

MODELOS SUBJETIVOS DOCENTES: DE LA GESTIÓN POR PROGRAMAS EN INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO A LA PROFUNDIZACIÓN DE POLÍTICAS DE MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA

DUFOUR, Ivonne Alejandra Inés

*Universidad Autónoma de Barcelona. Escuela de Doctorado. Departamento de Sociología
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales*

El presente trabajo, es una parte constitutiva de la Tesis Doctoral en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona defendida en diciembre de 2016. El problema de investigación: cómo las políticas de transformación educativa implementadas en un proceso incremental de más de 23 años han alterado el transitar de los distintos actores y sus subjetividades por las instituciones educativas en particular la enseñanza de nivel secundario; con la introducción de la gestión por programas focales de transferencia monetarias condicionadas, asociadas a la noción de mercado de subsidio a la oferta y la demanda de los agentes educativos. Para esta ponencia el objetivo general: Capturar las diversas percepciones subjetivas docentes y posibles respuestas a la profundización de las políticas de mercantilización educativas. La metodología utilizada es un modelo longitudinal de análisis diacrónico y sincrónico, con triangulación metodológica, registros etnográficos y observación participante intra-institucional, interinstitucional y extra institución educativa de distintas instituciones extrapolables del nivel de gestión estatal y privada de diferentes modalidades de la ciudad de Córdoba y Alta Gracia y en encuentros interprovinciales de experiencias docentes a nivel nacional.

Dentro de los resultados alcanzados, se conforma tipos ideales docentes, una Matriz de sistematización del Conjunto docente Universal, identificando subconjuntos, a partir de caracterizar la creencia o concepción pedagógica del rol docente, su práctica en el espacio áulico y cuál es su transitar en la institución formal e informal educativa. Junto a un diagrama de Venn se captura parte de las múltiples combinaciones dinámicas en las percepciones docentes.

Educación Secundaria - Mercantilización educativa- Programas Focales de Transferencias Monetarias Condicionadas - Modelos subjetivos docentes.

Introducción

Este estudio se inscribe en un contexto de Reforma del Estado dentro del cual se ejecuta incrementalmente la transformación del Sistema Educativo Argentino, y se pone

en evidencia una lógica proveniente del campo económico que coloniza y da un nuevo sentido a la política pública y en particular la política educativa. Emerge en consecuencia, una nueva modalidad de prestación y de regulación por parte del Estado del servicio educativo. Gestionar por programas y resultados, establecer rankings y pagar por incentivos son las metas a alcanzar que afecta de modo particular a los actores e instituciones educativas.

El Plan Nacional de Becas Estudiantiles es la primera experiencia de gestión por Programas Focales de Transferencia Monetaria Condicionada que se desarrolla en el sector educativo de nivel secundario, gestionado en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación como un subprograma conformando el principal Programa Focal Compensatorio denominado Plan Social Educativo; en el proceso de transformación de la modalidad de prestación del servicio educativo. El PSE condensa la ruptura del imaginario público educativo vinculado con la idea de universalidad y los procesos de integración educativo y de identidades colectivas históricamente configuradas; el destinatario de la asistencia es el pobre despojado de ciudadanía (Duschatzky y Redondo, 2000). Su estructura y esquema de implementación se reproducirá como paradigma de la implementación de Programas cuyos diseños responden a una elaboración gestada en instancias internacionales y son implementados en diversas realidades locales desde una matriz homogénea que sufre pequeñas variaciones como el cambio de denominación del Programa⁴⁶.

El PNBE iniciado en 1997 tendrá una cobertura con una fuerte focalización territorial y poblacional en la educación de la enseñanza general básica del tercer ciclo (EGB) y en menor medida en el polimodal (EP)⁴⁷ buscando sostener la ampliación de la obligatoriedad de la desestructurada escuela media⁴⁸. Esto se produce en paralelo a una

⁴⁶ Macro Programas: Líneas de crédito condicional para Proyectos de inversión (CCLIP).PRODYMES1995-99. Programa de Descentralización y Mejora de la Educación Secundaria. BIRF PRODYMES II 1999/2002. PRISE Programa de Reformas e Inversiones en Educación. BID. PROMSE .2003-2004. El Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo. Subprograma I. Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, a ser ejecutado por el ME.Subprograma II. Expansión de la Infraestructura Escolar, a ser ejecutado por el MPFIPyS. FOPIIE- UE/Arg Fortalecimientos Pedagógico Programa Integral Igualdad Educativa 2005. PROMER I-II Programa de Mejoramiento de la Educación Rural. PROMEDU I 2009-20011. Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa.BID.Programa de Jóvenes. UE/Arg.2007/2010.PROMEDU II -2011-2015. Subprograma I -Programa de Mejoramiento del Desempeño del Sistema Educativo Estatal -, cuya ejecución está a cargo del MEyD, los objetivos son:*Apoyo a la retención en el nivel secundario *Apoyo a la política de promoción y de mejoría en los aprendizajes en primaria y secundaria. Mejoramiento en los procesos de gestión del sistema educativo.

⁴⁷ Para la provincia de Bs As, en la provincia de Cba. Ciclo Básico Común (CBC) y Ciclo Orientado (CO).

⁴⁸ [...] 1999 implicó una inversión de 123 millones de pesos y benefició a casi 260.000 alumnos. Estos esfuerzos contribuyeron a mejorar las oportunidades de escolarización de los adolescentes de los sectores

desinversión per cápita para el total de alumnos que asisten al nivel medio de la escuela pública⁴⁹.

La evolución de su cobertura y articulación con Programas de retención escolar a ser ejecutados obligatoriamente en los ámbitos escolares; junto a la entrega de libros de textos desde la centralidad del Ministerio de Educación de la Nación a lo local escuela será una constante a lo largo de un periodo de 12 años, teniendo permanencia como “política de estado” acompañando los cambios de titularidad del ministerio de educación y de los ejecutivos de distintas procedencia político partidaria.

Por cada programa en los manuales operativos de crédito se definen estructuras burocráticas flexibles paralelas a las estructuras ministeriales. Se crea un Estado dentro del Estado, adaptado a las exigencias y demandas de los organismos internacionales. La continuidad y fortalecimiento de las Direcciones nacionales de políticas Compensatorias - que será red denominada Dirección de políticas socioeducativa a partir de 2007-, la *DINIESTE* y la DGUFI - anterior Dirección Nacional De Cooperación Internacional- adquieren relevancia sobre las Direcciones de nivel de enseñanza; y dan lugar a un mercado de oferentes por contratos de fundaciones, ONG locales y extranjeras; para la realización de evaluaciones externas, auditorias y monitoreo y para la compra de materiales (libros-aulas móviles tic-laboratorios etc.) esto se acompaña con la continuidad del presupuesto por programas.

La AUH es una política que pivotea entre la denominación de TMC y un retorno a un rasgo universalista, asociado a reconocimientos de derechos como ampliación del sistema de la protección social existente en la Argentina⁵⁰, pero que ofrece una variante en su diseño e implementación, su ámbito de gestión será ANSES junto a una mesa interministerial, que la distingue de los Programas implementados en Argentina y en la región América Latina.

De una cobertura de jóvenes y adolescentes por el PBE de 500.000 adolescentes al concluir en el año 2009⁵¹; pasamos a una ampliación de cobertura con la AUH en la

sociales más desfavorecidos que por primera vez acceden a la enseñanza escolar pos-primaria [...]. (Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E., 2001:13-14).

⁴⁹ [...] “la tradicional educación secundaria (actual tercer ciclo de la EGB y el Polimodal) el no cumplimiento de las metas de crecimiento previstas en la Ley y la ampliación de la cobertura en estos niveles implicó una caída en la inversión per cápita en el nivel medio. En efecto, éste era de \$ 1645 en 1994 para pasar a 1409 en 1997 (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1999) “; citado en (Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E., 2001:12)

⁵⁰ Marco legal: Decreto N° 1602/2009 en noviembre de 2009, modificando el ya existente Régimen de Asignaciones Familiares Ley N° 24.714; Decreto N° 446/2011. Organismo responsable: ANSES. Organismo(s) ejecutor(es): ANSES. Fuentes de financiamiento: Fondo de Garantía de Sustentabilidad del Sistema Integrado Previsional Argentino; Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones.

⁵¹ El programa se inició en 1997 (38.000 becas), el monto de la beca fue de 600 dólares anuales. y en

misma franja etaria de 11 a 17 años de 1.250.000 a la que se incorporan la AUE y los niños, abarcando a 3.507.223 de beneficiarios (ANSES, 2012); junto a un incremento presupuestario que la destaca en toda la región de América Latina⁵² (CEPAL, 2015). Sin embargo el impulso de la condicionalidades en salud y educación no evitaron los procesos de desgranamiento educativo, fundamentalmente en el nivel secundario de enseñanza.

La eliminación del rubro Becas Estudiantiles al ser agrupados los beneficiarios de los distintos programas de TC en ANSES para su incorporación a la AUH; obliga a los técnicos del BID de PROMEDU I-II a redefinir el diseño de implementación y la reasignación de recursos en dirección a afianzar el subsidio a la oferta. En línea con lo dispuesto, el MEN en su obligación de mantener los acuerdos firmados lleva a cabo las readecuaciones. El Programa se ajusta a la tendencia creciente a transferir fondos a las escuelas. Una modalidad impuesta en los últimos años en consecuencia de la confluencia de los distintos organismos de crédito, fuente de financiamiento para el logro de los macro acuerdos nodales en Red dirigidos a la mercantilización educativa global. Esta decisión de política financiera se posibilita por la herramienta de monitoreo del MEN el SITRARED; un sistema modular de información de transferencias para el seguimiento de los fondos a provincias y a escuelas, sean de fuente del tesoro o de financiamiento externo. Esto se acompaña con que las transferencias financieras directas a las escuelas se realizan por fuera de los gastos corrientes. Con el objetivo de profundizar la integración funcional del Programa en particular la línea de movilidad, y financiar los Equipos Técnicos Regionales del Plan de Mejora Institucional se incorporan más Gastos Operativos. En este marco se da una revisión y rediseño de los instrumentos de gestión administrativo y contable, se define un Reglamento Operativo único con descripción de tareas y procedimientos para cada línea. Además se establece una simplificación de los procesos de imputación contable con un monitoreo de la gestión y de la asistencia territorial con actividades de supervisión periódica a los Directivos de las escuelas. Se ejecuta el presupuesto clonado y la rendición trimestral, junto al seguimiento de las acciones de la Matriz de Mitigación de Riesgos (MMRI) con la realización de reuniones periódicas, visitas a escuelas y a provincias, revisión de informes relativos a los avances y al control de ejecución. Para reducir problemas de

1998 alcanzó una cobertura de 105.000 beneficiarios (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999b).

⁵² "La cobertura potencial del Programa de AU superaría al 10% de la población total (5 millones de niños y adolescentes). Este alcance posiciona a la política como una de la más relevante de la región. Los Programas de similares características en otros países difícilmente superan el 5% de la población total (en Brasil alcanza al 5% de la población-Bolsa Escola-, en Colombia al 4% -Familias en Acción-, en México al 3,4% -Progresa-)". (González, Rodrigo , 2010:8)

comunicación detectados, se organizan talleres regionales de planificación, a partir del 2012, en las provincias destinados a los responsables de las Unidad Ejecutora Jurisdiccional (UEJ) con los responsables de las áreas técnicas de los ministerios jurisdiccionales. Ese año cerca del 40% del programa de Gestión Educativa se transfería a escuelas; repercutiendo en el incremento de las tareas de gestión financiera por parte de los directores. Esto conlleva el montaje de una estructura específica de asistencia a la gestión de recursos, por fuera de los perfiles disponibles en las burocracias provinciales. Para ello se da la creación y expansión del perfil del asistente contable con llegada a las escuelas, por la creciente exigencia de mecanismos de rendición de cuentas a los Directivos. Así se incrementan los CT de vigilancia, monitoreo y control de recursos que reciben de manera directa las escuelas, que provienen o no de PROMEDU II. (OEI, 2015).

La existencia de estos programas se encuentran constituyendo un equilibrio general institucional que contribuyen a debilitar a la institución educativa pública al introducir una privatización endógena (Ball y Youdell, 2007) y por desgaste (Gamallo, 2008) habilitando mayores desigualdades educativas, dirigida a una apertura del sistema educativo hacia un mercado educativo.

La captura de rentas sigue con el patrón de dependencia en la atención de necesidades técnico burocráticas, que no responden a las necesidades pedagógicas de las escuelas, que van en otra dirección. Por ejemplo la necesidad de creación o cobertura de cargos para preceptor por curso de alumnos y no un preceptor por cada dos o tres cursos, que impide una atención personalizada de las múltiples necesidades que surgen en la diversidad de trayectorias escolares de los alumnos adolescentes.

Impulsar una formación docente en servicio, basada en atender las cronologías de aprendizajes de las trayectorias de los alumnos, en la apuesta pedagógica de realizar adecuaciones curriculares en articulación con tutorías en contextos áulicos complejos. Con sobrepoblación en las aulas, falta de espacios edilicios de mantenimiento o con personal incorporado que no responde al rol pedagógico; se transforma en una estructura de incentivos patológica que propicia una esquizofrenia entre los preceptos del “buen hacer” de las demandas exigidas de los dispositivos de control de los programas y las necesidades cotidianas de transitar diariamente las escuelas y sus entornos. Sumado a la imposición compulsiva de responder a tiempos de rendición de cuentas imposibles de cumplimentar por lo engorroso de los formularios electrónicos exigidos y por los tiempos reales de las urgencias educativas. Dispositivos normativos pensados en el vacío material que degenera en una permanente reproducción del desgaste institucional de la escuela pública.

La sobresaturación de exigencias burocráticas y de urgencias impide al docente-Directivo acceder a comprender cuál es el sentido de los tiempos impuestos para la realización de actividades, proyectos, rendición de cuentas. Está fuera de su alcance, con

sus tiempos enajenados, lograr reflexionar sobre los programas existentes y la entelequia de superposiciones creadas. Se construye un caos de sentidos y percepciones distorsionadas, agudizadas en la asimetría en el acceso a la información.

El ingreso de una población a la salud y la educación sin modificar las condiciones de capacidad institucional para hacer frente a las necesidades de atención hospitalarias, para las vacunaciones, control de niño sano, mujeres embarazadas; y escolares ante problemáticas de falta de vacantes en el nivel inicial y secundario, sobrepoblación de alumnos por aula, dificultades de aprendizajes, desatención de mirada adulta, etc., desencadena una pérdida de bienestar social en las instituciones públicas que deben garantizar el cumplimiento de las condicionalidades. Subrepticamente estas políticas de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) engendran una violencia simbólica que obstruye la convivencia y genera resentimiento social, impidiendo condiciones reales de inclusión social y política; menos aún de superación de la exclusión.

Sin embargo el problema se coloca afuera del programa, de su diseño e implementación: son los alumnos, la escuela, el docente, la gramática escolar; repitiéndose lo “inocuo” de lo que generan estas políticas en las dinámicas institucionales. La subjetividad de los docentes quedan en el centro de las responsabilidades por los resultados obtenidos y de lo trascendente para el éxito de las reformas, de lograr captar y moldear sus percepciones en el logro de adhesiones acrílicas. Intención extensiva al conjunto de los miembros de la comunidad.

El impacto de la ruptura del sistema educativo, se expresa a lo largo del bloque temporal analizado (considerando el marco normativo de la LFE /1993 y la LNE/2006); y se pondrán de manifiesto en la continuidad de las programas focales de TMC⁵³, en las disparidades provinciales⁵⁴ profundizando los múltiples segmentos educativos o circuitos⁵⁵, configurando nuevos agregados institucionales que agudizan la fragmentación⁵⁶ del sistema escolar mediante la invención de trayectos educativos

⁵³ Las evidencias indican que si bien el Plan Social tuvo efectos compensadores importantes (Cosse 2001), no lograron modificar las situaciones y tendencias estructurales ya existentes. (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

⁵⁴ “las desigualdades interjurisdiccionales constatadas en los operativos nacionales de evaluación de la calidad y las diferencias en los indicadores del rendimiento de los sistemas escolares muestran que la brecha educativa entre las provincias es profunda y persistente” (Filmus D. 1998: 75).

⁵⁵ Junto al aumento sostenido de los años de escolaridad en todo el país, acompaña el incremento de la dispersión entre los promedios de escolaridad. Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Aumentando además, las distancias existentes entre las provincias y la ciudad de Buenos Aires (LLach J, Montoya S y Roldán, 1999:15).

⁵⁶ Un espacio auto referido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de los espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. (Tiramonti, 2004: 17).

diferenciales, para estudiantes excluidos del sistema, a través de la configuración de nuevos formatos destinados a la inclusión de estos grupos sociales (Tiramonti,2004).

En esta ponencia se presentará el resultado de la conformación de una Matriz de tipos ideales con el objetivo de capturar las percepciones dinámicas y posibles respuestas del conjunto docentes a la profundización de las políticas de mercantilización educativas. Afectados en este “proceso de alteración e incertidumbre fabricada educativa” que opera a favor de determinados cambios en los modelos de gestión institucional.

Referentes teórico-conceptuales

Se adopta como mirada teórica, la denominada “nueva economía política” (NEP) y la teoría de los costos de transacción (CT) que coloca el énfasis en los procesos y mecanismos de la dinámica institucional. Línea de pensamiento conformada por un conjunto de desarrollos teóricos de las últimas décadas, incluyendo la teoría de los juegos, la economía de la información, los modelos de principal - agente y la teoría de los costos de transacción.

El enfoque de la Teoría de los costos de transacción se presenta como complementario de la tradición neoclásica, con el propósito de dotar a la microeconomía tradicional de bases más realistas, incorporando los conceptos de comportamiento oportunista y racionalidad limitada.

Se traducen estas conceptualizaciones para su aplicación al análisis de los procesos de formación de políticas públicas, siendo los conceptos organizadores: los costos de transacción políticos, los modelos subjetivos de los actores y la estructura de *governance*.

Se entiende que el nivel de bienestar de los actores de una sociedad en un momento dado, estará en relación a la capacidad de las instituciones de reducir los costos de transacción. Por definición, estos no son eliminables en su totalidad, siempre existen; dado que se derivan del intercambio de especificación: división del trabajo, de negociación, de hacer respetar los contratos que subyacen a dichos intercambios y se generan a partir de la asimetría de la información.

Las modificaciones institucionales y las características de las instituciones políticas influyen en el resultado de las políticas públicas. Las estructuras de “*governance*” son los mecanismos básicos de toma de decisiones -asignaciones de autoridad- que las partes o futuros intercambios instituyen para facilitar dichos intercambios; las mismas no se ajustan para cada transacción, sino que en cierto modo le vienen dadas a los actores. (Saiegh, Sebastián y Mariano Tommasi ,1998).

Un marco de costo de transacción para el estudio de la política son tomados en cuenta en los modelos subjetivos de los actores y los costos de transacción que surgen

de las instituciones políticas específicas sumado a dos fenómenos muy importantes en el proceso de formación de políticas públicas: la información asimétrica y las restricciones institucionales.

En el centro constituyente de los modelos subjetivos se encuentra la ideología que poseen los individuos para explicar el mundo que los rodea, y contienen un elemento normativo esencial. Esto es, las ideologías explican tanto cómo es el mundo y cómo debiera ser. Si bien los modelos subjetivos pueden ser (por lo gral. lo son) una mezcla de creencias, mitos, teorías bien fundadas y dogmas; usualmente tienen elementos de una estructura organizada que los transforma en instrumentos que permiten recibir e interpretar información a bajo costo. La estructura organizada juega con el elemento normativo en las preferencias individuales, actuando como aglutinante a favor de causas comunes. (North, Douglass C. 1990).

Esta definición se relaciona con las percepciones de la realidad, a partir de la conformación de sistemas de creencias, que puede encontrarse compartido en una sociedad o existir creencias muy dispares. Las creencias son modelos positivos de la forma que funciona el sistema, como un modelo normativo de cómo debiera funcionar; y estas se traducen en las instituciones que rigen el desempeño. Las creencias dominantes -éstas son aquellas de ellos emprendedores políticos y económicos en posición de realizar políticas- con el tiempo resultan en la creación de una estructura elaborada de instituciones (normas formales e informales) que determinan el desempeño económico y político. Los modelos mentales compartidos que reflejan un sistema de creencias común se traducirán en un conjunto de instituciones concebidas como legítimas (Denzau y North 1994), de allí la relevancia para su estudio.

Aspectos metodológicos

Suscribiendo a la lógica de “triangulación” metodológica, que propone integrar tanto el enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo. La investigación es direccionada teóricamente por métodos cualitativos incorporando un componente cuantitativo complementario. Es decir el eje son los “procedimientos no matemáticos de análisis que resultan en hallazgos derivados de datos reunidos por una variedad de medios”. Estos incluyen observaciones y entrevistas, documentos, libros e incluso datos cuantificados para otros propósitos. (Gleaser, Barney y Strauss, Anselm: 1967). Entrevistas en profundidad y entrevistas informales a informantes claves: Funcionarios en ejercicio y ex funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación / Funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba /Dirigentes sindicales de la UEPC y de la CTERA. /Directores de escuelas, y docentes.

El Método de análisis de comparación constante o “el muestreo teórico” se aplica en el proceso de la recolección de datos, por el cual, se selecciona, codifica y analiza la

información, mediante la comparación analítica sistemática, es decir se aumenta y reduce las diferencias (casos positivos y negativos) agregando casos hasta que se sature la categoría (cuando un caso nuevo no agrega conocimiento). Estos no son momentos aislados aunque si sucesivos. Estas categorías pueden surgir directamente de los datos o ser categorías ya existentes. Por la característica que fue adoptando el desarrollo de la investigación, las categorías o conceptos se construyen desde el “ida y vuelta del dato a la conceptualización previa”. La mezcla de datos no ocurre en el proceso de análisis sino en la unión de los resultados de cada estudio dentro de un producto cohesivo y coherente donde ocurre la confirmación o la revisión de la teoría existente.

A esta estrategia se incorpora un diseño metodológico longitudinal, por considerar relevante el análisis del cambio y permanencia. Un bloque temporal cronológico de más de 20 años en el que se desarrolla la transformación educativa y la gestión por programas Focales Compensatorios (FC) y de TMC en la Argentina. El abordaje de dicho bloque no es lineal, se trabaja sobre un análisis comparativo sincrónico y diacrónico en la recolección de datos y en la confección de registros etnográficos. Complementados con el análisis de fuentes documentales y estadísticas destinadas a delinear los rasgos de los contextos provinciales- centrado en la provincia de Córdoba- y locales -Centrado en la Ciudad de Cba y en la ciudad de Alta gracia- .

Los registros etnográficos de observación participante en el espacio interinstitucional se vinculan a la confluencia de docentes de diferentes pertenencias institucionales que se congregan convocados por la Inspección o supervisión zonal del ministerio de educación provincial para realizar capacitaciones o actualizaciones curriculares.

A los fines de poder componer las percepciones y configurar los tipos ideales de los modelos subjetivos del conjunto docente, se transitó por diversas instituciones de nivel secundario: de gestión privada -Alto arancel o cuota/mediano arancel/bajo arancel- / y de gestión estatal de distintas modalidades. Esta estrategia supera la mirada del investigador externo, transitando las instituciones desde el lugar de la pertenencia institucional y desde la noción de par docente. Desde ese lugar interroga e indaga con la intención de desvelar lo no dicho, capturar los silencios y la escucha. Capturando las dinámicas cotidianas de la institución: Registrando conversaciones en la sala de profesores, sus temas e intercambios. La dinámica áulica, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La relación entre equipos directivos y los docentes. La relación entre pares docentes de una misma área, en reuniones de departamento o en grupos de trabajo transversales a distintas asignaturas. Identificación el grado de conocimiento por parte de los docentes de la transformación en los diseños curriculares y su correspondiente aplicación áulica.

En talleres institucionales (dos encuentro por cada año escolar) registrando la dinámica, la predisposición docente, su motivación y el contexto para trabajar la capacitación en servicio.

En el sector administrativo, relación en la cumplimentación de la situación laboral. Procedimiento de selección y cobertura de docentes para cargos u horas cátedra. Inscripción de alumnos, mecanismos de selección identificando sorteo en las escuelas públicas por sobre inscriptos o selección por examen de ingreso en escuelas privadas o entrevista a los padres o tutores.

Esta información fue contrastada con el relevamiento de encuestas con muestras significativas a nivel nacional para ponerlas en tensión en su factibilidad de generalización. Encuesta realizadas por: IIPE-UNESCO (2000) / Consultora de Opinión (2015) /Estudio Comparativo 2010-2013 (Corvalán, F. 2016). DINIECE del MEN (2012-2013-2014): La Educación argentina en cifras/ Serie Informes de Investigación/ Serie Una escuela más justa produce mejores resultados/ Serie la educación en Debate/ Censo Nacional De Docentes 2004. Resultados Definitivos.

Resultados alcanzados y /o esperados

1. Configuración de tipos ideales: Modelos subjetivos docentes y entornos Institucionales.

1.1. Conjunto docentes y subconjuntos.

El patrón de dependencia de la transformación educativa impuesta por los cambios incrementales durante más de 23 años, desencadena una reconfiguración de los modelos subjetivos en tensión con la estructura de incentivos de la institución formal y las creencias ideológicas de la institución informal.

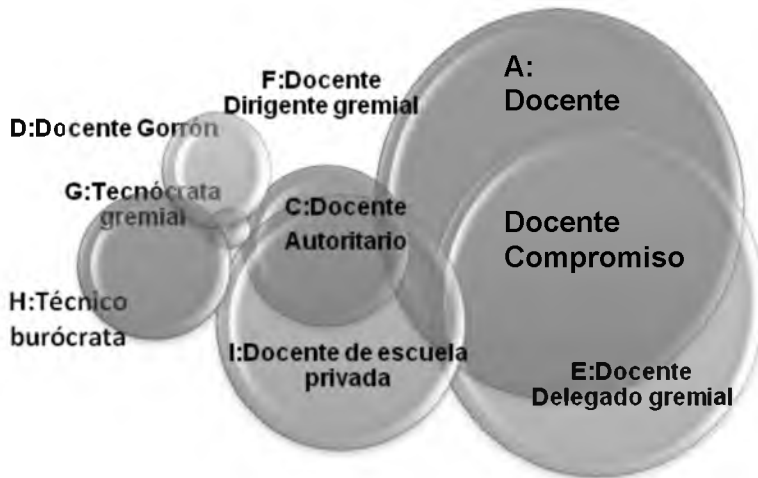
Esta definición de tipos ideales de modelos subjetivos docentes es transversal a los diferentes cargos de responsabilidad jerárquica -Directivos, Inspectores, Funcionarios Ministeriales etc.- en los distintos niveles de enseñanza y jurisdicciones del sistema educativo público de gestión estatal o privada. Además se incorpora en la configuración de las subjetividades docentes la institución sindical; por la fuerte presencia dentro del sistema educativo argentino.

Estos tipos ideales operan en el concreto real de la diversidad de instituciones y entornos; de distintos modos, en ningún caso absolutamente puros. Conforme a la configuración de un conjunto docente como Universal dentro del cual se identifica una combinación de elementos de diferentes conjuntos, constituyendo pares y subconjuntos⁵⁷. En un esquema axiomático de especificación y en forma de diagrama de Venn podemos capturar parte de las múltiples combinaciones dinámicas en las

⁵⁷ Teoría de conjunto: Axioma conjunto-potencia.

percepciones docentes. Encontrando diversos puntos de intersección, de pertenencia, de unión, y de diferencias simétricas o no y de complemento de las características constitutivas de cada subconjunto docente de tipo ideal.

Conjunto Docente Universal U



Se establece un rango de intensidad según el tamaño del subconjunto, para identificar cuán presente están en el Conjunto U: “Baja intensidad (BI); Media intensidad (MI); Alta intensidad (AI). Se complementa con la distinción de una variación de valor: +- (mas/menos). Para indicar posibilidad de proyección: de crecimiento (+) o de disminución (-) y de estabilización (+-).

A los fines de lograr una posible sistematización de la dispersión y fragmentación aguda existente en el sistema educativo argentino tanto en su modalidad de gestión privada o estatal, se elabora un esquema de clasificación cualitativa de carácter aproximativo.

Esta tipificación busca reagrupar al conjunto docente para interpretar posibles respuestas a la profundización de las políticas de mercantilización. Esto indica percepciones no estáticas y posibles combinaciones de características, en algunos casos

complementarios y en otros diferenciales. Incorporando además el vínculo de pertenencia a un espacio institucional. Con la siguiente referencia: **I: Institución Educativa / S: Sindicato / R: RED / M: Ministerio.**

El esquema de clasificación se compone de los siguientes Elementos presente en el Conjunto U. Estos elementos en la múltiple combinación, caracterizan los comportamientos posibles del conjunto docente y su tipo ideal como subconjunto pudiendo señalar pares en la intersección de conjuntos. $A-B$ = solo los elementos de A/
 A' = complemento de A= lo que le falta para ser igual al universo/ $A \cup B$ = reunión = agrupar elementos A / \cap intersección; \subseteq incluido; \in pertenece; \notin no pertenece; \cup reunión, unión. Resultando la siguiente Matriz de sistematización del Conjunto docente Universal.

1.2 Análisis preliminar de la Matriz de elementos constituyentes del conjunto docentes universal. Subconjuntos de tipos ideales de modelos subjetivos docentes.

En el proceso incremental de reforma educativa, se produce un crecimiento de la demanda del técnico burócrata, conformando el conjunto que mayor crecimiento va a experimentar; fundamentalmente en la última década por la multiplicación de programas yuxtapuestos a las burocracias ministeriales que poseen estabilidad, en contraste a la flexibilización por contratos y precarización que sufre este conjunto. Esto lo hace vulnerable a la estructura de incentivos fomentando un comportamiento oportunista, de allí que es posible combinar con elementos del conjunto de Docente gorrón, a la vez que existen desplazamientos hacia el conjunto de docentes con compromiso estando este grupo en fuerte tensión de sentidos. A esto se incorpora el incremento de docentes asociados a los programas socioeducativos⁵⁸ PFC, en situación precaria por contrato, fuera del marco estatutario que rige al docente de aula. Situación compartida con los docentes de los CENMA que sus designaciones son a término, sentando un precedente que desregula de facto lo establecido por el estatuto docente; esto se manifiesta en Córdoba. Junto a experiencias piloto en seis escuelas como los PROA –proyección de construcción de 40 escuelas PROA-, que con aval gremial se articula con el aporte de la empresa Telefónica que provee el software para desarrollar la especialización del C.O secundario y se designa a los docentes bajo una resolución *ad doc* que soslaya lo normatizado para el nivel secundario. Aquí entran en intersección el conjunto Docente comprometido que accede a una propuesta innovadora, sin tener en conocimiento el marco desregulado y su impacto en la definición de escuela pública.

⁵⁸ Desde 2013 se busca desarrollar políticas socioeducativas financiadas por el Tesoro Nacional. Estas líneas de diseño “propio” se superponen al Programa PRODEMU II.

Así mismo aparecen articulaciones de la empresa Fiat con su programa Educarse de responsabilidad social empresaria, que en convenio en una primer experiencia con el Ministerio de Educación de Cba, se produce la capacitación de docentes de enseñanza Técnica secundaria por una empresa, esto fuera de los acuerdo del CFE y el proyecto de capacitación continua en servicio.

Los docentes transitan por conjuntos diversos, atravesados por líneas o trayectorias que llegan de otros espacios como el empresarial que irrumpen con el aval de los técnicos ministeriales y tecnócrata gremial. Esta intersección tiene un inicio en la relación de FLACSO con el Gremio docente de Cba. que ofrece la capacitación en gestión directiva a sus afiliados con el reconocimiento de acreditación del MEPC desde año 2000, convertido en prerequisite para ser candidato a los concursos de cargos Directivos y Supervisión hasta la fecha.

El conjunto tecnócrata gremial emerge con baja intensidad pero con un fuerte papel irruptivo, evidenciado en Córdoba desde el año 2007 con el ingreso y continuidad del Ministro de Educación de la Prov. por mas de nueve años; cuya procedencia gremial le permite cooptar agentes que conforman las primeras líneas de funcionarios del Ministerio.

Esto hace poroso el límite entre gobierno y sindicato, generando redes clientelares por el tráfico y acceso privilegiado de información en el Ministerio. Se pone en evidencia en la cobertura de cargos docentes; como en una discrecionalidad creciente de fuerte influencia en la conformación de los tribunales para concursos de cargos directivos y supervisores.

Una “cogestión” de intercambios de influencias entre Ministerio y Sindicato. Aquel habilita el acceso a licencias gremiales en exceso, a cambio que éste de aval a irregularidades gubernamentales que atentan al Estatuto Docente y a la escuela pública, sin que exista acciones legales de denuncia por parte del sindicato, ni medida de fuerza alguna; en el total desconocimiento de sus afiliados.

En 2012 la participación como Ministro de educación de la Provincia de Córdoba en ejercicio, en la creación del grupo de educación RAP, marca un punto de inflexión, pudiendo adquirir un carácter relevante para potenciar el ingreso de determinadas estrategias de las redes (por ej. RAP) de penetrar en las organizaciones gremiales cooptando determinados agentes para ser funcionales al rumbo de la mercantilización de la educación. De allí que se asocien o se combinen con el conjunto Dirigente gremial, Conjunto Tecnócrata burócrata y el tecnócrata gremial en intersección con el Docente gorrón en donde predomina un comportamiento oportunista e incredulidad hacia lo público.

El crecimiento sostenido de la institución privada educativa expande el conjunto de docentes escuela privada que está en intersección en menor proporción con

docentes que transitan la escuela pública y en mayor sentido de pertenencia con el conjunto de docente autoritario; reforzado en el circuito de escuelas de mediano y alto arancel. Esto no niega la posibilidad de pertenencia con el conjunto de docente comprometido fundamentalmente con la escuela pública. Esto es parte de las “inconsistencias” pero que se visualizan en la constitución de los modelos subjetivos de los docentes.

El conjunto de delegado docente gremial tiene un fuerte sentido de pertenencia con el conjunto de docente con compromiso y de vocación. Este conjunto ha crecido por un proceso de re politización del debate sobre la educación, pero se manifiesta en distintas intensidades con signo negativo ya que no se han cristalizado en la toma de conciencia de dicha re politización.

El conjunto de docente dirigente gremial ha aumentado en su visualización por cuestionamiento de sus pares docentes en este proceso. Es funcional al clientelismo y sostenedor de la tecnocracia gremial, hay elementos además asociables al docente gorrón pero también pueden producirse fugas hacia el conjunto de docente delegado gremial.

1.2.1 Tipos ideales docentes: perfiles contrapuesto en la conducción Directiva

En lo circunscripto al ejercicio de la función Directiva, podemos tipificar en un formato de simplificación de tipos ideales contrapuesto, dos modos de conducción Directiva, en la combinación de los aspectos antes señalados.

En esta descripción polarizada se observa que la noción de gestión por contrato vinculada al ejercicio empresarial en la administración y búsqueda de recursos monetarios y fomento de incentivos competitivos en las relaciones humanas, para la asignación de prioridades, mecanismos de control y registros; no se ha cristalizado en la práctica de las instituciones de gestión estatal y en las de gestión privada de baja y medianas cuotas arancelarias.

La institución informal define el sentido de las decisiones, los docentes se han apropiado de la incertidumbre y como sobrevivir a las presiones, exigencias de rendiciones de cuentas Ministeriales y de los agentes asignados por programas. Sorteando la confrontación directa, haciendo lo políticamente correcto, transmitiendo informes o información “que diga lo que quieren escuchar o leer”.

El **comportamiento de incredulidad** es predominante hacia las “proclamas de más y mejor educación para todos”, “inclusión con calidad”. Esto puede mutar en el reforzamiento de rasgos excluyentes y autoritarios, ante la **anarquía organizada** resultante de esta transformación educativa en ruptura entre lo dicho y el cotidiano escolar. Entre las formulaciones técnicas del deber ser de las “buenas prácticas docente” y la “urgencia” permanente de las instituciones de mayor y mediano riesgo socioeducativo.

El docente agotado y sobrecargado enajenado en su tiempo, para indagar, menos comprender el origen del conjunto de intervenciones dirigidas a la institución con la gestión por contrato de programas FC y TMC. Desconoce el ministerio a cargo nacional o provincial o distingue con poca precisión; no puede dar prueba de para qué se hace lo que se hace y de los tiempos impuestos. Solo desde su absorbida cotidianeidad resuelve con pragmatismo o elusión; busca salir adelante en el compromiso con los alumnos, con la enseñanza y el aprendizaje, pero sobre todo desde el afecto y la empatía emocional. Esta idiosincrasia predominante muy alejada de la racionalidad técnica y próxima a incorporar reflexividad en ciertos grados.

Desde una racionalidad intuitiva, desconfía y duda de lo técnico menospreciando el valor de lo teórico en su práctica, minimizando el sobrevalorado estereotipo de la innovación didáctica que pierde eficiencia, ante una realidad áulica con sujetos de aprendizajes cuyas necesidades, no se articulan con el ingreso superpuesto de los recursos materiales: laboratorios, Libros, TIC, CD, DVD, PenDrive, aulas móviles, piso tecnológico-netbook que se transforma en un problema mas a atender por los Directivos, con los CT derivados de coordinación , vigilancia, control e información.

La denominación “Equipos Directivos” es un eufemismo en muchos casos, en las instituciones de gestión estatal. Primeramente no se han creado los cargos de Vicedirectores que exige el incremento de la matrícula y de la institución, al mismo tiempo que sus integrantes no poseen los necesarios tiempos de coordinación incorporados en su carga horaria o en la institución, sobrellevando las tareas en el “como se puede” de la urgencia. Esta estructura de incentivos impuesta provoca la entrega a destiempo con importantes retrasos de los informes o rendición de cuentas⁵⁹. La confección apresurada de estadísticas y uso del recurso monetario en rápidas compras de último momento para “no perder el dinero” que debe ser devuelto en caso contrario a las autoridades ministeriales.

1.2. Sobrecarga laboral: pérdida de salud y ausentismo docente

La organización de la Escuela secundaria conserva estructuralmente la misma arquitectura de horas cátedra por año escolar como compartimentos estancos. Desde los años 90 -inicio de la transformación- la variación de cantidad de horas por asignatura y por año y a qué asignatura se le asigna mayor carga horaria, se realizó sosteniendo la gramática escolar de la escuela de la modernidad (Tyack, D.Cuban, 1995), en un contexto de mayor segmentación dentro del nivel y fragmentación de ofertas educativas con desarticulación creciente entre niveles.

⁵⁹Ver resoluciones de la Subsecretaría de igualdad y calidad educativa del ME Prov. Cba. exigiendo la rendición del PMI. En 2013-14.

Un docente de nivel secundario en la provincia de Córdoba puede trabajar un máximo de 31 horas cátedra semanales (40 minutos cada una), pudiendo excederse a 33 horas. En otras provincias como Buenos Aires tiene un máximo de 40 horas semanales sin tener incompatibilidad con otros cargos docentes. En el caso de Córdoba los docentes de primaria para llegar a un salario que sustente su grupo familiar (dado que en la mayoría de los casos las mujeres son sostén de familia) complementan este cargo con otro del nivel secundario como preceptor. Esto repercute en restar tiempos para la corrección y planificación de la propuesta didáctica. La figura del docente "taxi" hace años se popularizó y caracteriza al docente que corre de una institución a otra para dar clases, porque posee en más de dos instituciones -en el mejor de los casos- el conjunto de sus horas por asignatura, dado que no es un cargo y se lo remunera por hora cátedra. Llegando a atender, cursos de 20 alumnos como mínimo y de 35 a 40 como máximo sobretodo en el CB, alrededor de 180 alumnos promedio en las asignaturas de matemática y lengua que poseen la mayor carga horaria; en el resto de las asignaturas se duplica o triplica la cantidad de alumnos a cargo. Este es un factor clave para entender la imposibilidad de realizar adecuaciones curriculares a las características del grupo áulico, de hacerlo, será posible en alguno de ellos o a un costo elevado de agotamiento del docente.

Desde el 2009 la introducción en las resoluciones del CFE⁶⁰ de las nociones de espacio curricular, contenedora de varias asignaturas o años escolares, al igual que las nociones de trayectos escolares del alumno, asociado a las diversas cronologías de aprendizaje y a la conceptualización de nuevos formatos pedagógicos asociados a novedosas formas de transitar la escuela de enseñar y aprender garantizando la inclusión, permanencia y egreso de los alumnos; no tienen materialización en una estructura que habita la dispersión de horas cátedra en varias instituciones educativas sobrecargando al docente en la rutina escolar y en el cumplimiento de actividades programadas extra áulicas y fuera del horario laboral, no remuneradas, como reuniones de personal, reuniones de departamento, organización de actos escolares, participación obligatoria en Talleres Docentes, asistencia a reuniones ante problemáticas de convivencia y aprendizaje de alumnos, seguimiento de la tercera materia⁶¹. Posibilitar la

⁶⁰ Resoluciones CFE Nros. 79/2009; 84/09 y 93/09.

⁶¹ En el año 2009 los datos estadísticos revelaban a nivel nacional un incremento de los indicadores de sobre edad, repitencia y deserción de alrededor del 20% en el nivel secundario. El caso de Córdoba superaba la media nacional. La respuesta del Ministerio de Educación ante este dato que tomó conocimiento público en los medios de comunicación, fue habilitar que los alumnos pudieran pasar de año adeudando 3 materias (una más de lo que históricamente se permitía) a los fines de descomprimir sobretodo en el segundo año del nivel secundario la co-existencia de adolescentes de 11-12 años con jóvenes de 15 y 16 años, que desencadenaba fuertes conflictos de convivencia escolar (agresiones, abusos, maltratos). El alumno puede

articulación con tutores del PMI, definir estrategias de intervención que sean significativas e impacten en la contención garantizando la permanencia y egreso de los alumnos se convierte en una expresión de deseos más que una realidad. La inclusión se transforma en una contención precaria, en una educación empobrecida para pobres.

1.1.3. Los PTMC: inclusión de violencias encapsuladas

Reproduciendo un círculo de violencias en el caos de sentidos, roto por el desgaste, algunos docentes o Directivos apelan desesperados a reacciones autoritarias o descalificativas. Depositán su impotencia y malestar en el alumno y sus familias, sintiendo soledad en la conducción educativa o en el aula, ante el mandato "inclusivo" de tantas obligaciones burocráticas y de las dificultades que no puede sostener; menos aún colocar mirada reflexiva. Se ha enajenado su tarea por la implosión de su lugar pedagógico.

"El ejercicio continuo de la función docente en ciertas condiciones, va creando una acumulación de sensación, así como un desgaste personal que puede conducir al estrés crónico y el comportamiento de cansancio emocional y, finalmente, el estado definido como agotado, quemado o **síndrome de Burnout**" (Bronfenbrenner, 1979) citado por (Arís Redó, 2009)

Los CT incrementados por el desarrollo compulsivo de la gestión por PFTMC asentados en la gramática escolar, han afectado agudamente el bienestar socioeducativo y la salud de los docentes⁶². El incremento sustancial del ausentismo

elegir cuál de las materias adeudadas no va a rendir, pasando a realizar trabajos de entregas parciales a lo largo del año subsiguiente bajo la supervisión y el seguimiento de un docente de la asignatura. Esta labor docente no es remunerada, es una carga que se agrega como obligación a su tarea docente dentro de un marco que no respeta el Estatuto docente. La instrumentalización de esta materia genera dificultades para sostener el sentido previsto por la normativa y no ha reducido sustancialmente la repitencia y la sobre edad. Además fomenta el prejuicio del "facilismo" complaciente hacia la falta de responsabilidad de los alumnos, devaluando su potencial de reconocer los distintos tiempos o cronologías de aprendizaje de los sujetos, lo que ayuda a la autoestima. El docente debe perseguir al alumno para que le entregue el Trabajo, alumnos que en muchos casos no están en su hora ni en su curso y por la dinámica propia de nivel ("docente tax") se dificulta el encuentro entre el alumno y el docente. Los alumnos se olvidan de la entrega de los Trabajos por la falta de hábitos escolares y la ausencia de mirada sistemática.

⁶²La titular de ese gremio, Mirta Petroccini por la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) Prov. de Bs.As. presenta los primeros resultados que surgen del 'Informe Sobre Violencia Hacia Docentes: Razones y Causales.[...] "en menor incidencia, además se registra agresión de alumnos hacia los docentes"[...] "también se registran casos en los que se raya el auto de los docentes o se les rompen las cubiertas de esos vehículos".[...] "las agresiones físicas que los docentes padecen son golpes, empujones, tomadas de cuello, tiradas de cabello, cachetadas, trompadas o cortes con elementos y la violencia verbal tiene que ver con insultos, descalificaciones y amenazas"[...] remarcó que "yo prefiero hablar no de violencia en las escuelas sino de violencia en la sociedad que se traslada a la escuela" y analizó que la problemática debe ser abordada desde "múltipleslugares".[...] "Además del golpe físico, el maestro tiene un daño psíquico y

docente y la solicitud de carpetas por enfermedad y psiquiátricas, en paralelo al aumento de la discontinuidad pedagógica y al ausentismo de los alumnos. Un dato trivializado, por las autoridades ministeriales y técnicos; es “un problema de motivación”, se debe encontrar los incentivos o premios para que el docente asista, son las respuestas “reproducidas”. A la par de acusar al docente de un comportamiento oportunista, que falsea datos de su realidad, inventando enfermedades para aprovecharse del “privilegio que concede el estatuto docente”. Hay que ejercer más control y vigilancia, su hora de entrada y salida, exigirle al docente es la política correcta⁶³. El imperativo que no falte, denegar carpetas médicas, derivarlo a juntas médicas para valorar su situación y maltratarlo, de hecho “intimidar para que no pida nada” de lo que el estatuto habilita⁶⁴.

Descontextualizar su tarea ante la opinión pública y ante las familias, omitir deliberadamente las condiciones laborales y responsabilizar por los resultados alcanzados de sus alumnos. Estos son líneas de actuación que se proyectan con fortaleza en el cambio de gestión gubernamental iniciado en el año 2015, tanto a nivel de la jurisdicción de la Prov. de Córdoba como a nivel del ministerio de la Nación.

emocional. Indudablemente, ese docente solicita una licencia, no está apto para continuar trabajando quemado y esquilado”, consideró y agregó que [...]“ese docente que vuelve a la escuela, no es el mismo y no es el docente íntegro que nuestros chicos necesitan para acceder a una educación de calidad”. [...]“cuando el docente llega a la consulta, ya llega dañado” e ilustró que “entre el 36 y el 42 por ciento de los docentes que consultan al área de Servicio de Violencia Laboral ya fueron víctimas de violencia”. [...]“Tanto los docentes, como los directores y los equipos de orientación escolar tienen una enorme cantidad de demandas en una jornada laboral de 4 horas: deben dar respuesta a lo técnico-pedagógico, dar respuesta a demandas sociales, hacer de psicólogo, de asistente social y prever que todos tengan su porción de comida”, remarcó [...] “el informe determinó que un elevado porcentaje de los docentes son sostén de familia, por lo cual Petroccini evaluó que “o sea que hay una doble carga: dar respuesta a la demanda de ser proveedor de hogar y estar en la tarea docente”. [...]El trabajo elaborado por la FEB también determinó la existencia de desgaste profesional o síndrome de Burnout, “para el cual se tienen que dar ciertas características como agotamiento físico e inadecuación a la tarea realizada porque tenés sentimiento de incompetencia”, describió Petroccini. “El trabajador, por estas cuestiones que mellan su salud psíquica y mental, termina con una sensación de baja realización personal y profesional”, apuntó. [...]http://www.ambito.com/847298-preocupante-agreden-a-un-docente-por-dia-y-golpean-a-3-por-semana-en-provincia

⁶³ La introducción en las escuelas públicas en la prov. de Córdoba en el año 2015, del reloj biométrico responde a estas definiciones para lo cual se ejecutó una partida de más de 34 millones de pesos argentinos. No se contemplaron diversas situaciones de las escuelas como salidas programadas con los alumnos, distancia de los espacios para educación física con la administración de la escuela. Cantidad de docentes en relación a la aparato, fallas posibles etc., sumando una nueva carga burocrática a las escuelas que no dice nada sobre el trabajo docente.

⁶⁴ Son expresiones registradas en ámbitos de salud laboral dependiente del Ministerio de Educación de la Prov. de Cba.

La pérdida de salud pudo ser sobrellevada por un incremento salarial, que aunque siempre detrás de otras recomposiciones de ramas laborales, fue constante en esta última década. Esto permitió salir de la línea de la pobreza al docente y mejorar su calidad de vida, situación que disparó representaciones, enraizadas en las condiciones del ámbito laboral y los estereotipos organizacionales fuertemente mediatizados, para descargar y señalar a los beneficiarios de la AUH como no merecedores de la ayuda.

Queda disociada la noción de los derechos de los niños/as y adolescentes que fundamentaba el decreto ley; rasgo común con la percepción de los mismos beneficiarios quienes la consideran una ayuda. Igualmente con el embarazo adolescente y la AUE, en algunos casos imputando a la mujer niña-adolescente como responsable única, actora de “quedar embarazada” para recibir la ayuda. La política de introducción de ESI logró neutralizar esta tendencia, sin evitar la existencia de irrupciones de violencia simbólica en algunas instituciones.

El lugar asignado al directivo de la institución o a quién fuera asignado en el contralor de la certificación de la libreta de ANSES, prerrequisito para permanecer como beneficiario demostrando la condición de alumno regular; favoreció a una mirada acusadora o de menosprecio hacia las familias; en una “vigilancia” “a ver si usan bien la plata”; si obtienen bienes de consumo superfluos o de acceso generalizado (compra de celulares de última generación) aparece la mirada que humilla. Cuando mayoritariamente los datos relevados por diferentes estudios indican que los beneficiarios lograron adquirir sustancialmente bienes de primera necesidad.

Los PTMC desencadenan una transformación de las percepciones sociales distorsivas de los datos concretos, tanto en el caso de las PBNE sin una cobertura trascendente; como para la AUH y AUE. Más que favorecer a superar la línea de pobreza e indigencia, en todo caso transitoriamente, es una salida de reingreso a programas. En simultáneo se multiplica el malestar social, el resentimiento, focalizando en el individuo como un todo responsable de su situación. Anulando la importancia de los entornos y cristalizando las estigmatizaciones y el prejuicio social. Los PTMC se convierten en encapsulamientos de violencias que dinamitan la convivencia en la diversidad social y en la escuela pública.

Campañas mediáticas encriptadas: ideologías estereotipadas para mercantilizar la educación

El bien educativo por su características solo puede ser valorado en su calidad en un bloque temporal que involucra a más de dos o tres generaciones; al omitirse esta propiedad, se concentra la mirada en resultados estadísticos (indicadores de repitencia, sobreadad, abandono) que como establece la Ley Nacional de Educación dan cuenta de la eficiencia y calidad del sistema.

Se focaliza la mirada en resultados como los procedimientos evaluativos que miden “contenidos” adquiridos (Operativos Nacionales de Evaluación) disociando el trabajo áulico y su proceso de enseñanza-aprendizaje, las diversas cronologías de aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de múltiples capacidades situacionales, inaprensibles por un instrumento evaluativo estandarizado. Colocando dichos resultados en el vacío de los entornos y contextos institucionales, como si estos no afectaran el desempeño de alumnos y docentes. Desautorizando al proceso evaluativo realizado por docente y compartido con el grupo áulico. Así mecánicamente se asocia resultados educativos con responsabilidad docente y responsabilidad del alumno, invisibilizando la introducción de políticas como la gestión por Programas FC y de TMC, sus efectos en la agudización de las desigualdades educativas. Y en el conjunto de políticas yuxtapuestas en todo el sistema educativo, cuya repercusión es diferencial en sus impactos en las dispersas y diversas capacidades institucionales existentes.

En este contexto situacional, desde las redes y sus agentes, en posición de imponer sus creencias o ideologías se promueve el siguiente estereotipo organizacional o ideología estereotipada para responsabilizar al docente de los magros resultados educativos y a los alumnos. La estrategia se configura del siguiente modo: Reivindicar al docente cooptando el sentido positivo que existe en la sociedad en torno a su función, a los fines de reforzar su cuestionamiento por parte de la sociedad. Se disocia el vínculo enseñanza aprendizaje y la interacción docente-alumno, haciendo hincapié en los resultados de aprendizajes en forma aislada.

La valoración del docente se ajusta a premiar su desempeño como una excepcionalidad, separando su labor diaria de su remuneración salarial, a la vez que se rompe la pertenencia a un conjunto docente, para concluir que la mejora de la educación tiene una correspondencia directa con la motivación individual del docente. Desaparecen las condiciones macro económicas por una focalización en el individuo atomizado como responsable de los resultados. El docente deberá hacer mérito para ser reconocido por su valor. La excelencia educativa será el logro de su esfuerzo. El Estado profundiza su rol central de control y sanción y de introducir incentivos monetarios condicionados a los resultados. Habilitar y promover inversiones del capital privado en el atractivo mercado educativo. Esta conceptualización afianza el disciplinamiento en una competencia por recursos escasos. Reivindicando un modelo subjetivo docente obediente, acrítico responsable por los resultados.

Al igual que el docente, el alumno, será atomizado. Con su familia será el responsable de su aprendizaje, quien elegirá qué trayecto educativo, segmento o circuito podrá acceder según su condición socioeconómica. Ser incluido es hacer el mérito del esfuerzo, para ser merecedor del acceso al bien educativo. Este esquema lleva a una agudización de la desigualdad educativa. El modelo de alumno que se

pretende, disciplinado para el empleo en los circuitos de medianos ingresos, consumidor acrítico, abandonando toda propuesta de enseñanza que apueste a un desarrollo creativo, crítico y desafiante al mundo de la institucionalidad existente.

La política de gestión por Programas tiene un alto impacto de percepción por la asignación de recursos o materiales construyendo una sobreactuación de presencia del Estado de cara a la comunidad. De hecho, esta inversión representa un bajo costo asociado a créditos con alto retorno en intereses. Esta presencia del Estado distorsionada, refuerza el estereotipo del Estado sostenedor indelegable del sistema educativo transfiriendo la responsabilidad de los resultados al docente y al alumno que cuenta con las condiciones para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En el deterioro del bienestar socioeducativo de las instituciones públicas de gestión estatal, por el incremento de los costos de transacción, la enajenación de los tiempos de reflexión por la compulsión de la entrega de materiales, de exigencias de informes estadísticos, etc. La inclusión con equidad es el estereotipo que coopta el sentido de justicia asociando educación y pobreza como la ideología estereotipada que oculta la real desigualdad educativa, entre los sectores concentrados que reciben subsidios para la educación privada y los sectores de la escuela pública sometidos a aceptar la Gestión por Programas Compensatorios. Los reales beneficiarios de estas políticas son los agentes técnicos en red en posición de realizar la captura de rentas ante un derecho educativo difuso, mal definido.

Se fortalece el diseño de asignación de recursos desde el Estado desde la lógica de oferta y demanda. Los programas se operativizan con esa lógica. Subsidio a la oferta, es decir a la institución educativa. Entrega de partidas monetarias para ser administradas por las escuelas con mecanismo burocrático de rendición de cuenta muy engorrosos, más la entrega de materiales centrado en libros fundamentalmente. Subsidio a la demanda, es decir a los grupos familiares con niños o jóvenes en edad escolar con un aporte como incentivo para el reingreso a la institución educativa.

La escuela se asocia a la unidad empresa y a los alumnos a consumidores, en paralelo la escuela privada escapa de la mirada y del control del Estado, que le asigna subsidios sin ninguna variación ante el cambio de incremento del arancel exigido a los alumnos. En este esquema se benefician las escuelas con población de mayor poder adquisitivo agudizándose las disparidades en los circuitos existentes dentro de las escuelas de gestión privada.

Para la cristalización de un mercado educativo ante la fuerte existencia de una sociedad que sigue creyendo en la Escuela pública es necesario obtener eficiencia en los estereotipos organizacionales para lograr la legitimidad que haga posible romper definitivamente la adhesión al espacio público. Para lograr este objetivo se incorpora la estrategia de cooptar a dirigentes sindicales e introducirlos en las redes de agentes

tecnócratas. El caso de la provincia de Córdoba es paradigmático como ejemplo en esta dirección. Su cristalización o no, depende de cómo jueguen otros actores y se pongan en evidencia los sentidos reales de los estereotipos y las consecuencias de las políticas.

Cuando se explicitaron claramente los objetivos de arancelar la educación universitaria pública durante el gobierno de la Alianza (1999/2001) dichas políticas no llegaron a ningún puerto. Cuando se “camuflaron” en forma indirecta se fueron introduciendo algunas manifestaciones en dirección de procesos incipientes de mercantilización, es el caso de los últimos diez años.

A la vez que la escuela pública no abandonó su lugar en el imaginario social, el cambio de gestión con el ingreso de M. Macri a la presidencia permite ocupar los lugares del Estado por la red sostenedora del modelo de mercantilización plena de la educación; existen condiciones que pueden hacer posible su profundización al igual que resistencias que lo impidan.

Referencias

- Arís Redó, N. (2009), “El síndrome de Burnout en los docentes”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Nº 18, 7 (2), 829-848.
- Bonal, X. (2004), “Contra la pobreza... ¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina”, Gomá R. y Jordan J. [eds.], *Descentralización y políticas sociales en América Latina*. Eds. Bellaterra, Fundación CIDOP.
- CLADE (2014). *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*. Open Society Foundations. Oficina de la CLADE en São Paulo Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10, CEP 01254-000 São Paulo- SP Brasil
- CRoso, C. (2013) “El rol de los movimientos de la sociedad civil en la defensa del derecho a la educación”. *Diálogos del Siteal*, en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_camila_croso.pdf
- Croso, C. (2015) “La plena realización de los derechos humanos: Nuestra lucha colectiva. Debate sobre Calidad Educativa”. Serie “Miradas desde la Educación Popular”. Grupo de Incidencia en Política Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), Diciembre 2015. pp.31-38.
- Duschatzky, S. (compiladora) (2000), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. E. (2003), “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33, Publicaciones OEI, pp. 71-89.

- Filmus, D. (1998); "La descentralización educativa en el centro del debate". En: ISUANI A. Y FILMUS D. Comps.; La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Gluz, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media - 1a ed. - Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE - Unesco,
- Huergo, J. et al. (2011), Proyecto Incidencia de la Asignación Universal por Hijo en las Escuelas, Informe Final, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Universidad Nacional de La Plata.
- IIPE (2000 b); Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Volumen II. Diciembre 2000. Buenos Aires.
- Imen, P. (2008), "Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación", en Revista Perspectiva n° 26, Centro de Ciencias de la Educación, editorial de la UFSC.
- Mezzadra, F. y RIVAS, A. (2010), Aportes estatales a la educación de gestión privada en la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: CIPPEC. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social, Documento de Trabajo n. 51.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2010). Serie Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria. Documento 1: Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REP. ARGENTINA (2013). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad educativa (DINIECE). La Educación argentina en cifras.
- NORMATIVAS Tomo 1 (2013), Ley de Educación Nacional. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res CFE 188/12), Programa Nacional de Formación Permanente (Res CFE 201/13), Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.
- NORMATIVAS Tomo 2 (2013), RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN ACERCA DE LOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO (2009-2012), Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.
- North, D, C. (1990), "Una teoría de la política basada en el enfoque de los costos de transacción", Journal of Theoretical Politics, vol 2, nº4.
- North, D, C. (1993), Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño económico. Fondo de Cultura Económico.
- North, D., C. (1999), "Comprender el cambio económico", La ilustración liberal, Nº 3, en: www.ilustracionliberal.com/3/comprender-el-cambio-economico-douglass-c-north.html

- North D., C. (2005), *Understanding the Process of Economic Change*, Princeton, Princeton University Press.
- North, D.; Summerhill, W.; Weingast, B. (2002), "Orden, Desorden y Cambio Económico: Latinoamérica vs. Norte América", *Revista Instituciones y Desarrollo*, 12-
- Imen, Pablo (2010), *Pasado y presente del trabajo de enseñar*. Buenos Aires, Editora: Cartago.
- Rabinovich, L. y Diepeveen, S. (2015), "The Design of Conditional Cash Transfers: Experiences from Argentina's Universal Child Allowance", en *Development Policy Review*, Volume 33.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., Verger, A. (2008), "La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas", en *Perspectivas revista trimestral de educación comparada* n° 145, UNESCO.
- Rambla, X., Verger, A. (2009) "Pedagogising Poverty Alleviation: a discourse analysis of education and social policies in Argentina and Chile". *British Journal of Sociology of Education*. 30(4), 463- 477.
- Rawlings, L. y Rubio, G. (2003), "Evaluación del impacto de los Programas de Transferencias Condicionadas en efectivo. Lecciones desde América Latina", México DF, Secretaría de Desarrollo Social, serie Cuadernos de Desarrollo Humano, 10. On Line: <http://www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/perspectiva/cuadernos/cuad10.pdf>
- Redondo, P. (2011) "Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad" en: Elichiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.
- Rivas, A. (2010), *La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales a la educación de gestión privada*. Buenos Aires: CIPPEC. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social. Documento de Políticas Públicas — Recomendación n. 86.
- Saiegh, S. y Tommasi, M. (1998), *La Nueva Economía Política. Racionalidad e Instituciones*. Eudeba, Editorial de la Universidad de Buenos Aires.
- Sigal, M. (Dir.) (2010), *Subsidios estatales a las escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires. Falta de transparencia y profundización de desigualdades educativas*. Buenos Aires: Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ); Fundación Tinker (TFI).
- Siller T. P.; Tommasi, M. (2000), "El funcionamiento de las instituciones políticas y las políticas públicas en la Argentina: una aproximación desde la nueva economía

- institucional”, Revista de Ciencias Sociales de Desarrollo económico –Bs. As. Vol. 40 nº 159.
- Suasnábar, C. (2010), Estado, intelectuales y políticas educativas: Perspectivas teóricas y debates actuales sobre la relación entre conocimiento experto y diseño-implementación de políticas (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6956/pp.6956.pdf>
- Sverdlick, I. y Croso, C. (comps.) (2010) El derecho a la educación vulnerado. La privatización de la educación en Centroamérica. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001), La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. IPE-UNESCO-Buenos Aires (Borrador para discusión). Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay.
- TEjedor de la Iglesia, C. (2014), “Las falacias de la ideología neoliberal”, en Oxímora Revista Internacional de Ética y Política, N° 5.
- Tenti Fanfani, E. (1999), “Teachers’ training, work conditions and salary in Argentina”. En: RANDALL L. And ANDERSON J.B. editors, Schooling for success. Preventig repetition and dropout in latin American primary schools. M.E. Sharpe Inc. New York.
- Tenti Fanfani, E. (2008), “La escuela y la cuestión social”, *En Diálogos Pedagógicos, Año VI, N° 11, pp. 127-146.*
- Terigi, F. (2010): “Del aprendizaje y sus condiciones: la enseñanza como función estratégica”. Videoconferencia, 25 de octubre de 2010. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Bs. As. <http://youtu.be/iZg3LgsH2tk>
- Tiramonti, G. (2001), La condición docente en la Argentina. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Tiramonti, G. (2004), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires, Manantial.
- Tyack , D. y Cuban, L. (1995).Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform.Harvard University Press.
- UNESCO (1999); Balance de los últimos 20 años de educación en la Argentina y prospectiva hacia el siglo XXI. Oficina de la UNESCO en la Argentina. Buenos Aires.
- Verger, A., Kosar Altinyelken, H. y De Koning, M. (Eds.)(2013),Global Managerial Education: Reforms and Teachers - Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts, Bruselas, La Internacional de la Educación.

- Vior, S. y Rodríguez, L. (2012), "La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización", en *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 91-104.
- Vior, S.; Misuraca, Ma. R. (1998), "Conservadurismo y formación de maestros". *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, año 16, n. 25, 7-25.
- WORLD BANK (2009), *Conditional Cash Transfers. Reducing present and future poverty*. Report N° 47603.
- Yáñez, C. (2002), "Antecedentes y aportes del neo-institucionalismo económico". [En Línea]. <http://www.iigov.org/Papaers/tema4/paper0044.htm>
- Zurbriggen, C. (2006), "El Institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las Políticas Públicas", en *Revista de Ciencia Política*, Santiago, Volumen 26, N° 1, pp. 67 – 83.