

## **Nuevas definiciones, viejos escenarios educativos.**

**Isabel Andrea, Iriarte.** Universidad Nacional de Villa María. [iriarteandru@gmail.com](mailto:iriarteandru@gmail.com)

**Lucila, Ochoa.** Universidad Nacional de Villa María. [lucilaochoawalter@gmail.com](mailto:lucilaochoawalter@gmail.com)

**Montserrat, Llorens.** Universidad Nacional de Villa María. [monsellorens@gmail.com](mailto:monsellorens@gmail.com)

**Rocío, Fatyass.** Universidad Nacional de Villa María-CONICET. [rofatyass@hotmail.com](mailto:rofatyass@hotmail.com)

**Mesa N° 45: Pedagogías críticas y educación para la democracia.**

**Disciplina: Sociología**

**Palabras claves: políticas, modelos, prácticas-pedagógicas.**

### **Resumen**

Este trabajo recupera y produce datos sobre una propuesta pedagógica situada y sobre políticas públicas educativas llevadas adelante desde la década de 1990 hasta la actualidad. Se estudia entonces la Escuela primaria ubicada en un barrio de sectores populares de la ciudad de Villa María (Córdoba).

La intención es analizar cómo estas prácticas pedagógicas particulares están mediadas por las condiciones estructurales que evidencian *modelos de justicia social*, el de *igualdad de oportunidades* y el de *igualdad de posiciones* (Dubet, 2011). Estos modelos desde los que se leerán las políticas públicas educativas a lo largo del tiempo, acercan a las disputas-dicotómicas- sobre las definiciones de ciudadanía. Disputas que en la práctica encuentran sus propias lógicas.

### **1. Introducción**

Este trabajo recupera y produce datos sobre una propuesta pedagógica situada y sobre políticas públicas educativas llevadas adelante desde la década de 1990 hasta la actualidad. Se estudia entonces la Escuela primaria ubicada en un barrio de sectores populares de la ciudad de Villa María (Córdoba).

Los antecedentes de trabajo en la Escuela, específicamente en el espacio de jornada extendida<sup>1</sup>, se inscriben en diversos procesos de producción de conocimiento con anclaje

---

<sup>1</sup> Según la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en su artículo 28, establece que “Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este

territorial a partir del año 2012, desde tres proyectos de investigación<sup>2</sup> y un Voluntariado Universitario<sup>3</sup>. Estas líneas de investigación e intervención en clave de educación popular posibilitan, en términos generales, reconocer prácticas y representaciones de las instituciones -entre ellas la escuela- involucradas en la vida de los/as niños/as para acercarse a la comprensión de las experiencias de las infancias de sectores populares, partiendo de las condiciones objetivas y simbólicas de sus espacios de vida.

Otro antecedente de esta ponencia es la tesis de licenciatura de una de las integrantes del grupo de investigación (Fatyass, 2016), en cuyo caso se examinó a la escuela como un sistema de enclasmiento institucionalizado poniendo el foco en las prácticas pedagógicas según lógicas de transmisión de conocimientos y de acuerdo a las visiones y divisiones sociales que las docentes reproducen respecto a las familias y a los/as niños/as desde una particular construcción de alumnos/as.

Ahora bien, ante el cambio de gestión de gobierno nacional, en 2015, desde la investigación general se propuso estar atentos a la redefinición de la relación Estado-Sociedad en distintas dimensiones que hacen a las experiencias infantiles. Aquí, se indagará si se renuevan, o no, los significados que los espacios escolares en contextos populares producen y reproducen sobre los/as niños/as y sus familias.

La intención es analizar cómo estas prácticas pedagógicas particulares están mediadas por las condiciones estructurales que evidencian *modelos de justicia social*, el de *igualdad de oportunidades* y el de *igualdad de posiciones* (Dubet, 2011). Estos modelos desde los que se leerán las políticas públicas educativas a lo largo del tiempo, acercan a las disputas-dicotómicas- sobre las definiciones de ciudadanía. Disputas que en la práctica encuentran sus propias lógicas.

---

*nivel por la presente ley*". Esta legislación se articula con la obligación de las provincias de poner a funcionar la jornada escolar completa. Según la Ley de Educación Provincial (N° 9.870), se destaca la finalidad de "asegurar la escolarización de todas las niñas y niños en la educación de nivel primario y secundario en condiciones satisfactorias [...] Aumentar, hasta alcanzar el ciento por ciento (100%) el número de escuelas primarias de jornada extendida o completa, principalmente en el segundo ciclo, a fin de favorecer una mejor articulación con el nivel secundario dentro de los próximos cinco (5) años, para lo cual se prevé la incorporación de trescientas noventa y ocho (398) escuelas primarias en programa de jornada extendida".

<sup>2</sup> Las prácticas de investigación se articulan desde los siguientes proyectos: "Prácticas de Sectores Populares en Contextos de Pobreza" (2012-2013), "Experiencias de niñas, niños y adolescentes de clases populares" (2013-2014) y "Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares" (2015-2017), dirigidos por la Magister Paula Pavcovich.

<sup>3</sup> "Escuela, Infancia y Universidad", desde el 2014 hasta la actualidad.

## 2. El Barrio y la Escuela

La historia del Barrio estuvo signada por una desigual distribución de recursos económicos<sup>4</sup> y culturales<sup>5</sup>. Se puede caracterizar al barrio como una de los espacios más postergados de la ciudad, conformado principalmente por pobres estructurales y, en menor medida, por grupos sociales medios bajos. Esta configuración social se ubica entonces en una posición subordinada en el espacio social general, en función de la acumulación de capital económico y cultural de sus habitantes.

Otro dato importante para explicar esta configuración social son las distintas visiones y las prácticas sociales en relación a este territorio que se construyen tanto por “los de adentro” como por “los de afuera” del barrio, lo cual implica la incorporación de esquemas clasificatorios. Bajo estas miradas en disputa, las visiones sobre los diferentes grupos sociales que conviven en diversos espacios del vecindario, se conforman a partir de la construcción de un Otro, ya sea, extranjero, vecino nuevo, vecino antiguo, joven “peligroso”, “los que viven de planes”. La lógica de distinción que atraviesa este espacio social se hace presente en las distintas instituciones, entre ellas la Escuela.

En el caso de las educadoras de jornada extendida de la Escuela es importante remarcar que la mayoría vive en barrios que son habitados por sectores sociales medios, con la excepción de una de ellas. Esto lleva a que muchas docentes que tienen conocimiento de algunas situaciones históricas de pobreza -relativa- del lugar, enfatizan los relatos de las carencias de estos Otros. En definitiva, estos agentes institucionales construyen la Otridad a partir de “ser de afuera” y desde procesos de diferenciación dentro del mismo grupo en el caso de la docente que vive en el vecindario.

Por su parte la historia de la escuela, que abre sus puertas en 1941, muestra el proceso y las dificultades para solventar la falta de recursos básicos para su funcionamiento - fundamentalmente respecto al edificio- y la necesidad de brindar, desde sus inicios, el desayuno y almuerzo.

---

<sup>4</sup> Los recursos económicos disponibles provienen de las estrategias laborales y en menor medida de políticas de transferencia estatal.

<sup>5</sup> Se refiere a capital cultural acreditado que en el caso del Barrio las trayectorias modales de los habitantes se interrumpen en el nivel secundario.

De tal modo, en gran parte de la historia de la escuela, fundamentalmente durante la década de 1990, se manifiesta la falta de intervención sistemática en educación por parte del Estado y un predominio del accionar de organizaciones no gubernamentales, como el Rotary Club, Club de Leones, ROTARAC Club y la Liga de Madres de la Santísima Trinidad, cuyos fondos provienen de donaciones de empresarios y profesionales de varios campos. A pesar de los matices entre estas organizaciones, se puede decir que todas “prestan servicio en sus comunidades” y obtienen de este tipo de prácticas signos de distinción social.

Esto evidencia la fragmentación del Estado y la proliferación de acciones no gubernamentales que impactan, por ejemplo, dentro del espacio de la escuela. Este accionar reproduce representaciones en los agentes institucionales que impiden, aún hoy, la interpelación que la Escuela debería generar respecto al Estado para la obtención de recursos para los/as niños/as de sectores populares en clave de derechos.

### **3. Las políticas educativas y modelos de justicia social**

En “Repensar la Justicia Social: contra el mito de igualdad de oportunidades” (2011) Francois Dubet lleva adelante un análisis de dos *modelos de justicia social* que posibilitan abordar y sistematizar las inequidades sociales propias de las sociedades capitalistas, las que en un contexto democrático, además, exigen la igualdad de todos los individuos. La propuesta de pensar la justicia social en términos de *igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades* resulta útil a la hora de analizar las políticas educativas que se vienen llevando adelante en la Argentina. Este marco teórico brinda categorías que ayudan a indagar cuáles modelos de sociedad, de derechos y de ciudadanía se encuentran detrás de la formulación de las políticas públicas, así como también el hecho de pensar a las mismas en contextos situados.

Mientras, el modelo de *igualdad de posiciones* que desarrolla Dubet piensa a la estructura social según el lugar que ocupan los individuos en la misma, y trata de reducir las brechas existentes entre sus ingresos, condiciones de vida, acceso a servicios, y escolaridad, etc. Brecha que se ve intensificada por la desigualdad existente en términos de edad, calificaciones o talentos. Este modelo de justicia social busca que las posiciones en la

sociedad se vean más próximas las unas a las otras. Aquí las intervenciones del Estado en términos de políticas públicas están dirigidas a generar y garantizar las mismas condiciones para todos. El ciudadano tiende a ser sujeto de derecho.

El modelo de *igualdad de oportunidades*, en cambio, considera que deben existir las posibilidades para todos de acceder a las mejores posiciones de la estructura social en función de un principio meritocrático. Las inequidades existentes producto de este sistema serían justas ya que las posibilidades a ocupar las mejores posiciones están abiertas a todos. El Estado debe garantizar a través de políticas focalizadas las posibilidades de acceder a los recursos valorados más no es responsable de otorgarlos. El ciudadano tiende a ser sujeto beneficiario.

Se tomará esta propuesta como *tipos ideales* que ayudan a interpretar la realidad. No se pretende una correspondencia lineal con la práctica, son conceptos que permiten hacer una lectura de la realidad a partir de la presencia en mayor o en menor medida de algunos de los elementos que los componen en los casos empíricos. Se trata de agrupar las prácticas de acuerdo a un espacio o red de significados en los que se encuentra inserta.

“En términos de Weber el ideal-tipo no tiene otra significación que la de un concepto límite, puramente ideal, con el que se mide la realidad para clarificar el contenido empírico de algunos de sus elementos importantes, y con el cual se la compara. Estos conceptos son imágenes en las cuales construimos relaciones, utilizando la categoría de posibilidad objetiva, que nuestra imaginación formada y orientada según la realidad juzga como adecuada. En esta función, el ideal-tipo es en particular un intento por captar las individualidades históricas o sus diferentes elementos en conceptos genéticos” (Bourdieu, 2008: 286).

Si bien se entiende que no poseen carga valorativa ni existen preferencias entre ambos, si se considera que no son meros esquemas teóricos y que, por lo tanto, elegir centrarse en un paradigma u otro implica determinados programas y líneas de acción.

Considerando estas precauciones teóricas se pondrán en juego los modelos para pensar las políticas propias del campo educativo en los distintos períodos de gobierno.

### **3-1. La etapa neoliberal**

La política educativa bajo los gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-95/1995-1999) viabilizó la constitución en la Argentina de una nueva corriente tecnocrática, cumpliendo con las directivas del Banco Mundial que exigían la descentralización del sistema educativo imponiendo a las provincias no sólo la responsabilidad de gestionarlo sino también la del financiamiento con recursos propios; la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados para los sectores populares.

La educación, que había sido reconocida tradicionalmente en el país como un bien público - al menos discursivamente-, ahora se consideraba como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda, según las indicaciones de los “expertos” del Banco Mundial.

Las medidas de gobierno más significativas de esta etapa se relacionan con la formulación de las leyes para la continuación de la transferencia de los establecimientos educativos nacionales a las provincias (24.048/93) -proceso comenzado por la última dictadura militar; la Ley Federal de Educación (24.195/94); la reforma constitucional de 1994 y la Ley de Educación Superior (24.521/95).

Según Adriana Puiggrós (2003), entre los problemas más destacables de esas “nuevas” políticas educativas deben señalarse:

- desarticulación entre las provincias, en cuyos territorios coexistían tres y cuatro sistemas educativos distintos;
- cierre de las opciones diversas de enseñanza técnica;
- transferencia de los profesores de un área del conocimiento a otra sin la capacitación adecuada;
- deterioro de la educación de adultos, la educación especial y la educación artística, que fueron separadas del tronco central del sistema dándoles el carácter de "regímenes especiales";

- insuficiencia de la educación inicial y exclusión de la asistencia materno-infantil de la responsabilidad educativa pública;
- el analfabetismo escasamente atendido y admitido por las políticas oficiales;
- y desarrollo de políticas asistenciales para compensar las desigualdades provinciales, a través, por ejemplo, del Plan Social Educativo.

Durante los gobiernos de Carlos Menem, se llevó a cabo un tipo de transformación educativa, cuyo proceso estableció nuevos criterios de gestión del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por resultados educativos. En este marco, la escuela para los sectores populares se caracterizó por un enfoque asistencial, así como por la exclusión disciplinadora y el vaciamiento ideológico-pedagógico (Bolton, 2006).

Fue apareciendo así una escuela que comenzó a dejar de lado los propósitos de construcción de ideas comunes para tender a priorizar la formación de individuos con capacidades para el mercado.

En 1999 asumió el gobierno de la Alianza, desde cuyo mandato se desplegó un plan educativo que continuaba respondiendo a los mismos intereses que los gobiernos anteriores.

Durante esta etapa se mantuvo una perspectiva en las políticas vinculadas al universo popular que estuvieron signadas por procesos de individuación que desplazaron la idea de derecho a la de beneficio, cuya visión define al Otro como pobre, asociado a la pasividad y a la incapacidad, al mismo tiempo que promueve la construcción de una identidad del pobre como receptor y eterno deudor del Estado.

Desde la propuesta de Dubet (2011) estos procesos responden a algunas dimensiones del *modelo de la igualdad de oportunidades* por la primacía que adquiere la *responsabilidad individual* en relación a las desigualdades sociales. En esta línea, ante situaciones de vulnerabilidad social, el Estado interviene con políticas compensatorias dirigidas a “casos” y a “minorías”, desdibujando el abordaje del conflicto en términos de clase.

De estas maneras, las retóricas sobre la *contención* hacia los sectores populares no alteraron los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad social, porque las políticas asistencialistas requerían para su funcionamiento de la existencia y permanencia de “alumnos pobres”. En este punto se establecen divergencias entre políticas de inserción-equidad o integración-inclusión: en un caso son un paliativo, en el otro abren, como se verá a continuación, una perspectiva ciudadana.

### **3-2. Hacia el enfoque de derechos: 2003-2015**

A partir del 2003 hasta el 2015, las políticas públicas tienden a centrarse en el enfoque de derechos. Estos avances significaron un papel más activo del Estado en el campo de las políticas públicas y también de la de las organizaciones de la sociedad civil, aunque ahora sin reemplazar la responsabilidad estatal.

Dentro de las políticas propiamente educativas, la educación fue considerada como un bien público y como un derecho social, donde el Estado debe ser el garante central, tal como se expresa en algunos ejemplos posteriores.

Un acontecimiento importante que refiere al cambio de perspectiva, se relaciona con la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), muy significativa respecto a las políticas educativas para los sectores populares. Habilita la asistencia y permanencia en la escuela respecto a los/as niños/as y adolescentes de sectores populares, a la vez que impacta en las condiciones objetivas de estos grupos, ya que uno de sus objetivos es que los/as niños/as y adolescentes que asistan a la escuela se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio.

Asimismo, se sancionaron diversas leyes que impactan en la temática de estudio, entre ellas: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 Días de Clase (N° 25.864, año 2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, año 2004); Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, año 2005); Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, año 2005); Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150, año 2006); y Ley de Educación Nacional (N° 26.206, año 2006).

Entre otras medidas, para la normalización y democratización del sistema educativo, se pueden nombrar: la creación del Instituto Nacional de Formación Docente; el Observatorio



de Violencia en la Escuela; el Programa Mediación en la Escuela; el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) para la terminación escolar primaria de mayores de 18 años; el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años; los sistemas de becas estudiantiles PROGRESAR, PNBU y PNBB; la revalorización de áreas históricamente postergadas como la educación rural, la formación artística, la enseñanza intercultural bilingüe.

Estos programas y legislaciones, específicamente la Ley de Promoción de la Convención y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (N° 26.892), evidencian algunas rupturas frente al consenso reformista neoliberal de los '90, ya que algunas de sus prioridades son cumplir con los artículos 28 y 29 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, donde se recomienda que el Estado mejore el presupuesto educativo, asegure la asistencia y la reducción de deserción escolar, entre otras cosas, fortaleciendo los programas de subsidios y becas para los/as niños/as más afectados por la crisis económica.

Por su parte la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo -con vigencia a partir del año 2006- estableció entonces un horizonte de recursos y se posicionó junto a las Provincias como responsable ante los objetivos de mejorar la educación. Tarea que implicaba la expansión de la escolaridad obligatoria; el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales docentes; inversión en infraestructura; y la jerarquización de la investigación científico- tecnológica, entre otras cosas.

Para la capacitación docente y la planificación de propuestas pedagógicas, se encuentran: el Plan de Formación en Servicio para Maestros y Maestras de Escuelas Primarias- Recuperación del Saber Docente y Redes de Maestros; el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela"; el Programa de Desarrollo Profesional de Equipos de Orientación; el Plan de Formación de Supervisores y Directores y el Programa de Fortalecimiento y Mejora de los Sistemas de Gobierno-Políticas Intersectoriales para la Niñez.

En el marco de la democratización del acceso al conocimiento, adquiere importancia la incorporación de las TIC's a los procesos pedagógicos y administrativos. En este punto, se

crea el Programa Conectar Igualdad, tendiente a la inclusión digital a través de la entrega de netbooks a alumnos/as, docentes y/o escuelas de nivel secundario y de educación especial; junto con el desarrollo de contenidos digitales para propuestas didácticas. A su vez, se formó la plataforma Educ.ar con contenidos pedagógicos para ser trabajados en la escuela, lo cual es acompañado por canales de televisión educativos (Encuentro), de Ciencia y Tecnología (Tecnópolis) y para niños/as (Pakapaka).

También en esta etapa, se despliegan varias políticas socio-educativas, en pos del fortalecimiento de las trayectorias educativas y los vínculos con la comunidad. Bajo este eje, por ejemplo, los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y Centros de Actividades Juveniles (CAJ) ofrecen a los/as niños/as la posibilidad de participar en actividades culturales, tecnológicas, deportivas y recreativas como una forma de inclusión social e integración ciudadana.

Estas líneas llevadas adelante entre 2003-2015 hicieron referencia a la universalidad de derechos, a la redistribución del ingreso, y a la construcción de ciudadanía como sujeto de derecho, dimensiones propias del *modelo de igualdad de posiciones* que presenta Dubet.

En primer lugar, la universalidad fue dada por el establecimiento de programas nacionales y federales que implicaban que fondos de Nación fueran distribuidos de igual forma por todo el país (y en aquellas provincias en que hubiera situaciones concretas de desventajas se igualaran, por ejemplo, los salarios docentes). Si bien no se hará foco aquí, se podría complejizar este análisis según la real aplicación de estos programas a lo largo y lo ancho del país, y percibir, como establece Dubet: "[Aquellas] pequeñas desigualdades que acaban por crear diferencias mucha más considerables que las meras diferencias de ingresos" (Dubet, 2011: 39).

En segundo lugar, la distribución del ingreso se relaciona, por ejemplo, con la AUH que fue significativa no sólo como una forma de distribuir el ingreso, sino que tendió a la protección social en clave de derechos.

En tercer lugar y haciendo referencia a la construcción de ciudadanía infantil y adolescente, se puede decir que estas políticas públicas apostaron a una carrera escolar a largo plazo, al acrecentamiento del capital escolar, así como al acompañamiento en el tiempo libre de

los/as niños/as y jóvenes. Es decir, se brindó la posibilidad de una educación integral, garantizada por el Estado, y no como una oportunidad que sea base para trayectorias escolares meritocráticas.

### **3-3. Etapa actual: retorno del neoliberalismo**

La asunción de Mauricio Macri a fines del 2015 supuso un cambio en los supuestos básicos de las políticas públicas respecto los años anteriores. En la línea de educación, si bien se mantienen activas algunas de las políticas fundamentales del período anterior, como la AUH, y se manifiesta públicamente la voluntad de mantener otras como el Conectar Igualdad y la Formación Permanente de Educadores, hay algunos elementos que permiten inferir la emergencia de presupuestos que coinciden con los de los años '90, como por ejemplo el desfinanciamiento y la descentralización.

Esta gestión imprimió un lenguaje que se puede calificar de liberal reforzando las ideas de educación como recurso individual, y por añadidura como posible factor dinamizante de la productividad individual y por agregación del país, que deja en un segundo plano la conformación de ideas compartidas, de comunidad, de soberanía nacional. Dice al respecto Dubet: “Se observa una “desobrerización” de las categorías populares, en provecho de nociones más vagas en las cuales factores económicos, culturales y sociales privan individuos, en especial a los niños, de sus oportunidades de ascender socialmente” (Dubet, 2011: 58).

Los documentos que se retoman son el Plan Estratégico “Argentina Enseña y Aprende”, el “Plan Nacional de Formación Docente” y el proyecto “Plan Maestr@”.

Se visibiliza una definición de educación como *derecho personal y social*, como recurso valioso para el desarrollo personal y productivo en general. Soslayadamente aparece la idea de educación como proceso de transmisión de conocimientos y habilidades para interpretar y cambiar el mundo. Se puede decir que aquí se ha corrido el eje de lo comunitario a lo individual.

El énfasis está puesto en los contenidos necesarios para los tiempos de la conectividad, con las herramientas básicas de la lectura y escritura, razonamiento matemático y los avances de las ciencias duras. Ahora bien, el plan Conectar Igualdad si bien existe no tiene personal

asignado dependiente del Ministerio, se han incorporado a empresas desarrolladoras privadas multinacionales en las capacitaciones y a partir del próximo año el financiamiento dependerá de las provincias, ya no de Nación.

Si bien se retoman términos que hacen referencia a cierta vida en sociedad, la educación está destinada a las trayectorias individuales. Dirigidas a la inserción en el mundo del trabajo -más temprano o más tarde- según medie la educación superior o no. En distintas ocasiones se hace referencia a las necesidades del sector productivo, mientras que no se refuerza la noción de la educación como proceso de simbolización.

Respecto al binomio protagonista de los procesos educativos el foco está sobre los educadores. La lectura de la problemática educativa parece estar centrada en las debilidades de los trabajadores de la educación en cuanto a su formación ya que los planes apuntan a “mejorar” dicha instancia y la evaluación se configura como elemento de profesionalización. En este punto es contradictorio que al mismo tiempo en que se propone continuar con la formación docente se retiren los fondos y que sean las provincias quienes deben hacerse cargo de dicha formación.

El educando aparece como receptor del proceso, no se hace referencia al sujeto como proveniente y constructor de contextos particulares. En otros términos, el sujeto educativo parece constituirse como un medio para el mundo adulto, el mundo de la producción. No hay un sujeto del ahora, que dialoga y participa de la construcción de la sociedad.

En definitiva, los supuestos que parecen prevalecer en la actualidad son los de *igualdad de oportunidades*. El Estado se debe encargar, formalmente, de brindar a todos las mismas condiciones para lograr una trayectoria futura/adulta que se amolde a las necesidades del sistema. La clave parece estar en la duración de la trayectoria educativa, más horas de cursado y más años propiciarán la equidad; esto no involucra una problematización clara sobre la calidad educativa.

A partir de esta contextualización interesa evidenciar algunos de los sentidos pedagógicos que estructuran las propuestas educativas en la escuela que van instituyendo infancias, lo que no significa un proceso lineal ni acabado por la propia re-significación de sentidos en las experiencias infantiles.

Hasta aquí se presentaron las lecturas de las políticas públicas desde los *modelos de justicia social* y se avanzará en analizar las tensiones existentes -o no- entre estos y las prácticas situadas.

#### **4. Las prácticas pedagógicas de las maestras de la Escuela**

##### **4-1. Sentidos sobre las familias del barrio**

Los agentes sociales perciben el mundo social tensionando las percepciones en y entre las clases, incorporando así principios de división social que suponen actos de enclasmiento que unen y separan desde actos enclasmados bajo la lógica del “nosotros” y el “ellos”.

De tal modo, las educadoras de la Escuela representan agentes institucionales con unas trayectorias docentes particulares en las que han incorporado -diacrónicamente- unas formas de pensar y actuar en el campo escolar.

Este trabajo de objetivar las representaciones permitió comprender algunos principios orientadores de sus prácticas pedagógicas.

Los puntos de vista de las educadoras que construyen visiones y divisiones con respecto a los/as niños/as y familias del barrio, se centran en el efecto de trayectoria social (Bourdieu, 1979) que impone la representación de la posición ocupada en el mundo social y la visión de este mundo y su porvenir.

El discurso que sostiene esa representación de la posición ocupada en las entrevistadas se estructura en relación a una clase media, trabajadora y meritocrática, que se fundamenta fuertemente en la acumulación de capital cultural acreditado por sobre el capital económico.

La mayor parte de las entrevistadas comienza a ejercer la profesión en la época de los ‘90, en escuelas rurales y populares, cuyas experiencias de trabajo implicaron “esfuerzo” según sus relatos, experiencias que son percibidas positivamente dentro de la lógica de la diferenciación social.

Una de las maestras más jóvenes estudió durante la década mencionada y comienza su trayectoria como docente en los 2000. De igual manera, relata el esfuerzo realizado durante su etapa de estudiante y al momento de insertarse en el mercado laboral.

Como se evidencia en un fragmento de la entrevista realizada a esta docente que vive en el barrio, quien en relación a sus estudios terciarios comenta:

- *el propio alumno [refiriéndose a ella misma] trabajaba en la escuela, para pagarse el estudio. Nosotros en la semana de lunes a jueves sobre la noche, a las diez de la noche, cuando salían del profesorado, limpiábamos las aulas, hacíamos del personal de limpieza y los viernes a medida que se iban desocupando las aulas del profesorado, pasábamos el piso de las aulas y de las galerías.*
- *“¿y esa experiencia cómo la recordas?”*
- *“es como decir, bueno yo sé lo que tengo, porque yo me pagué los estudios y bueno hay situaciones que a veces no fueron muy placenteras. Porque por ejemplo en la época de vacaciones, nos teníamos que quedar una semana más [...] y a veces todo el mundo te discriminaba, porque vos eras la que limpiaba”* (Entrevista a maestra de jornada extendida, 2017).

Es interesante analizar cómo el discurso de la meritocracia, propio del *modelo de igualdad de oportunidades*, se va internalizando desde las propias experiencias sociales de las docentes, sin ser problematizada y por esto, reproducida en sus actuales prácticas pedagógicas.

Retomando la idea de que quiénes se encuentran situados en condiciones de existencia más o menos homogéneas producen sistemas de disposiciones también más o menos homogéneos, se define la pertenencia a un grupo social que se autopercibe como tal en contraposición a otros grupos o clases sociales.

Tal es el caso de las definiciones de estos agentes institucionales que oponen, a las prácticas sociales de las familias de sus alumnos/as, lógicas de distinción social vinculadas al campo educativo -en virtud del capital cultural acreditado y acumulado- y al esfuerzo que dicen vivenciar en el campo laboral.

Bajo los procesos de enclasmientos sociales, estas educadoras culpabilizan la pobreza y definen los arreglos de crianza de las familias de sectores populares como prácticas de “mal cuidado”, caracterizando a dichas situaciones como “violentas y desorganizadas”.

En gran parte estas concepciones esencialistas se basan en una analogía entre la privación económica y la supuesta “privación cultural y moral”. Más allá de que se conocen -más o menos- las condiciones objetivas de pobreza relativa de los grupos con los cuales se trabaja, también se los responsabiliza por esa situación, dado que “su cultura” no presentaría los signos propios de la “cultura legítima”. Dicho de otro modo, la ausencia de “cultura del trabajo” se debería a “vivir de planes sociales” o desde la “ayuda” del Estado, así como la ausencia de “cultura del estudio” supondría la incapacidad para esforzarse y planificar expectativas escolares a largo plazo:

*“no hay una cultura de estudio, no hay una cultura de estudio; ustedes que están estudiando saben lo que es estudiar no cierto, y a lo mejor los mantienen los padres y a lo mejor no pueden ser mantenidos por los padres tienen que trabajar y tienen que estudiar, ustedes saben que si no hacen este estudio el pasito para progresar es esto, ese sacrificio y ellos no sé si están acostumbrados a ese sacrificio, el estudiar significa un sacrificio”* (Entrevista a maestra de jornada extendida 2014).

En el marco de procesos de distinción entre clases sociales, las educadoras suelen catalogar la relación entre pobreza y Estado como “asistencial”, estigmatizando a los “beneficiarios” mediante el supuesto de que “el que no trabaja o no estudia es porque no quiere”.

Desde estas matrices interpretativas la cultura es vista como un objeto ahistórico y exento de relaciones de poder, cuyas interpretaciones hegemónicas se distancian -en parte- de otros datos recogidos por este trabajo<sup>6</sup>.

De tal manera se va produciendo una familiarización del conflicto (Llobet, 2013), donde se desconocen -en parte- y, a su vez, se estigmatizan las estrategias sociales de las familias de sectores populares, que sin embargo son razonables en el horizonte de sus condiciones de existencia, justamente porque son prácticas enclasadadas, diferentes a las de las educadoras.

#### **4-2. Sentidos sobre los alumnos y alumnas**

---

<sup>6</sup> Esto se manifiesta en relación a los ingresos monetarios, cuyos datos evidencian que AUH no es el medio principal de obtención de ingresos en las familias, lo cual se contraponen al discurso hegemónico de las maestras sobre las estrategias de vida de las familias del barrio.

Por su parte, también se cartografiaron las explicaciones y valoraciones de las educadoras respecto a los/as alumnos/as desde la relación pedagógica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje estructura significaciones según prácticas particulares y proyectos institucionales. Estas categorizaciones se basan en las representaciones negativas que las educadoras construyen respecto a los horizontes educativos probables de los/as niños/as de sectores populares.

Para la mayoría de los/as niños/as definidos según “problemáticas de aprendizaje, expresividad y/o conducta”, se implementan diferentes estrategias: adaptaciones curriculares, integraciones, derivaciones –poco frecuentes al momento de la investigación– o convenios de conducta.

Las adaptaciones o adecuaciones estructurales, muy habituales en el espacio escolar en cuestión, combinan el accionar de las docentes, la directora y la maestra de apoyo quienes planifican prácticas y dispositivos para hacer accesible el conocimiento a estos niños/as. En la práctica, las adaptaciones curriculares dentro del aula tratan de “hacer más fáciles” los contenidos para que los/as niños/as con “problemáticas” puedan asimilarlos; bajo esta perspectiva se incluyen: a) trabajar los mismos temas que los demás alumnos/as pero donde las respuestas “difíciles” vienen del lado de los adultos; b) calificar el desempeño escolar haciendo hincapié en el esfuerzo individual, la buena predisposición del alumno/a y no por sus conocimientos adquiridos; y c) separar a dichos alumnos/as de las prácticas pedagógicas que son consideradas por la docente como valiosas para el resto de los estudiantes, de manera que estos niños/as participen como “niños/as secretarios”.

En síntesis, las adaptaciones curriculares, más allá de las buenas intenciones, implican prácticas pedagógicas que operan “desde-hasta” las dificultades, desconociendo, muchas veces, las potencialidades de cada niño/a:

*“Las adaptaciones curriculares son plantearse otro objetivo, ver claramente hasta dónde puede llegar cada niño, lo que es capaz de hacer y no, entonces en una clase decir bueno tal personita llega hasta acá” (Entrevista realizada a maestra de apoyo. 2013).*



En el caso de los niños/as integrados, la dinámica pedagógica se articula con diversos agentes, saberes e instituciones, como visión dominante sobre las problemáticas de las infancias de sectores populares:

*“Si bien yo podría darte un diagnóstico no preciso porque no soy profesional, aproximadamente te pudo decir lo qué le puede estar pasando, pero bueno nosotros necesitamos un diagnóstico profesional para derivarlos al dispensario quien realiza un informe, entonces es como que nos ayuda, se manda también a la asistente social a las casas [...] algunos tienen problemas de aprendizaje, algunos tienen problemas graves psicológicos que los manifiestan en las conductas de aprendizaje”* (Entrevista realizada a la directora de la escuela, 2012).

De esta manera, por un lado, se filtran discursos psicológicos mediante los cuales se interpreta y, a veces, se interviene sobre las infancias de sectores populares y, por otro, se desliza el sentido común que reduce a estos niños/as a necesidades asociadas a carencias que justifican la pobreza de los conocimientos que circulan en la escuela.

Los convenios de convivencia o de conducta pueden sintetizarse como un conjunto de prácticas disciplinarias que intentan encauzar el orden escolar aplicando micro penalidades (Foucault, 2004). Tal es el caso de los llamados “Matones”, con cuyas madres se pacta, mediante un acuerdo de palabra con la directora, la no asistencia a las horas de contra turno.

Se apela a la idea de contención, pero no se problematizan esta noción, ni la de inclusión:

*“nosotros lo contenemos, lo contenemos, el año pasado lo contuvimos bastante, este año se nos está haciendo más difícil porque según versiones de los chicos y yo lo he visto en la plaza, no lo he visto fumar porro pero si lo he visto con el grupo de muchachos que se juntan en la plaza [...] él viene acá a la mañana viene con toda un carga emocional que le cuesta integrarse, es todo un tema, un trabajo de qué se hace, de que lo charlas que se yo porque él tiene otros intereses, no está en el nivel primario [...] son Matones digamos, le decimos nosotros como que quieren imponerse al más débil, hay chiquitos que son buenísimos, es como que les quieren hacer pagar como peaje, es muy feo lo que*

*estoy diciendo pero es así, entonces trabajamos con las reglas de convivencia ”*

(Entrevista realizada a la directora de la escuela. 2014).

Así se van contraponiendo los discursos de inclusión y las experiencias de exclusión, que van marcando las trayectorias de algunos niños/as del barrio.

Por último, las derivaciones a otras escuelas implican fracasos en los contratos didácticos, asociados a problemáticas de discapacidad o a problemáticas psicológicas, que se cierran en torno a los casos “punto final”, tal es la situación, por ejemplo, de un grupo de niños llamados “los Lobos”:

*“los lobos, así llamados los chicos que fueron sacados de la escuela del barrio por “mal comportamiento”; actualmente están en otras escuelas en donde según las maestras: “roban, amenazan a la gente, lo mismo que hacían acá, mienten, ¡les mandamos a Los Lobos”* (Nota de campo 22. 27-08-2014).

En estas prácticas pedagógicas específicas *“se extrae al sujeto de su propia historicidad, se lo extrae de los vínculos actuales, [de] los aprendizajes, [y de] las posibilidades de transformación”* (Llobet, 2011).

Cabe destacar asimismo que los proyectos institucionales que organizan los distintos espacios curriculares en la escuela, suelen fundarse a partir de detectar carencias en los alumnos y alumnas que la escuela debería encauzar. Sin embargo, lo más evidente es que estos proyectos no se llevan a cabo en la práctica, tal es el caso del proyecto de teatro que no se ha sostenido en el tiempo a pesar de las declaraciones de la directora.

Asimismo las propuestas suelen asociarse con lo posible y lo útil para la vida en el barrio de estos “pobres alumnos/as”. En este punto una de las actividades centrales que se organizó en el año 2014, fue el trabajo en la huerta realizada en el patio de la escuela, cuyo proceso quedó pendiente. Año tras año se intenta seguir trabajando con la huerta, incluso cuando las propias educadoras consideran que el proceso no es significativo, no se organiza, ni se mantiene en el tiempo, pero en todo caso permitiría que niños/as produzcan sus propios alimentos en pos de que no dependan de los recursos que brinda el Estado.

Desde estos sentidos y prácticas enclasantes, en la escuela se transmiten *pobres conocimientos* para niños/as contruidos como *pobres sujetos de conocimiento* (Fatyass, 2016). En los esquemas de percepción y acción de estas maestras, el “destino escolar” de los/as niños/as de sectores populares esta signado, mayoritariamente, por el fracaso escolar. Así, el trabajo pedagógico secundario (Bourdieu, 1996) pone el foco en la *responsabilidad individual* de los/as alumnos/as y, fundamentalmente, de sus familias, como estipula el *modelo de igualdad de oportunidades*.

## **5. Algunas reflexiones finales**

En función de los anteriores resultados de investigación se puede afirmar que las educadoras construyen, en el marco de procesos de enclasamientos, la noción de fracaso y mérito escolar, la primera la asocian con la mayoría de las trayectorias escolares de sus alumnos/as, mientras que el mérito parece estar reservado para las clases medias y altas. En todo caso, el mérito de sus alumnos/as es “portarse bien en la escuela” según normas específicas (acatar la autoridad, usar guardapolvo, participar o ser pasivo en las clases, etc.) y aprender los conocimientos básicos. Como la mayoría de los estudiantes no están alfabetizados (a una edad donde se espera que los/as niños/as vayan adquiriendo algunas herramientas para leer y escribir) e interpelan desde diversas prácticas los dispositivos escolares y a los propios adultos, los agentes institucionales clasifican a estos niños/as como “carentes” de capacidades de aprendizaje y de “buena conducta”.

Frente a las dificultades que las docentes perciben, en el trabajo con los estudiantes, su función está en brindar cierta igualdad de oportunidades (Dubet, 2011) que los propios niños/as y familias no aprovecharían debido a su desinterés por “progresar socialmente”.

Desde la mirada docente la dotación por parte del Estado de recursos económicos para la implementación de proyectos educativos en la Escuela (por ejemplo, a través del sostenimiento de ciertos programas de la década anterior, como es el caso del Programa Integral para la Igualdad Educativa -PIIE-), parece derivar casi mecánicamente en una mejor educación y por consiguiente en el cumplimiento de la *igualdad de oportunidades*.

Mientras que no se problematizan qué hacer con estos recursos, pues no hay una reflexión de cuáles son las intencionalidades de las ofertas pedagógicas en el contexto en el que se

inscriben, es decir, no hay un cuestionamiento a la desigualdad social que forma parte de las condiciones de existencia de sus alumnos/as. La desigualdad aparece como natural, como una “elección de vida” o como una situación que cada cual debería esforzarse por modificar en función del merito propio, el talento y el deseo.

Asimismo, la Escuela no exige al Estado su intervención constante mediante programas de capacitaciones eficientes y recursos para la educación de los/as niños/as, incluso en el discurso de las maestras el accionar del Estado sigue siendo del mismo cuño en los últimos gobiernos, pues no detectan cambios significativos, aunque algunas consideran que en la actual gestión se provee la *igualdad de oportunidades* sin caer en prácticas asistencialistas que vinculan con el periodo 2003-2015. Hay una valoración negativa del asistencialismo en tanto es comprendido como una transferencia de recursos, por parte del Estado, sin discriminación de necesidades y reconocimiento de un supuesto “merecedor”, que serían aquellos ciudadanos “honestos” y que “se esfuerzan”.

A la falta de interpelación en clave de derechos de los agentes escolares en referencia al Estado, se le suma el accionar de grupos no gubernamentales lo que es frecuente en el espacio, así los contratos sociales de cohesión social se individualizan por medio de prácticas particulares que van escogiendo a qué tipo de pobreza “ayudar”.

Desde estas miradas, se van enclasando a los/as niños/as -y a sus familias- como “beneficiarios” de ciertas políticas y no como portadores de derechos. Las docentes consideran que estos grupos no aprovecharían las oportunidades que se les brinda -ya sea desde el gobierno actual o desde el onegismo- para lograr la movilidad social debido a “su cultura”, a diferencia de sus propias experiencias sociales en las que narran aspiración de progreso y esfuerzo.

Estas estructuras simbólicas a nivel micro coinciden con las estructuras materiales macro, ya que las políticas actuales están dirigidas a los casos individuales y no a problemáticas de clases, es decir, se trata de políticas focalizadas que eufemizan la desigualdad social mediante políticas de discriminación positivas y compensatorias.

Para finalizar, cabe destacar que los resultados de investigación evidencian que las estructuras simbólicas de los agentes institucionales siguen nucleadas en el *sistema de sentido de la pobreza de los '90*, que atravesó sus propias trayectorias docentes y parece

activarse fuertemente en el actual contexto neoliberal. Estos esquemas se originan en un pasado y se actualizan casi mecánicamente en el presente cuyas condiciones objetivas macro son similares.

Por su parte, las políticas de gobierno sostenidas entre 2003 y 2015, al menos en el campo educativo, aunque intentaron centrarse en el horizonte de los derechos no parecen haber interpelado las condiciones objetivas y simbólicas de este grupo de docentes. Esto se refleja cuando las entrevistadas reconocen la existencia de programas de capacitación docente pero en su mayoría declaran no haber participado de los mismos o no haber comprendido cómo estos podían aplicarse en el trabajo diario, por lo que significan que los gobiernos que se sucedieron en las últimas décadas no han generado modificaciones en sus condiciones de trabajo.

En suma, los anteriores gobiernos kirchneristas que buscaron adquirir un signo pos neoliberal tendiente al *modelo de igualdad de posiciones*, desde los discursos y ciertos cambios estructurales, no interpellaron la experiencia vivida de este grupo de agentes, quienes reproducen una *matriz de sentido*, muchas veces de tipo *miserabilista* (Grignon y Passeron, 1991), que adquiere cierta *inercia* desde los '90 en adelante en relación a la educación, y parece confirmarse en el presente.

### **Bibliografía citada**

- Bolton, P., *Educación y Vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes*, Buenos Aires, Editorial Stella, CELADEC, La Crujía, 2006
- Bourdieu, P., *La Distinción. Criterios y Bases del Gusto*, Madrid, Taurus, 1979,
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C., *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Distribuciones Fontamara, S.A, 1996.
- Bourdieu, P., *El oficio del sociólogo*, Argentina, Siglo XXI Editores, 1975.
- Dubet, F., *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011.

- Grignon, C. y Passeron, J.C., *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y Populismo en sociología y literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- Fatyass, R., *Cartografía de una escuela para clases populares*, Villa María (Córdoba), Eduvim, 2016.
- Llobet, V., “Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico”, En: *Revista de Psicología*, 2011.
- Llobet, V. (compiladora), *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, Buenos Aires, CLACSO, 2013.
- Puiggros, A., *¿Qué paso con la educación argentina? Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*, Buenos Aires, Galerna, 2003.