

## **Políticas de inclusión y escuelas tensionadas por la fragmentación y la desigualdad educativa**

María Claudia Giménez

gimenez\_mc@hotmail.com

Fernando G. Jaume

jaumefernando@gmail.com

*“...cuanto más amenazante sea el poder, más gruesa será la máscara.” (J. Scott, 2004)*

### **Introducción**

En este trabajo examinamos las opiniones, posicionamientos y prácticas de algunos funcionarios del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones y de directivos y docentes de distintas escuelas de la Provincia, en relación con las políticas educativas y los modos en que son recibidas y reinterpretadas por la Jurisdicción y las propias escuelas. Hacemos foco en las políticas de “inclusión” educativa, persistentemente impulsadas en estos últimos años desde el nivel nacional; entendiendo que la problemática de la inclusión social aflora reiteradamente en los discursos y prácticas de funcionarios, maestros y profesores, mostrando sus múltiples y variadas aristas y dimensiones. A partir de una serie de entrevistas a funcionarios y un trabajo de campo etnográfico efectuado en algunas escuelas de la Jurisdicción discutimos precisamente las diferentes estrategias que despliegan directivos y docentes, tanto institucionalmente como a título individual, para afrontar los “mandatos” sobre la inclusión que recaen sobre la Jurisdicción y sus escuelas; así como los complejos procesos de mediación, adaptación, resistencia y apropiación creativa que desencadenan.

Los modos en que cada unidad educativa procesa las tensiones, contradicciones, sentimientos y experiencias que tales políticas despiertan en el magisterio no solo se correlacionan con las condiciones objetivas de cada establecimiento: escuelas periféricas, rurales, públicas o privadas, de elite, etc. en un contexto de marcada fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2010b); sino también, con las trayectorias sociales y profesionales de sus educadores: *habitus*, huellas, matrices (Bourdieu, 2000; Rockwell, 2005; Quiroga, 1994), las tradiciones pedagógicas y las culturas institucionales pasadas y presentes, que contextualizan y condicionan las percepciones y comportamientos de los actores sociales en cada coyuntura socio-

histórica. ¿Qué queremos decir con esto? Que, por ejemplo, las políticas de inclusión son propias de este momento, después de décadas de exclusión social y que son procesadas por los protagonistas con las herramientas de su trayectoria histórica y el libreto que se impregna con las significaciones del presente.

En materia educacional no hay en América Latina un paradigma unificado que reemplace al modelo liberal de los 90' (Tiramonti, 2010a). La Argentina muestra líneas contradictorias entre la continuidad y la ruptura con el paradigma reformista de la década neoliberal: la contrarreforma y el nuevo marco jurídico que devuelve protagonismo al Estado como garante del derecho a la educación se superpone con una gradual pero irrefrenable privatización de la educación; el incremento del presupuesto educativo contrasta con el creciente deterioro de las condiciones del funcionamiento escolar; la apabullante intervención de la experticia ministerial colisiona con una cada vez más deteriorada calidad educativa. La misma autora señala también que en los últimos diez años, las políticas educativas en nuestro país y en otros de la región, han sufrido algunos cambios que apuntaron a instalar una legislación caracterizada por un fuerte mandato de “inclusión”, preocupada por la integración y la contención de los sectores sociales menos favorecidos y que, entre otras cuestiones, pone el énfasis en la escuela media priorizando la incorporación a las unidades escolares de las nuevas tecnologías informáticas. Analizando estas tendencias, Tiramonti afirma que estos cambios de legislación obedecieron a la necesidad de reposicionar al Estado, fuertemente deslegitimado en la década de los noventa, como garante del derecho a la educación y organizador del sistema educativo.

Sin embargo, esta enfática preocupación por la regulación y la normatización del sistema, no constituyó una ruptura lisa y llana con las políticas propias de los 90', sino que por el contrario, deja traslucir significativas continuidades con la década neoliberal: así por ejemplo, bajo el maquillaje de los discursos del federalismo y la autonomía, perdura una fuerte centralización de las políticas que se traduce en una profusa legislación, en documentos de apoyo, financiación de programas focalizados o universales y “directivas y orientación” para el diseño de planes aplicables en las diferentes jurisdicciones, etc.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>El Consejo Federal de Educación integrado por los ministros del área de todas las provincias, promueve las orientaciones políticas emanadas desde el Ministerio nacional. Si bien se trata de un organismo colegiado y ampliamente representativo, no podemos asegurar que funcione democráticamente o que sólo sea una instancia de legitimación de las políticas nacionales.

No es la intención de este trabajo criticar esas políticas, ni poner en duda la idoneidad y las buenas intenciones de los expertos nacionales/provinciales que las diseñan y propician, sino indagar sobre las complejas relaciones que tienen lugar al interior de las diferentes instancias del estado -nación, provincias, escuelas- señalando la persistencia de tensiones entre niveles e intra niveles, analizando los supuestos y representaciones que subyacen las orientaciones políticas promovidas y discutiendo especialmente algunos de los efectos que estas políticas producen sobre el trabajo cotidiano en las escuelas de nuestra Provincia.

Ello nos lleva necesariamente a preguntarnos por el Estado -su naturaleza y sus funciones- la sociedad, los individuos y las relaciones entre cada una de estas instancias reales o construidas.<sup>2</sup>Nos coloca asimismo ante el desafío de adoptar un encuadre adecuado que evite caer en lecturas simplistas y unilaterales de una realidad que es intrínsecamente compleja. Evitar, por ejemplo, la simple lectura interaccionista que frecuentemente reduce sus interpretaciones de la realidad a lo que puede empíricamente observarse en las relaciones sociales. Tomar asimismo distancia de las perspectivas “conspirativas” que imaginan individuos, grupos o centros de poder que inventan sofisticados medios de dominación de las mayorías. No se trata de relativizar las responsabilidades individuales o grupales, ni negar la intencionalidad de las acciones humanas, sino de esquivar las explicaciones, -tan afines a cierto revisionismo histórico nacionalista, como así también al marxismo mecanicista- que explican los acontecimientos sociales por el enfrentamiento entre buenos y malos individuos. Es también necesaria una ruptura con las perspectivas unilaterales y esencialistas del Estado, tanto las que lo definen como las instituciones burocráticas y administrativas que gestionan los intereses colectivos; aceptando sin críticas que el Estado es lo que dice de sí mismo o, ciertas perspectivas que lo consideran lisa y llanamente como el comité general de las clases dominantes (Bourdieu, 2015).

En este trabajo intentamos encuadrar el análisis de las políticas educativas en una perspectiva sociohistórica y relacional del estado, la sociedad y los individuos, que atiende a los procesos de construcción hegemónica -es decir: integrando la dimensión simbólica cultural-, procesos en que los actores sienten, reflexionan y actúan de manera

---

<sup>2</sup>Si bien no es este el lugar para este tipo de planteos, podemos afirmar que la problemática sociedad/individuo y/o estado/sociedad ha desatado las preguntas más profundas de las ciencias sociales y ninguna perspectiva teórico-metodológica es ajena a ella.

más o menos consciente, pero sujetos “a la estructura de posibilidades” que habilita cada momento, cada coyuntura social (Bourdieu, 2015). Tratamos de acercarnos a la perspectiva de Elías que plantea un camino fructífero para romper con la polarización extrema individuo-sociedad y pensar más bien en términos de campos de poder, o “configuraciones”, como complejos entramados de hombres y grupos de hombres interdependientes que actúan conjuntamente o unos contra otros (Elías, 1975; 1984).

### **Primera escena: La perspectiva de la Jurisdicción ante las políticas socioeducativas nacionales para el nivel medio**

Las políticas socioeducativas, particularmente las de inclusión, generadas en el ámbito del ministerio nacional, e implementadas en todo el territorio nacional, tienen como mediadores a los ministerios provinciales.<sup>3</sup> Las diferentes Jurisdicciones educativas las reciben, apropian y ponen en marcha. Sin embargo, ¿Cuál es la representación de estos agentes locales sobre esta acción política nacional? Precisamente, analizando el funcionamiento de uno de los programas nacionales aplicado en la Provincia de Misiones, un funcionario de alto rango opinaba:

*“...es como una especie de tentáculo digo yo, que va avanzando sobre la demanda que el Ministerio de Educación de la Nación seguramente ve y dice, hay que fortalecer esto, entonces, lo bajan a la jurisdicción y dicen vayan hacia tal sector.”* (Notas de campo 2013)

Sobre otros planes nacionales que tienen por destinatarios directos a los estudiantes, afirmaba otro funcionario local:

*“Hay muchas líneas para secundaria que propone el Ministerio de Educación de la Nación, en todas ellas la Provincia adhiere, algunas son más fuertes, las dos más fuertes en el secundario son, Conectar y Plan de Mejora, lógicamente hay*

---

<sup>3</sup>Tal como aparece en su página web, La Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas “se propone promover políticas para la inclusión, igualdad y calidad educativa en los términos expresados la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Se trata de programas y proyectos que apuntan al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables a través de la asignación de los recursos necesarios que contribuyan a la igualdad de oportunidades, a la ampliación de los universos culturales y a una educación de calidad.” La publicación digital destaca los aciertos del nuevo modelo político, económico, social y cultural que tuvo inicios en el año 2003 y que privilegia la distribución del ingreso, la inclusión y la justicia social; la consolidación de la educación como uno de los ejes centrales de esta transformación; el aumento del presupuesto educativo, la construcción de escuelas; la entrega de millones libros y netbooks, la extensión de la obligatoriedad escolar, etc. <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/acerca-de/> consultado 09 agosto 2015

*una inversión económica muy grande y está pensada en los chicos obviamente.”*

(Notas de campo 2013)

Pareciera existir cierta naturalización de la relación jerárquica entre Nación y Provincia.<sup>4</sup> Desde un lugar de sumisión y obediencia, la Provincia reconoce la idoneidad de Nación para detectar necesidades y delinear las políticas y planes que la población demanda. Adicionalmente, en la mayoría de los planes nacionales el manejo de fondos es responsabilidad de los directores escolares: Nación deposita el dinero de los proyectos directamente en cuentas bancarias creadas *ex profeso* para cada escuela (SITRARED Sistema de Transferencia de Recursos Educativos). Nos preguntamos ¿este “puenteo” financiero se funda en la desconfianza hacia la idoneidad de la Jurisdicción? ¿Cuál es entonces el lugar de la Jurisdicción?, ¿Cómo receptan en el ámbito provincial estas políticas nacionales y estos modos de ejecutarlas?

La Jurisdicciónse reserva algunas atribuciones, como designar coordinadores, contratar asistentes técnicos, organizar jornadas de capacitación docente, como por ejemplo en inclusión digital.<sup>5</sup> Asimismo acompaña con operaciones propias las políticas nacionales de inclusión, como se advierte en algunos lineamientos. Por ejemplo, la Resolución N° 6277/2013, titulada: “Régimen de evaluación, acreditación y promoción”, de aplicación inmediata aunque con carácter experimental, que modifica el régimen existente en materia de evaluación. La nueva reglamentación propone que la evaluación no debe atender sólo a los aspectos de orden pedagógico, sino también a “*las cuestiones de orden administrativo que regulan las trayectorias escolares, fundamentadas en la inclusión y retención de los alumnos en el sistema educativo.*” Sobre esa base, en su Anexo, la mencionada Resolución, entre otras cuestiones, estipula:

2.1. “...se sostiene la promoción al año inmediato superior, siempre que no tuvieran pendientes de aprobación más de 3 (tres) espacios curriculares (EC)...”

3.1.1. “Generar múltiples situaciones evaluativas que vayan más allá de los períodos de Diciembre, Febrero y Marzo, como ser: exámenes a libro abierto, elaboración de Ensayos, Seminarios de Profundización Temática, ejecución de proyectos socio-comunitarios, evaluaciones grupales, instancias de tutorías acreditables, utilización de aplicativos informáticos, etc.”

---

<sup>4</sup> Recordemos que durante los años 90’ el Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones desmanteló todos sus equipos técnicos.

<sup>5</sup> Los docentes participantes destacan con sarcasmo que en esas instancias de capacitación son agasajados con sustanciosos almuerzos.

3.1.2. “Autorizar en los casos de Tutorías que los alumnos realicen con el docente de la asignatura/cátedra, la utilización de evaluaciones parciales, trabajos prácticos, presentación de informes, para acreditar el EC,”

3.1.3. “Determinar mesas extraordinarias de exámenes, en otras fechas, además de las fijadas por calendario escolar.”

3.1.5. “Definir criterios de acreditación de EC correlativos que se adeuden como pendientes, para ser examinados en una instancia integradora.”

Los funcionarios de educación refrendan estas políticas cuando afirman:

*“que hay que aprobar a los alumnos”; “que los alumnos estén más adentro de la escuela que afuera de la escuela”; “que se muevan los números para arriba, estamos invirtiendo cada vez más en educación y los números siguen estando en el mismo lugar”; “los chicos tienen que ponerle título a su quinto año, tienen que sí o sí salir con el quinto”; “no tienen que tener previas”; “ataquen a esa población que está por salir de la escuela, a los que tienen tres previas, a los que están en quinto”; “que ninguno de esos chicos termine el año sin su título”; etc.*

Veamos en la siguiente escena qué acontece en las escuelas de nivel medio con estas traducciones de las políticas de inclusión.

### **Segunda escena: El punto de vista de las escuelas frente a un plan de inclusión**

*“...Nosotros comenzamos en el año 2010 con poca información o bastante confusa porque creo que en las escuelas no se entendía mucho el objetivo del Nuevo Plan. Y en principio pedían actividades que fuesen diferentes a lo que los chicos trabajaban en la escuela, entonces para los docentes era algo estresante porque... ¿qué era lo que había que hacer con el Plan? La primera reunión fue un fracaso porque ningún profesor quería hacerse cargo, no querían así se les pagara, los profesores no querían saber nada porque no entendían. Aparte se pagaba... decían vamos a pasarnos trabajando toda la tarde para dar actividades que... no sabían ni lo que tenían que hacer...” (Directora, 2013)*

Este testimonio refleja con bastante aproximación algunas de las sensaciones generales que experimentaron las escuelas con la “llegada” de un Plan. Con algunas variantes en las formas en que fueron introducidos al Plan, las escuelas relatan que esos primeros encuentros generaron desconcierto, muchos interrogantes, interminables dudas y miles

de preguntas a quienes tenían a su cargo las orientaciones sobre su implementación. No entendían muy bien qué tenían que hacer y qué era hacer actividades diferentes, distintas, innovadoras. Por desarticulación entre los tiempos de la acreditación de los fondos y su rendición, dispusieran de mucho dinero que no lograban gastar, en tanto no comprendían muy bien eso de que: “...había que implementar estrategias diferentes a las del aula”.

*“Fuimos de las primeras escuelas convocadas, no sé si sorteadas o como fuimos seleccionadas, con muchos inconvenientes. Se leyó todo lo que habían mandado, se reunieron los profesores. Cómo difundir el proyecto, el instructivo, cómo conformar el equipo, no se entendía bien el objetivo, actividades diferentes, había que innovar...”* (Directora, 2013)

Al comienzo las escuelas tenían que elaborar un proyecto institucional que -a partir de una mirada hacia adentro y un diagnóstico de la situación educativa de los alumnos-, planteara estrategias para asegurar la inclusión y permanencia de los estudiantes reduciendo indicadores de repitencia y deserción escolar. Se sugerían orientaciones de estrategias deseables para la implementación:

*“...en un principio nos decían “no más clases tradicionales, a los profesores ya les paga el consejo de educación de cada provincia para que ellos vengan y den la clase a los alumnos de tal manera”. El tutor del Plan, tiene que ser un profesor que utilice otras estrategias, que llegue de otra manera a los alumnos para que ellos puedan entender; si no aprueban con el mismo profesor una materia ese profesor no puede venir a darle también la tutoría a esos alumnos porque va a tener los mismos resultados que si está en el aula”* (Técnico, 2013)

¿Qué se lee detrás de estos testimonios? Por un lado, que los docentes no entienden bien que se les pide, que no saben hacer algo distinto de lo que hacen, que necesitan orientaciones precisas, acompañamiento para hacer proyectos, que se muestran obedientes para cumplir con las normativas, que no las discuten sino que contrariamente cuando no están muy seguros de alguna acción a implementar, consultan y piden permiso a la superioridad y necesitan confirmación para lo que hacen. En resumen, una población docente dócil, obediente, disciplinada. En este punto es necesario aclarar que el Frente Renovador, que gobierna ininterrumpidamente la Provincia desde el año 2003, cuenta con amplia mayoría parlamentaria, controla los 75 municipios que componen

Misiones y ha colocado jueces adictos en todas las instancias del poder judicial. Cuenta asimismo con la adhesión del gremio docente mayoritario UDPM (Unión Docentes de la Provincia Misiones) cuya Secretaria General es a la vez diputada nacional por esa fuerza política y detenta un poder de hecho, mediante el que controla a discreción el Consejo General de Educación, del que depende la designación de los docentes en horas y cargos.<sup>6</sup> Se trata de un gobierno fuertemente hegemónico con aspiraciones de mantenerse en el poder (ha ganado ampliamente las recientes PASO), que combina políticas eficientistas y modernizadoras, con un manejo clientelar de la población y que no duda en apelar a la represión policial ante manifestaciones de protesta.

Esos comportamientos docentes leídos por los funcionarios, son formas que confirman que los docentes harán lo que se les pide, que están atentos a cumplir con la prescripción oficial, solícitos a obedecer. Pero, los funcionarios no podrán entender, como plantea De Certeau, que en una relación de poder tan desigual o asimétrica no hay lugar para confrontar abiertamente. “...dominados (lo que no quiere decir pasivos o dóciles). Lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente.” (2000: XLII). Corresponde analizar, aunque nuestros datos de campo son todavía fragmentarios, cuanta distancia hay entre los “discursos públicos” y los “discursos ocultos” (Scott, 2004), que manejan los directores y docentes. Nos preguntamos: ¿el gobierno es lo suficientemente hegemónico en sus propuestas como para conseguir el apoyo pleno de los docentes?, o éstos, no atreviéndose a cuestionar abiertamente el poder, optan por la crítica soterrada o la resistencia de bajo perfil (repetido ausentismo, reiteradas solicitudes de licencia, demora en la implementación de propuestas con las que no acuerdan, etc.). Cabe señalar que, con el acuerdo del sindicato docente mayoritario, el Gobierno Renovador, ha llevado adelante en la última década y con intención electoralista, sucesivas titularizaciones masivas, incorporando en planta permanente, tanto a profesores titulados con o sin antecedentes docentes, como a profesionales sin título habilitante o a individuos con apenas el nivel secundario completo. Esto, junto con otros factores, ha redundado en el deterioro de la calidad educativa y en la pérdida de la autonomía docente. Paradójicamente, esta situación por ellos creada, da pie a las autoridades para señalar las deficiencias del claustro docente y achacarles la responsabilidad del fracaso escolar.

---

<sup>6</sup> En la provincia de Misiones se superponen dos órganos que gobiernan la educación. El Consejo General de Educación y el Ministerio de Educación.



¿Qué opinan los docentes sobre las normas y los discursos oficiales que sostienen el mandato enfático de “incluir”? ¿Cómo se procesa en las instituciones escolares esta obsesión por los indicadores y la obediencia del mandato incluyente?, ¿Qué procesos desencadena? Por lo bajo, se escuchan sus voces de desacuerdo con las prescripciones oficiales, mientras ponderan negativamente esos mecanismos de inclusión, poniendo de manifiesto su profundo malestar, con el facilismo, la permisividad, el dejar hacer, la indisciplina y el relajamiento que conllevan. Fundamentalmente entienden que el camino para mejorar los indicadores por la vía de no desaprobado, no colocar inasistencias, ni dejar libres a los alumnos, de facilitar la promoción sin condicionamientos en las mesas examinadoras, de aprobar espacios curriculares en instancias externas a las clases habituales, como afirma la mencionada resolución N° 6277 no es el adecuado. Las tradiciones escolares no se corresponden con estas propuestas. Acreditar espacios curriculares mediante proyectos, ensayos escritos u otras modalidades; no con las formas de evaluación tradicionales, no encuentran referencia en las habituales formas de acreditación, reconocidas de acuerdo a sus trayectorias formativas, a sus tradiciones escolares, a la identidad histórica de la actividad (Remedi). En otras palabras, no están de acuerdo en sostener prácticas que, entienden, facilitan a los estudiantes pasar las materias sin estudiar lo suficiente. Pero, como se ven compelidos a cumplir con la Resolución y, en palabras de los funcionarios: *“mostrar números más altos”*, recrean estrategias que están a medio camino entre sus aspiraciones y las exigencias del sistema: *“les tomo varios recuperatorios hasta que aprueban”*, *“enfático la enseñanza en lo que sé que le van a tomar en las evaluaciones”*, *“tengo que dar esto porque esto le van a tomar”*, *“le enseñé a la manera tradicional, es más rápido”*, *“tengo que cumplir”*. En resumen despliegan formas creativas que *los hagan aparecer* como cumpliendo con la norma oficial, pero que a la vez no se contrapongan explícitamente con sus experiencias y creencias. (De Certeau, 2000).

La presión por la incorporación y contención de los nuevos sectores sociales a los que se ha extendido la educación secundaria, tiene su correlato en las experiencias de los estudiantes. Ellos “aprenden” y se apropian eficientemente de esas “ventajas”. Sus respuestas se advierten en la utilización pragmática de los nuevos dispositivos. Aprovechan y usan en su favor las posibilidades que les dejan esos instrumentos de ley. Por ejemplo, se ausentan más de lo permitido, *“total no me van a poner la falta”*, no estudian *“total me van a poner un cuatro”*, se interesan por averiguar sus notas y en

caso de sumar el promedio necesario para aprobar, le dicen al docente: “*para que voy a estudiar este último trimestre si con un 1 el promedio me alcanza para aprobar*”. En caso de confrontar con un docente *muy exigente*, acuden a la dirección de la institución para que *los salve de ese mal profesor que manda a todos a rendir*. El mal profesor recibe un tirón de orejas de la dirección porque “*algo está haciendo mal, no puede mandar al 80 % de los alumnos a rendir*. En resumen, los estudiantes han *aprendido* que “*no hace falta estudiar, total se aprueba y promociona igual*.”<sup>7</sup>

La complejidad de la crisis, que sin dudas es social y rebasa las posibilidades de la escuela para afrontarla, redundando en malestar, acusaciones mutuas y refuerzo de las ideas y prejuicios de sentido común. Las autoridades atribuyen los problemas al mal desempeño de los docentes a su falta de creatividad y capacidad de *innovación* y a su desinterés profesional por atender a los jóvenes y adolescentes. Los docentes entienden que “estas” políticas de inclusión sólo sirven para facilitar a los alumnos aprobación sin aprender. Saben que los indicadores que regularmente publica el Ministerio, no se ajustan a la realidad de las escuelas. Que su trabajo no tiene mucho sentido a pesar de sus esfuerzos, porque los alumnos no se preocupan por aprender, en tanto salvan las materias en los espacios habilitados mediante los Planes de inclusión.<sup>8</sup> Por su parte, los estudiantes aprenden que para aprobar no es necesario estudiar todo el año, sino más bien asistir a los espacios a los nuevos espacios tutoriales de los programas de inclusión, que además son más entretenidos.<sup>9</sup>

## **Reflexiones finales**

---

<sup>7</sup> Estos comentarios corresponden a docentes con los que mantenemos frecuente contacto en talleres y seminarios de investigación educativa.

<sup>8</sup> Si las utopías son el motor que guía a los educadores en lo que constituye su actividad principal y la confirmación de su identidad laboral (Remedi 1988), nos preguntamos: ¿cómo están procesando esta situación en términos de su conformación identitaria como educadores? Por otro lado, la violencia que los obliga a tomar decisiones con las que no están de acuerdo y que los desautoriza como profesionales, ¿no tendrá consecuencias sobre los masivos pedidos de licencia por enfermedad, los retiros por agotamiento físico y las frecuentes inasistencias? Asistir a capacitaciones, congresos, cursos y toda una gama de ofertas también parece servir de excusa para que el docente justifique su retiro del aula. Nos preguntamos si estos comportamientos no pueden considerarse como formas de resistencia no consciente, de “discursos ocultos”, que los funcionarios no alcanzan a interpretar (Scott, 2004).

<sup>9</sup> Los espacios curriculares generados por medio de los planes de inclusión, se desarrollan fuera del horario escolar habitual y suelen subvertir las características del formato escolar. Allí se permiten compartir el mate y/o tereré según la época del año, compartir colaciones y donde la relación pedagógica entre docente y alumnos es más amigable y relajada, la interacción entre compañeros para la resolución de situaciones didácticas es aceptada y alentada. En resumen, una modalidad escolar interesante, pero por fuera de la organización institucional habitual.

Desde el punto de vista del sistema en su conjunto, como afirma Tiramonti (2010):

*“La Argentina tiene hoy una escolarización de baja intensidad, esto significa que en nuestras escuelas se aprende poco. Años de discursos reformistas y contra-reformistas, de teorías explicativas del mundo y sus circunstancias, de priorización de lo psicológico sobre lo pedagógico, de prédica crítica para con las escuelas, sin que medien respuestas concretas para abordar el aprendizaje, han deslegitimado y vaciado de sentido la tarea de enseñar”* (Tiramonti, 2010)

La educación en la Provincia de Misiones atraviesa por una situación crítica y preocupante. No sólo estamos en presencia de una *escolarización de baja intensidad*, sino que la función primordial de la escuela, cual era educar, formar, preparar para la vida desde el recurso de los saberes de las distintas disciplinas que nos auxilian en la comprensión del mundo natural y social ha perdido sentido para los agentes escolares, tanto docentes como estudiantes. El trabajo de apropiación y crítica del conocimiento no parece ser un bien valorado en el actual contexto.

Las múltiples exigencias hacia las escuelas y los docentes, encaminadas a mejorar la calidad educativa y sostener los mandatos nacionales de incorporación y contención de la población estudiantil de los sectores sociales más vulnerables, no tienen correlación con las prácticas políticas clientelares incrementadas durante la última década y caracterizadas por la distribución de horas cátedra y cargos a los “amigos” del poder, en muchas oportunidades sin exigencia de títulos pertinentes.

La orientación tecnocrática prevalente entre expertos y funcionarios no ayuda a entender la compleja naturaleza del proceso educativo y, en el mejor de los casos, la aceptación del estado de crisis se traduce en intentos por mejorar los indicadores educativos, -o presentar los números como si estos hubiesen efectivamente mejorado- y cuando la crítica situación se resiste a mejorar, descargar la responsabilidad sobre el personal docente.

## **Referencias bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre 2000 *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.

BOURDIEU, Pierre 2015 *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1990)*. España: Anagrama.

De CERTEAU, Michell 2000 *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Univ Iberoamericana.

ELÍAS Norbert 1975 *La sociedad cortesana*. México: FCE

ELÍAS Norbert 1984 *El proceso de la civilización*. México: FCE

QUIROGA, Ana P. de 1994 *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: ediciones cinco.

REMEDI, Eduardo; et al 1988 La identidad de una actividad: ser maestro. En: *Temas Universitarios*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Pp. 5-42.

ROCKWELL, Elsie 2005 *La escuela cotidiana*. México: FCE

SCOTT, James 2004 *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones ERA.

TIRAMONTI, Guillermina 2010a Tendencias actuales en las políticas educativas de la región. En: *Propuesta Educativa* 34, nov 2010. FLACSO, Pp 3-12.

TIRAMONTI, Guillermina 2010b *La trama de la Desigualdad educativa*: Buenos Aires: Manatíal.