han centrado en los mismos, abordando los procesos de implementación de diversas reformas en el nivel (Petrelli 2014; Caderosso y Schoo 2011). No obstante, las prácticas y sentidos que los docentes de dicho nivel despliegan en esos procesos han sido escasamente tematizados.

En esta presentación entendemos que la implementación de las políticas formuladas desde el Estado, genera en su concreción dialéctica, a nivel de los cotidianos sociales, distintos procesos. Entre ellos consideramos aquellos que ponen en juego los sujetos “destinatarios” de las políticas -en nuestro estudio los docentes- respecto del conjunto de los aspectos con los que interjuegan. Se trata de procesos de negociación, control, apropiación, resistencia, que se van generando en las interrelaciones cotidianas. Por tanto, como señalan Montesinos y Sinisi “la relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, históricos, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori” (Montesinos y Sinisi 2009: 46). Así, Ezpeleta conceptualiza en términos de *adaptación* más que de implementación el proceso por el cual los programas, proyectos, planes, son efectivizados en lo concreto. La adaptación, al igual que la apropiación, alude a procesos y tramas de relaciones que dan lugar, en dicha efectivización concreta, a una reformulación de los presupuestos originales planteados en los diseños de las políticas (Cit. en Montesinos y Sinisi 2009: 47).

Las acciones producidas con “particulares resignificaciones y recontextualizaciones” (Ezpeleta 2004) orientadas hacia distintos sujetos -los jóvenes, con propósitos de inclusión socio-educativa, los docentes en pos de la “transformación de su práctica”- en las que se construye un lugar de “responsabilización” para los docentes, se conciben desde la “participación” y “protagonismo” de los actores y “beneficiarios” de las políticas. En esa clave, en nuestro estudio, la participación y el protagonismo de los docentes en los espacios del Programa Escuela Abierta, se devela como el fundamento para el acceso, permanencia y terminalidad de los estudiantes de Institutos de Formación Docente quienes se convierten en los beneficiarios de las políticas. Contribuir a identificar los elementos emergentes en los procesos de apropiación de las políticas, que los docentes ponen en juego en esos ámbitos, constituye un modo de aportar a la reflexividad acerca del lugar de los sujetos en la construcción de la realidad social. Nos planteamos analizar estos procesos desde una perspectiva relacional dialéctica (Achilli, 2005). La información de campo registrada en sucesivos encuentros “cara a cara”, en eventos cotidianos con los sujetos es sometida a un proceso recursivo dialéctico orientado por la teoría. Aquí los registros etnográficos⁵ generados en las Jornadas institucionales del programa Escuela Abierta, fueron tensionados con la revisión de distintas documentaciones⁶ con el propósito de contrastar, triangular y contextualizar la información. En estos procedimientos analíticos, la iluminación teórico-conceptual, al permitirnos

⁵ Se elaboraron siete registros etnográficos que cubrieron la totalidad de los encuentros realizados en un IFD, en el marco del Programa Escuela Abierta, en la ciudad de Rosario. De esos registros dos corresponden a las Jornadas Interinstitucionales y cinco registros etnográficos a las Jornadas institucionales organizadas en ese IFD. Dichos registros consisten en la notación textual de lo dicho por los sujetos durante un evento observado y/o durante una entrevista, lo cual es contextualizado con la descripción de las situaciones en que esa notación se produce. Se trata de un documento público que debe ser precisamente referenciado. La información así recabada es incorporada a un procesos recursivo orientado teóricamente. Para ampliar ver Achilli, E., 2005; Rockwell, E., 2010.

⁶ Sitio web Amsafe - Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe- Rosario.- nota publicada el 24/06/2014; sitio web del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe www.santafe.gob.ar; notas periodísticas; “agenda anual” del Programa Escuela Abierta comunicando la organización de encuentros; bibliografía del Programa Escuela Abierta.

tejer relaciones cada vez más amplias y precisas a partir del material de campo, posibilita identificar y desprender procesos sociales que hacen parte de la configuración de una realidad a la concebimos como compleja. “Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y ordenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles estructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una dialéctica relacional con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos.” (Achilli, 2005) Se trata de una lógica de investigación intensiva sustentada en la no disyunción de los procesos de construcción de la información con los de análisis interpretativo de esa información. En esta perspectiva, como nos dice E. Rockwell, el supuesto de generalidad “es más bien conceptual que empírico: es el problema de formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos.” (Rockwell, 2010) Esas relaciones refieren al análisis del universo de fenómenos de una *totalidad concreta* (Kosik, 1967) y no sólo de aquello matematizable, que puede ser formalizado y operacionalizado. (Morin, 1984)⁷

Los sujetos, en nuestra mirada, conforman “un ángulo de lectura de la realidad: el par sujeto-conflictividad que alude a las dinámicas constituyentes de la realidad social” (Zemelman 2000). Por ello al analizar procesos sociales en los que el conflicto emerge como manifestación de construcciones sociales contradictorias, como en la problemática a la que nos acercamos, en la que se tensan los sentidos construidos por docentes con las políticas, su descripción resulta fundamental. Desnaturalizar esos sentidos e inscribirlos en relaciones históricas puede contribuir, como señala Zemelman (2000) a adentrarse en los intersticios de las relaciones hegemónicas, en sus dinámicos constituyentes, e identificar la emergencia de elementos alternativos, de resistencia, en tanto momentos en los que se condensan despliegues y repliegues y evitan entender la realidad como fija, cristalizada.

3. EL PROGRAMA “ESCUELA ABIERTA”

Este programa forma parte del “Proyecto Pedagógico Provincial”, a la par de otros formulados explícitamente como acciones planificadas y articuladas en territorio para alcanzar la *inclusión educativa*. Su implementación se inicia en 2014 y está dirigido a docentes de los distintos niveles educativos. Sin embargo, durante ese año se priorizaron los Institutos de Formación Docente, públicos y privados, a escala de la provincia. Constituye para la instancia ministerial una propuesta de formación docente permanente que *“recupera los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: Escuela como institución social, Inclusión socio-educativa y Calidad educativa; planteándolos como transversales a la formación”*⁸. En sus formulaciones la calidad educativa es entendida como *“indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos”*. Consiste en reuniones periódicas, *jornadas inter-institucionales e institucionales*⁹, que de acuerdo con el Ministerio *“recoge[n] el anhelo de gran parte del colectivo docente, otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto, de acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas”*¹⁰.

Las jornadas interinstitucionales, de las cuales se desarrollaron dos en el transcurso del año 2014, reunían, en los establecimientos que oficiaron de sedes, a educadores provenientes, como

⁷ Morin, Edgar Ciencia con consciencia. *Anthropos*. Barcelona. Editorial del hombre. 1984, en Achilli, (2005).

⁸ Consultado en sitio web Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Programa Escuela Abierta: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=173606

⁹ Las Jornadas Institucionales tuvieron lugar en los meses de mayo, junio, agosto, octubre y noviembre de 2014. Consistieron en encuentros cara a cara de profesores cuya asistencia es obligatoria, ya que se suspenden las clases el día previsto para dedicarse a la jornada. Luego de la presentación de los tópicos a tratar y de las consignas planteadas los docentes trabajan en grupo sobre las mismas, tomando nota de la discusión para presentar durante la puesta en común. Los escritos serán entregados al personal directivo quien luego completará con los mismos una planilla que se encuentra en la plataforma digital.

¹⁰ Consultado en sitio web Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Programa Escuela Abierta: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=173606

máximo, de cinco instituciones públicas y privadas. Esas sedes fueron propuestas desde el Ministerio de Educación provincial.

Por su parte las jornadas institucionales, en las que nos centraremos, fueron cinco. En ellas se propone un eje a trabajar a través de algunas consignas formuladas desde la coordinación provincial¹¹ -que, en ocasiones, se retoman y otras se reformulan a nivel institucional-. Dichas consignas generalmente remiten a diferentes dispositivos que son presentados en una plataforma virtual del Programa en fechas cercanas a las jornadas¹².

Como establecimos, el objetivo dado a conocer desde la documentación oficial vincula este programa con la transformación de las prácticas educativas y para alcanzarlo se centra en la "transversalización" de "tres líneas de trabajo": "Escuela como institución social", "Inclusión socio-educativa" y "Calidad educativa". Sin embargo, en los encuentros, los educadores tensan aspectos de estas políticas al ponerlas en juego con su propia experiencia docente, desplegando elementos que contradicen en la cotidianeidad escolar estas formulaciones, y asociándolas a caracterizaciones negativas. Así la "inclusión del todo vale", "las reformas curriculares sin presupuesto para cargos y condiciones edilicias", "la responsabilidad de quedar achicando derechos" resultan preocupaciones recurrentes en los encuentros del programa.

En este sentido, planteamos a continuación algunos ejes tensionales preliminares que hemos identificado para avanzar en el análisis. Se trata de una descripción que intenta abrir -más que aseverar- a la reflexividad de los procesos que se tejen en la inter-relación entre sujetos y políticas en el campo socio-educativo.

El análisis de tales procesos abre algunos interrogantes y nos permite sostener como anticipación hipotética para este trabajo que al considerar su práctica en el interjuego de la implementación /adaptación de las políticas socio-educativas, los docentes elaboran, en general *inadvertidamente*, contribuciones, respuestas, que de ser retomadas /sistematizadas, podrían abrevar en aportes concretos a nivel de las formulaciones de políticas.

3.1 Tensiones relativas a las concepciones de Escuela

En este eje nos interesa relacionar algunas nociones acerca de la escuela pública que ponen en juego los docentes en relación con determinados aspectos de las políticas socio-educativas. En este sentido, *los núcleos teóricos* para la discusión en las *Jornadas institucionales* proponen abordar el "discurso pedagógico de la escuela" a través de "reflexionar sobre algunos conceptos: posmodernidad, globalización, multiculturalismo, incertidumbre, era de la información". Entre ellos la caracterización del presente desde las formulaciones oficiales como "una época signada por la ruptura y expansión de un nuevo paradigma" se traduce en distintas jornadas en debates en torno a identificar procesos escolares problematizando elementos entendidos como de la "modernidad" o de la "posmodernidad". La consigna oficial de analizar en términos de *discursos* a la *práctica docente* resulta reiteradamente interrogada cuando desgranar esa práctica, "hay prácticas sociales en la escuela que no sabemos cómo llamarlas", "no todo lo actuado tiene nombre"¹³. A través de estas discusiones teórico-políticas los docentes entienden que para las políticas del Ministerio "la posmodernidad es un discurso que sirve de paraguas para cualquier cosa", "cuando se busca el consenso para evitar el conflicto". Las "prácticas innovadoras" que se proponen desde las políticas, son interpretadas como concebidas desde el desconocimiento de las condiciones en que se experimenta cotidianamente la escuela.

¹¹ Previamente a las Jornadas Institucionales los directivos de cada uno de los IFD participan de una reunión con las denominadas "facilitadoras", representantes del ministerio que exponen los temas de las diferentes jornadas que se realizarán durante el año.

¹² Se trata de conferencias digitalizadas de distintos referentes vinculados a la educación, tanto de la órbita nacional como provincial, así como de bibliografía de diversos autores nacionales e internacionales. Sin embargo, la recepción de estos materiales es motivo de queja por parte de los docentes durante las jornadas, porque no pueden contar con suficiente antelación con ellos para leerlos y trabajarlos: "a veces llegan un día antes".

¹³ Los fragmentos en cursiva son citas textuales retomadas de los registros etnográficos elaborados durante el trabajo de campo.

Una de las líneas propuestas por el Ministerio de Educación de la provincia es, entonces, la "Innovación pedagógica"¹⁴. Sin embargo su puesta en marcha es cuestionada por los educadores cuando caracterizan como "el doble discurso", o "los discursos que coexisten" al referirse a los programas "innovadores". La práctica docente en relación a las posibilidades materiales de uso del espacio y del tiempo en la cotidianeidad "difícilmente" parece constituirse como alternativa innovadora. Las propuestas ministeriales de asignaturas que se plantean como "renovadoras", transformadoras como "movimiento y cuerpo", a la vez que no cuentan con espacio físico para llevarse a cabo, estarían reeditando experiencias en marcha y clausuradas desde las políticas como "el área estético-expresiva" en la que "ya había un trabajo sobre el cuerpo".

Los docentes interpretan que en las decisiones sobre el uso del espacio escolar se desprenden valoraciones diferenciales atribuidas a las asignaturas. Ello se expresa en que "no se prevé" la disponibilidad de aulas adecuadas a las actividades de enseñar y aprender curricularmente pautadas, lo que se plantea en la "disyuntiva: espacios abiertos-cerrados".

A la vez, estas condiciones de trabajo redundan en apreciaciones negativas hacia la gestión ministerial: "ponen en vigencia planes sin prever dónde los llevamos a cabo y entramos a pelearnos con otros niveles", o "ponen un cambio y no se explica por qué no ponen plata para los cambios".

Estas dificultades para desenvolver la práctica docente cotidiana resulta paradójica respecto de áreas que han sido inauguradas y sostenidas fuertemente desde la conducción política provincial y que supusieron una confrontación con el gremio docente, los docentes en general y estudiantes de IFDs.

Los planes de estudio a los que aluden los docentes son producto de la reforma curricular implementada por la actual conducción política provincial¹⁵. Una impronta particular de los planes para los profesados de educación primaria e inicial en la Provincia de Santa Fe ha sido la incorporación de las denominadas "cátedras experimentales". Definidos como "espacios curriculares innovadores"¹⁶, las cátedras de Movimiento y Cuerpo; Itinerarios por el Mundo de la Cultura; Talleres de Producción Pedagógica se incorporan a los planes de estudio. En su implementación estos espacios fueron resistidos por la organización gremial de los docentes, los docentes y estudiantes de profesorado, quienes cuestionaron, entre otros aspectos, las metodologías utilizadas por el Ministerio de Educación para la selección y escalafonamiento de profesores para el espacio de Movimiento y Cuerpo y las modalidades que adquirieron en la práctica concreta la implementación de dichos espacios¹⁷, cuya carga horaria superó la de asignaturas como matemática o historia.

El interrogante docente acerca de "¿cuáles son las políticas con las que se ha pensado la superación de los diseños curriculares neoliberales?" refiere tanto a los contenidos de dichos diseños como a las modalidades con que han sido elaborados; poniendo en cuestión que se presente como "producto de una construcción colectiva", lo que los docentes entienden como "elaborado por gente que desconoce lo que pasaba en las escuelas".

Estas consideraciones se producen desde una tensión: la de escuela descuartizada/fragmentada- escuela que se hace todos los días. En este sentido, elementos ideológicos ministeriales que construyen la escuela como un espacio fragmentado se tensan con la importancia otorgada por los docentes a "la discusión de las políticas del estado sobre el campo

¹⁴ Entre los programas planteados en la línea de innovación pedagógica se encuentran los denominados: "Rutas Santafesinas" ("destinado a jóvenes"); "Orquestas y coros infantiles y juveniles" (nivel primario y medio); "Mirada maestra" (docentes en actividad); "Ferias de Ciencia y Tecnología" (todos los niveles y modalidades); "Cátedras experimentales" (Profesorados de Educación inicial y primaria); "Vuelvo a estudiar" (nivel medio); "El patio" (niños, jóvenes y adultos en el barrio); "Escuela Abierta" (Formación docente). Más información pág. Web www.santafe.gov.ar subportal de educación de la provincia de Santa Fe: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/busqueda_mayo 2014

¹⁵ Reforma realizada el marco del Plan Nacional de Formación Docente (aprobado en 2007) y específicamente de los documentos nacionales "Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial" (2007) y "Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Jurisdiccionales" (2008) del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que funcionaron como marcos regulatorios de lo que serían los diseños curriculares jurisdiccionales.

¹⁶ Resolución N° 749/09 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

¹⁷ Las notas aparecidas en el Diario "La Capital" de Rosario el día 28/08/2012 "Alumnos denuncian planes de estudio precarizados" y el día 11/09/12 "Estudiantes y docentes, preocupados por los planes de estudio" dan cuenta de las movilizaciones realizadas por docentes y estudiantes cuestionando estos espacios.

educativo”, políticas entendidas como “unilaterales” en las que “falta la pluralidad” y está “la nada, lo no dicho, lo oculto”. La “escuela descuartizada”, no obstante, es un ámbito en que los docentes expresan la necesidad de encontrarse en espacios de discusión “propios” para hacer “contraproyectos”, respecto de la formación de profesores con contenidos relacionados con la solidaridad, la construcción colectiva, de los cuáles apropiarse.

A la vez, las Jornadas Institucionales propuestas desde el Ministerio son reconocidas por algunos profesores como “una conquista o parábamos un poco o estallaba todo”. De hecho el intercambio acerca de “propuestas y contrapropuestas” como aporte a que el estado formule políticas educativas con continuidad y que estas formulaciones no queden atadas a determinados gobiernos sitúa a los docentes en un lugar transformador, inscripto en una historicidad, lejos de las posiciones nihilistas y que asumen el fracaso de la escuela como “institución resquebrajada de la modernidad”¹⁸. Los “pequeños proyectos” que se puedan concretar, “con los que comenzar”, en las condiciones estructurales “que no cambian”, son iniciativas planteadas por docentes de nivel terciario para ser pensados en estas jornadas, resignificadas como espacio propio para producir: “sé que un fueguito no enciende todo, pero una propuesta para formar un futuro profesor, que tenga que ver con la solidaridad, los colectivos. El discurso me tiene saturada. Esta parodia de hacer como que enseñamos y otros aprenden... en los que sentir que formamos parte”.

3.2 Tensiones en el cruce de la “inclusión socioeducativa” y el trabajo docente

Desde mediados de la década de los 2000, la “inclusión educativa” se constituye en el eje de diversas políticas implementadas a distintos niveles estatales transformándose a nivel de las concepciones docentes en un cuasi imperativo que permea los cotidianos escolares y condiciona los sentidos y sus prácticas.

A este respecto, en este punto nos interesa desarrollar algunas nociones que despliegan los educadores participantes del Programa Escuela Abierta en relación al trabajo docente en el tránsito de los procesos de implementación de políticas formuladas desde el Ministerio de Educación provincial como de *inclusión educativa*.

La propuesta ministerial de revisión de las prácticas docentes cotidianas, en torno a distintos aspectos planteados para abordar en las jornadas -formatos escolares, construcción de subjetividades, prácticas institucionales, formas de evaluación, trayectorias escolares- supone el intercambio alrededor de *experiencias* docentes. Esto es, de significados, valores, de *huellas* en la conciencia social en relación con “el proceso social total, en que los hombres definen y configuran sus vidas” (Williams 2000: 129); por lo que la reflexividad que se va generando en los encuentros contribuye a la *movilización y a la explicitación* de sentidos configurativos de sus identidades docentes.

Así, la problematización de “la construcción de las subjetividades docentes”, uno de los aspectos planteados como eje para su re-trabajo en el programa *Escuela Abierta*, es fuertemente cuestionado por los docentes. Su formulación es interpretada como impregnada de elementos “posmodernos”, en tanto que las mismas no pueden concebirse aisladamente, sino sólo en relación a los contextos. Es decir, se sostiene la exigencia de relacionar “*subjetividades y contextos*”.

El intercambio acerca de construcción de subjetividades, y respecto de las experiencias docentes, se produce tejiéndolas, tensándolas con las políticas educativas. Al dar cuenta de las políticas de inclusión educativa del presente se cuelan actualizaciones del pasado reciente. Esto es, la problematización de las propias subjetividades en contextos favorece la evocación de experiencias magisteriales heterogéneas situadas en los 90’, en las que se destacan algunas marcas de las políticas neoliberales en los cotidianos escolares: “*tengo grabado cuando rompía un lápiz en los ’90 [para repartir a los niños] e iba a buscar papeles para los pibes. No me olvido de haber sido maestra bajo la línea de pobreza, no me olvido...*”. Se rememoran así ecos del “sufrimiento social” (Neufeld y Thisted 1999: 47) que impregnó las prácticas docentes en contextos de pobreza, vividas en soledad, sin un acompañamiento, permeadas por procesos de desigualdad y exclusión social.

¹⁸ Entrevista a funcionarias técnicas del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe 22/04/14



Estas experiencias se tensan, al considerar la práctica docente en el presente, con los procesos de implementación de las políticas denominadas de "inclusión educativa".

Estas políticas se conciben permeando la cotidianeidad del trabajo docente. Las prácticas orientadas hacia *"la inserción"*, *"la contención... la bajada del ministerio es la contención, incorporar al sistema"*, en este caso a jóvenes que provienen de sectores sociales *"empobrecidos"*, *"se tiene que anotar a cualquiera, por la inclusión"*, son caracterizadas por los docentes como "abiertas" en tanto no habría *"norma"* que las regule, lo que se vivencia como *"esto estalla todo"*. Dichas prácticas educativas remiten a experiencias escolares que son interpretadas por los docentes en términos de *"todo vale"*: *"desde el Estado todo vale"*.

Al tensionar las perspectivas de inclusión educativa contenidas en las políticas ministeriales los docentes construyen apropiaciones y expresan propuestas con sentidos diferenciados a los oficiales para propender a la inclusión. Se sostiene así la necesidad de discutir y construir criterios desde los educadores para hacer posible experiencias formativas inclusivas, *"la inclusión no es anómica, no vale todo"*, *"se pide no expulsar pero tampoco podemos decir que sí"*, *"la inclusión no es un concepto perverso, que se incluye a mansalva. Tenemos que ver cuáles son los criterios que creemos necesarios para desarrollar esta tarea"*.

Los aspectos mencionados, en relación con los procesos implementados desde las políticas de inclusión ministeriales, afectan las decisiones y prácticas que se ponen en juego en los cotidianos escolares, y se interpretan como no favorecedores de experiencias de *inclusión educativa reales*. Ello porque no se estarían produciendo las apropiaciones de conocimientos y saberes pautados como necesarios -en el desenvolvimiento de los procesos socio-educativos y el cumplimiento de objetivos- que devendrían en una "inclusión" concreta. En ese sentido, constituirían para algunos docentes elementos de continuidad con las políticas de los 90'.

Esta experiencia escolar condiciona la formación de los estudiantes como futuros docentes preparados para enseñar lo cual genera tensiones respecto de la propia práctica en el sentido de problematizar los alcances concretos del trabajo docente *"¿Qué se quiere trabajar pensando en inclusión? ¿Qué todos lleguen olvidando que van a trabajar para enseñar?"*.

Las argumentaciones descalificadoras respecto de la implementación de los procesos de inclusión, cuyo devenir redundaría en favorecer la permanencia de los jóvenes en el espacio educativo, a como dé lugar, induce a anticipar hipotéticamente acerca de si tales procesos tal como están planteados, en una *concreción compensatoria* ¿No están favoreciendo una *incorporación* subalternizada de aquellos jóvenes estudiantes de IFD a los que se dirige? Con incorporación subalternizada estamos entendiendo a un proceso, por el que los sujetos transitan, en este caso una experiencia formativa como estudiantes de la carrera docente, inscripto en condiciones de desigualdad social y cultural.

Las formulaciones y acciones oficiales son vividas por los docentes como de exigencia y responsabilización, al entender que se les plantea que es la institución escolar la responsable de la inclusión *"nos están tirando la bola de la inclusión a nosotros, la responsabilidad"*. El lugar de la interacción directa con los estudiantes supone para los docentes una fuente de preocupaciones al considerar que el propio accionar puede resultar restrictivo. Ello como consecuencia de los modos en que implementan las políticas de inclusión, en los que *"el ministerio se adelanta y dice todos tienen que poder y nosotros nos terminamos poniendo en una posición reaccionaria. Ellos no están poniendo lo que tienen que poner y terminamos nosotros achicando derechos"*. No se trae, sin embargo, a la discusión que fundamentalmente tales restricciones devienen como corolario de procesos/condiciones estructurales aún no afectadas por las políticas.

La tarea del docente que al ser revisada, parece nutrirse al respecto de su responsabilidad política, se constituye, en sus palabras, en un oficio que se diferencia de otros por el *"compromiso"* que supone el quehacer y la tarea de generar *"ideología"*, *"transformaciones"*. El trabajo de los docentes entendido como vinculado a la producción de sentidos, de prácticas transformadoras, conlleva una concepción de educadores como *"generadores de un pensamiento..."*, y ello también se pone en juego al definir ese quehacer a transmitir a otros, desde una relevancia sociocultural.

Entendemos que al problematizar la potencialidad de los espacios generados a partir de Escuela Abierta, los docentes expresan elementos heterogéneos respecto de las posibilidades

concretas que proporcionan para “pensar” la propia práctica. Así, si bien dichos espacios de discusión colectiva se rescatan fuertemente, se problematiza que las políticas ministeriales no retomen los contenidos allí trabajados. Lo cual se convierte en un elemento que se plantea como influyendo en los intercambios docentes en términos del “¿para qué estamos acá?”.

Como contrapartida y en términos propositivos identificamos, en estos intercambios, otros elementos que revalorizan el lugar del docente como trabajador intelectual que puede “generar un pensamiento propio”, “inventar nuestra propia forma”, “construir un pensamiento autónomo”, aprovechando este “espacio fracturado” para pensar “nosotros nuestro lugar”. En ese sentido, las condiciones en que se despliega el trabajo docente son problematizadas y asumirían un lugar central para pensar los cambios en las prácticas “¿y qué tal un maestro cada quince alumnos? Son esas condiciones las que nos cambian también”, “necesitamos encontrarnos para poder discutir estas cuestiones. Necesitamos estos espacios”.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo nos interesó destacar un conjunto de aspectos que, entramados con los conocimientos que los docentes construyen en sus prácticas cotidianas, se expresan a modo de tensiones en relación a las propuestas de las políticas socio-educativas estatales. Particularmente nos referimos a los sentidos expresados/debatidos en los ámbitos de intercambio generados en las instituciones escolares en el marco del “Programa Escuela Abierta” donde identificamos algunas tensiones que se ponen en escena en el complejo proceso que supone el juego implementación/adaptación de políticas a nivel local. Estas concepciones se construyen de manera *situada*, en las experiencias escolares cotidianas de los docentes donde las formulaciones estatales de las políticas son confrontadas, negociadas o apropiadas de manera diferencial en sus procesos de implementación.

En este sentido, describimos las consideraciones negativas hacia las políticas de cambio curricular implementadas por la jurisdicción. Al *contextualizar* los procesos de implementación de las propuestas que desde las políticas educativas provinciales se denominan como “innovadoras” se explicitan cuestionamientos tanto acerca de experiencias previas que no se han recuperado como sobre las dificultades objetivas que se presentan en el trabajo docente cotidiano al momento de ponerlos en práctica. Asimismo, se tensionan las concepciones hegemónicas relativas a una “escuela fragmentada” con aquellas que se sustentan en su hacer cotidiano, donde se pueden generar “contraproyectos” con contenidos diferenciales que los convoquen a “sentirse parte”.

De igual manera, los aspectos contextuales se hacen presentes en los sentidos de los docentes cuando analizan los procesos de implementación de políticas denominadas de “inclusión educativa”. La revisión de las prácticas docentes cotidianas desplegadas en el marco de estas políticas de inclusión, favorece la explicitación de nexos tensionales con las políticas implementadas en las instituciones escolares en la década del ‘90 tendientes a la “contención” de los niños y jóvenes. Dichos nexos tensionales se complejizan al ponerse en juego elementos ideológicos, configurativos de la realidad social, en términos de procesos de inclusión reales. La reflexividad favorece entonces la emergencia de cuestionamientos que identifican algunas líneas de continuidad en las formulaciones e implementaciones de las políticas socio-educativas de las últimas décadas.

Al tensionar las perspectivas de inclusión educativa con concepciones relativas al oficio del docente que acentúan su dimensión política como práctica “comprometida” y “transformadora” se sostiene la necesidad de discutir y construir, entre los docentes, criterios diferenciales que posibiliten experiencias formativas inclusivas.

Este conjunto de discusiones y propuestas construidas en tensión con las formulaciones ministeriales suelen permanecer silenciadas / reducidas tras estas últimas. Como contrapartida, la posibilidad de retomar desde las políticas socio-educativas ministeriales la producción de estos ámbitos favorecería profundizar en el conocimiento de las prácticas y sentidos locales



contribuyendo a afinar los procesos de implementación. Ello, porque entendemos a estos espacios, conformados a partir de la convocatoria ministerial, como una instancia intersubjetiva entre pares, docentes, que lo componen sistemáticamente, generando discusiones, intercambios y propuestas a modo de *“procesos de construcción de políticas de conjuntos sociales diferenciados”* (Achilli 1998: 2)

En esos interjuegos de las políticas estatales con los sentidos locales los sujetos, en este caso docentes, aportan elementos heterogéneos, entre ellos de resistencia y lucha en contextos de desigualdad social, cuya prevalencia y potencial para generar transformaciones, dependerá de la relación de fuerza de los conjuntos sociales que los impulsan. Ello porque la construcción de políticas emergentes, traducidas en prácticas y significados alternativos y que suponen conflicto con intereses dominantes, se desenvuelven, en su concreción, en las articulaciones disponibles, configuradas a partir de relaciones tejidas en procesos hegemónicos.



BIBLIOGRAFÍA

1. Achilli, Elena. "Políticas sociales y movimientos migratorios en contextos urbanos. La problemática en la ciudad de Rosario; Argentina", Documento, Red Posomi (Programa Alfa de la Comisión Europea). Rosario.1998
2. Achilli, Elena *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde editor. 2005
3. Asociación del Magisterio de Santa Fe (delegación Rosario) "Declaración sobre el Programa Escuela Abierta" disponible en: <http://www.amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/221/title/Declaraci%C3%B3n-sobre-Programa-Escuela-Abierta> (consultado 30 de junio de 2014)
4. Caderosso, Melina y Schoo, Susana "La implementación de (sucesivas) reformas de la formación docente en dos contextos jurisdiccionales: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires" en *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2011.
5. Calamari, Mirna; Saccone, Mercedes; Santos, Marina "La flexibilización como estrategia para la inclusión. Una aproximación a las políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe". *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario. 2014.
6. Caisso, Lucía y Lorenzatti, María del Carmen. "Una mirada histórica sobre Programas de Terminalidad Educativa para jóvenes y adultos (1994-2010). *Actas del X Congreso Argentino de Antropología Social*". Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. 2012.
7. Ezpeleta, Justa. "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación" *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Vol. 9, núm. 21, abril-junio. 2004: 403-404
8. Fattore, Natalia y Bernardi, Gabriela. *El Programa Joven de Inclusión Socioeducativa, Rosario, Argentina*. Buenos Aires: UNICEF y UNR, 2015
9. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) "Escuela Abierta" disponible en: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/quia/get_tree_by_node?node_id=173606 (consultado: 15 de mayo de 2014)
10. Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana. "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos". *Cuadernos de Antropología Social*. Universidad de Buenos Aires N° 29, (Argentina). 2009: 43-60
11. Montesinos, María Paula y Schoo, Susana. *La implementación de los planes de mejora institucional*. Serie Informes de Investigación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. 2014
12. Nemcovsky, Mariana. "Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar" *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (Argentina). 2014: 149-162
13. Neufeld, María Rosa y Thisted, Ariel. "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento" en Neufeld y Thisted (comps) *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela*, UBA, Buenos Aires: EUDEBA. 1999
14. Petrelli, Lucía. "Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente". *Revista Propuesta Educativa* N° 42. Año 23. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2014: 65-76.
15. Vanella, Liliana y Maldonado, Mónica (eds.). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Córdoba, Argentina. UNICEF y UNC. 2013.
16. Williams, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Editorial Península- Biblos. 2000.
17. Zelman, Hugo. "Conocimiento social y conflicto en América Latina" *Observatorio Social de América Latina*, FLACSO. Buenos Aires: 2000, 108-111.