

Año 1
Número 2
Invierno 2015

Revista de Políticas Sociales

Los docentes de la educación secundaria: ¿sujeto u objeto de la política educativa?

Claudia Silvina Córdoba
Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria
UNM
claucordoba@yahoo.com.ar

Manuel L. Gómez
Vicerrector UNM
Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria
UNM
mgomez@unm.edu.ar

Los espacios que ha generado la ReLePe¹ nos permiten compartir los análisis y reflexiones que venimos construyendo, como docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Moreno, acerca de cómo los conocimientos teóricos sobre la política educativa son abordados por los “docentes-estudiantes” –denominación que asignaremos en este trabajo para aquellos profesores de Nivel Medio que cursan la licenciatura bajo la forma de Ciclo de Complementación Curricular–, y cuáles han sido las bases conceptuales inherentes a su formación docente inicial, para que consecuentemente puedan actuar sobre la realidad que los circunda. En el marco de los ejes planteados para el desarrollo de las jornadas de la ReLePe, se incluye esta presentación en el de “Problemáticas y limitaciones en el desarrollo investigativo en Política Educativa”, dado que “en este eje se busca reflexionar y analizar las condiciones estructurales del campo teórico de la política educativa”, para poder introducir, en nuestro caso particular, a los docentes-estudiantes en su estudio y reflexión, con la posibilidad de poder generar diagnósticos y en consecuencia una actuación en el contexto pertinente, acorde a las necesidades y requerimientos que la realidad les pueda plantear. Es importante para nosotros presentar esta inquietud ante colegas y expertos, para que se pueda lograr un intercambio de experiencias, con la posibilidad de revisar las prácticas generadas a partir del reconocimiento de esta problemática.

Surgen múltiples y variados interrogantes, teniendo en cuenta que los docentes-estudiantes se limitan “a ver” la política educativa como aquello de lo que se discute, lo que pasa en el sistema educativo, siempre vinculado a cuestiones generales de la educación, pero muy alejado de la realidad en la que ellos están insertos. Es preciso mencionar lo que

aclara Bardisa Ruiz (1997: 19): “Los actores de las instituciones educativas no reconocen que en las escuelas se construyan escenarios de actividad política, aunque acepten, eso sí, que la política afecta a la escuela como parte del sistema de gobierno que rige a la sociedad. Esta falta de visión impide entender lo que ocurre en la escuela y por qué ocurre. Desde nuestro punto de vista, considerar a la escuela como un sistema político nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática de lo que tradicionalmente se ha creído que era”.

Esto lleva a la necesidad de motivar a los estudiantes para que puedan plantearse preguntas de sentido, ya que cuando transitan por el sistema educativo cumpliendo el rol establecido tradicionalmente, difícilmente puedan detenerse a hacérselas, por lo apremiante de las urgencias que plantea la realidad circundante. Pero sí conviene cuestionarse, tal como lo hace Tello: ¿por qué pensamos así a la educación y no de otra manera?; ¿por qué tenemos este sistema educativo y no otro?; ¿cómo se comprende y se la sitúa a la política educativa?

Criterios teóricos para la organización de la asignatura Política Educativa

Tal como afirman varios autores, y según lo manifiestan Tello y Mainardes (2012), cuando se hace referencia al término “Política Educativa” se hace hincapié en el campo teórico, y con “políticas educativas” se suele vincular la acción política como fenómeno educativo posible de ser investigado.

Se establece generalmente una confusión con respecto a los temas que abarca la política educativa, ya que en muchas ocasiones, en especial en los programas de las asignaturas específicas, se la suele limitar a lo que es la legislación y la organización escolar, sometiéndolas en su estudio a

1. Ponencia presentada en las II Jornadas de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos de Política Educativa, Brasil, 2014.

esta reducción y no considerándoselas integralmente como un todo. De allí que se tenga la necesidad de jerarquizar el estudio del campo propio, partiendo desde su propia fundamentación teórica, para luego poder ser puesta en práctica. En otras oportunidades queda reducida en su estudio a un análisis histórico, o filosófico, o sociológico.

También es necesario abordar el análisis del tipo de política que está siendo aplicada, si solo responde a necesidades puntuales o coyunturales, y cómo la expresa la autoridad competente: si la impone, si la consensúa, si da respuesta a necesidades, o si se da así porque tiene poder público y legitimidad absoluta. Son cuestiones que se le plantean al docente-estudiante como actor protagonista del sistema educativo que lo constituye y del que forma parte. Como se preguntan Pedro y Puig (1998): “¿Sirve para algo la política educativa?”. Sí, es muy válido plantear este interrogante. Su respuesta puede llevar a un análisis que desde el campo teórico precise en qué “sirve”, y para quién o quiénes “sirve”, valorando que debe serlo para todos los ciudadanos.

Pero, entonces... ¿qué es la política educativa? ¿Y qué debe ser enseñado en esa asignatura en el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria? Tengamos en cuenta que los estudiantes ya son docentes, son parte del sistema educativo de Nivel Secundario, y que en tanto futuros licenciados tendrán competencias vinculadas con el diseño de políticas educativas. Este interrogante es el que moviliza el inicio de un análisis de sus conocimientos previos, desde dónde parten y qué nuevos abordajes profesionales les posibilita una asignatura como Política Educativa, de manera que se nos permita como docentes de la asignatura reflexionar sobre la significación de los aportes que se les brindan.

Es necesario, entonces, analizar los problemas de la acción educativa, cómo se manifiestan, sus porqués, y a partir de éstos, cómo actúa la política, cómo emana, a través de qué mecanismos se constituye. Este es un objetivo primordial para su análisis, en especial desde lo epistemológico. Además es necesario considerar, tal como lo expresa Frigerio (2000: 232) que “las escuelas nunca perdieron ‘capacidad legislativa’ (se dieron sus propias normas aunque no todas fueron escritas) y nunca dejaron de ‘sentar jurisprudencia’ (interpretaron el espíritu de las leyes y normas estructurantes de los sistemas educativos y de sus instituciones)”.

Es también un objetivo para su estudio el modo en que se plantean las políticas educativas desde la esfera del poder político y su vinculación con el contexto social, político y económico en el que se insertan. Tal

como dice Vitar (2006: 37): “Hacer una política es fijar el sentido sobre la educación. Introducir problemas y temas en la agenda pública y de gobierno, argumentar, negociar y construir consensos, comunicar los actos de gobierno”. El abordaje de esta complejidad posibilita un mejor conocimiento y entendimiento, integrando los aspectos filosóficos, socio-culturales, sociológicos e históricos.

Se trata de ver cómo se le brindan al estudiante-docente nuevas posibilidades y herramientas para el análisis de las políticas educativas, tanto de las tradicionales como de las actuales, para que pueda posicionarse en el aula desde una perspectiva de actor y protagonista de ellas, y no simplemente como un reproductor. Es un desafío epistemológico, conocer la política educativa inherente al sistema educativo para poder sentirse parte como hacedor de las prácticas que le competen. El objetivo es que logren analizar, comprender, entender las políticas educativas, para que a partir de allí puedan construir y tomar sus propias decisiones en relación con el contexto que conocen, de aquello que los rodea, y cómo puede esto “volcarse” al ámbito de su propia institución. Se hace imprescindible construir espacios, en el contexto educativo y en especial en cada escuela, donde los docentes puedan contribuir al cambio y adecuar en lo microeducativo las decisiones que se plantean en el nivel macroeducativo, para que estén acordes a las necesidades que plantea el contexto y poder actuar de manera pertinente.

Un aspecto importante a contemplar en el marco de la política educativa es el proceso de toma de decisiones necesarias y su posterior implementación. (Véase gráfico 1 en página 27).

El análisis requiere partir de los elementos constantes de la política educativa, tales como: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la promoción de los valores democráticos y la no discriminación manifestados en la Constitución Nacional, así como también la formación de la conciencia nacional y la preparación para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Su conocimiento exige el estudio de quién o quiénes participan en su diseño, cuál es su posicionamiento epistemológico, reconociendo los actores intervinientes, el contexto y la realidad que determina y configura las políticas y las acciones, y que impactan sobre ella.

Se debe considerar cómo son planteadas las políticas educativas, de parte no solo de la visión del partido gobernante, sino también considerar la ideología implícita del Estado, más allá de coyunturas determinadas. Este ir más allá debería posibilitar el análisis de su surgimiento,

su respuesta a las necesidades y qué es lo que se espera de ella, tal como lo plantean Pedro y Puig (1998), apuntando a producir resultados cuantitativos –más educación– y cualitativos –que llevarían a alcanzar una mejor educación–.

Ahora bien, se hace necesario ir más allá de lo que dice o deja traslucir la política educativa, ya que el reflexionar sobre su concepción, sobre la producción del conocimiento que se genera para determinarla y ejecutarla, contribuye a su estudio epistemológico. De allí que sea necesario no solo introducir conocimientos que posibiliten descubrir el significado de la política educativa, sino también desarrollar una mirada epistemológica que permita desde un análisis teórico llegar a la práctica propiamente dicha, ya que “quedarnos en esa posición, insisto, sería reducir la potencialidad y fertilidad de la epistemología para el análisis de campos de conocimiento, en nuestro caso el de las políticas educativas como campo teórico” (Tello, 2011). Para ello es necesario presentar los distintos discursos políticos que tienen como base diferentes representaciones ideológicas en que se expresan los intereses concretos de los distintos actores intervinientes.

El análisis de la política educativa lleva a considerar que sus planteos concretos no deben ser ambiguos, abstractos, difusos o confusos, donde se permita tener una “libre interpretación” de parte de quien la lee o la necesita ejecutar. Debe ser precisa, concreta, donde se interprete claramente su postura. Queda también librado a lo que contemplan las distintas perspectivas ideológicas que permiten pensar en prospectiva.

Se observan distintos posicionamientos respecto de la política educativa, que se resumen en el gráfico 2 (véase en página 28).

Vale la aclaración respecto de qué entendemos por posicionamiento, ya que se trata de un término polisémico. Hacemos aquí referencia al conocimiento, a la ideología, a la postura política, a las características del contexto en el que está inmersa la subjetividad de los diferentes actores. De allí que se plantee la necesidad de indagarlos para analizar sus aportes, ya que es necesario observar cómo se construyen esos posicionamientos y a partir de qué conocimiento se generan. La consideración de este escenario y de las múltiples relaciones de interacción que genera es conveniente, dado que “la división entre unos y otros, así como la conformación de un ‘nosotros’, constituyen dos fenómenos consustanciales del hacer de las políticas” (Vitar, 2006: 34).

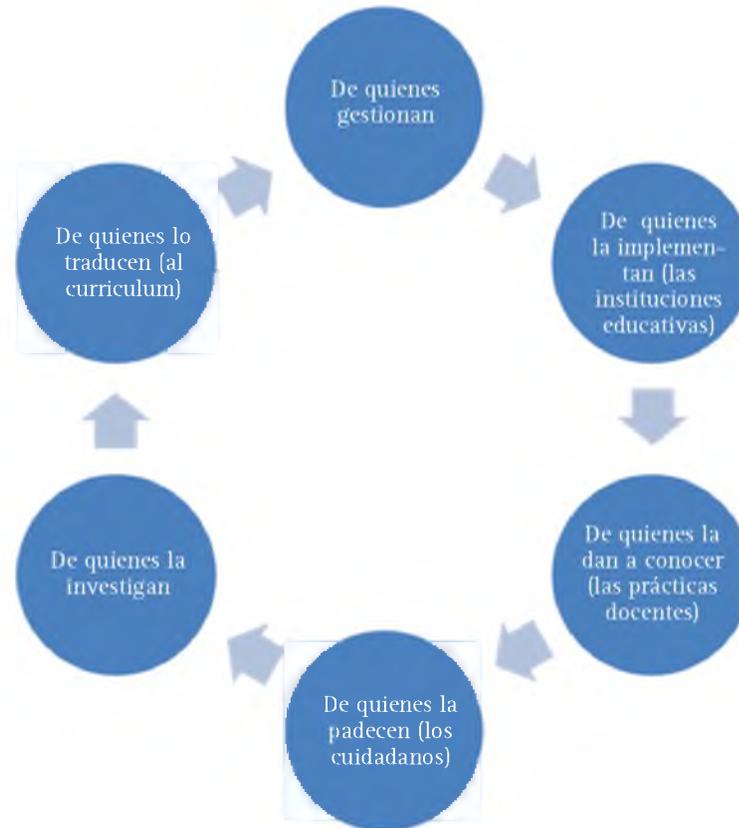
Política Educativa en la formación inicial de los docentes

Tradicionalmente en Argentina, la asignatura Política Educativa formaba parte de los planes de formación docente para el Nivel Primario y Secundario. Los contenidos hacían hincapié, fundamentalmente, en las cuestiones de organización y legislación escolar. Eran contenidos a través de los cuales se buscaba compenetrar al maestro o profesor en su lugar en

Gráfico 1



Gráfico 2



el sistema y, asimismo, sobre la relevancia que éste tenía en la vida del país. Los cambios en la formación docente operados en los años-noventa desplazaron esta temática a un segundo plano o simplemente la anularon, como es el caso de los diseños de formación docente de la provincia de Buenos Aires, donde las innovaciones se centraron sobre aspectos técnicos, especialmente de profundización del conocimiento sobre los sujetos de aprendizaje y algunas cuestiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin considerar que estos asuntos son instrumentales respecto de una decisión anterior que atañe a qué cuestiones priorizar en la transmisión de valores y contenidos, para quiénes, con qué responsabilidades y con qué financiamiento. Los nuevos diseños

curriculares de la formación docente para los niveles de Educación Inicial y Primaria incorporan un espacio de “Políticas, Legislación y Administración del trabajo escolar”. Es esperable que otro tanto ocurra con los nuevos diseños para la formación de profesores para el Nivel Secundario propuestos para el año 2015. Parece oportuno entonces reflexionar acerca de cuál es el sentido, los objetivos y contenidos de la disciplina Política Educativa que los educadores deberían abordar en su formación inicial.

No se puede dejar de mencionar que desde los años sesenta todos los sistemas educativos vienen registrando cambios que incorporan avances de las distintas ciencias sociales, la actualización de los contenidos curri-

culares y la búsqueda de dar respuesta a nuevas realidades socioculturales. Los avances científicos y tecnológicos que conforman la sociedad del conocimiento colocan a la educación en un lugar crucial y refuerzan el valor de las políticas educativas. Son políticas de cambio, de transformación casi en estado permanente.

Estas políticas se despliegan a través de la acción de los educadores. Es el docente quien se encuentra muchas veces “en medio” de procesos de cambio que desconoce, no comprende o no comparte. Cada ley de Educación pareciera estructurar de forma diferente los espacios educativos, en función de valores y objetivos no siempre coincidentes, y el docente se convierte en un espectador de esos nuevos vientos.

Paralelamente, desde diversos enfoques teóricos en los últimos tiempos se ha venido registrando un incremento de la cantidad y la profundidad de los estudios sobre la Política Educativa, como disciplina que permite comprender y orientar los cambios en las definiciones y organización de la educación, incluso más allá de los sistemas escolares, al menos en su versión tradicional. A manera de ejemplo, podemos citar los estudios que profundizan sobre el impacto de la globalización en la tarea educativa, las TICs o los abordajes en el campo de la micropolítica escolar.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre el educador y la política educativa? La educación y la política tienen una relación compleja que es a menudo fuente de conflictos sociales. Por ello, el estudio de esta relación exige abordajes complementarios en la medida en que involucra valores e intereses de una variedad de actores sociales en las dimensiones cultural, política, económica y social. Frente a esto son muchos los educadores que niegan esa relación, desde una perspectiva que entiende que el estudio y la política son cuestiones independientes, ya que a la escuela se va a aprender, y la política queda fuera del escenario. Incluye esto la indefinición o “definición opacada” respecto de cuestiones de orden social. Hay docentes que entienden que su ética profesional les impide opinar y comprometerse con una cierta percepción o explícita posición respecto de algunas problemáticas, incluso respecto de muchas que los involucran no sólo como ciudadanos, sino en su propio desarrollo profesional. Afortunadamente existen también docentes comprometidos con una idea, como es el caso del testimonio de los educadores populares, que en distintas etapas históricas apostaron a transformar la sociedad a partir de la educación de las clases postergadas.

La educación no es neutra, se sustenta en una filosofía determinada, expresa unos valores y se compromete en la construcción de un proyecto político específico. A manera de ejemplo, se podrían citar algunos “hitos” que en la historia de Argentina, al igual que en otros países de América Latina y con diversos actores, marcaron el enfrentamiento entre un proceso de independencia y otros de sujeción a los mandatos internacionales, y expresaron diversidad de valores y objetivos en la construcción social. En los inicios del siglo xx el propósito político de la Argentina agroexportadora intentaba legitimarse en las mentes de los futuros ciudadanos a través de contenidos y programas que resaltaban ese proyecto de país y desconocían las propias tradiciones. Cuando el proyecto de Nación cambió hicieron su aparición en la escena escolar las referencias a la justicia social, a los derechos de los trabajadores, a la nueva Argentina en crecimiento y a las virtudes de su conducción. En los setenta una nueva generación de argentinos vivió y murió dramáticamente, entre otras cosas, tensionada también en un debate ideológico entre la educación para la liberación y la Doctrina de la Seguridad Nacional.

Sin embargo, muchos docentes afirman que esos debates tienen un límite: “Cuando cierro la puerta del aula, se hace lo que digo yo (o lo que yo pienso)”. Pareciera que su identidad profesional quedara limitada al trabajo en el aula, que es donde ejercen su poder, o sobre la enseñanza (Bardisa Ruiz, 1997), con lo cual parecieran adquirir cierta inmunidad frente a los mensajes de la superestructura del sistema educativo. La tarea del docente fue presentada –especialmente desde el “normalismo”– como una actividad aséptica, como un fin en sí misma y desvinculada de la discusión del poder en la sociedad. Si esto fue planteado respecto de la educación en general, lo fue mucho más en el ocultamiento del rol político del docente, y aun de la participación del educador en la vida política de la sociedad.

A cada sistema filosófico le corresponde un régimen político y un sistema educativo. En el cambio de siglo los países latinoamericanos se encuentran en procesos de consolidación democrática, ampliación de derechos y mayor justicia distributiva. Los sistemas educativos están en constante expansión, con estrategias de inclusión social y con las metas del bicentenario puestas en ejecución.

En la democracia hay un componente esencial: la libertad y el desarrollo autónomo de la persona. Más allá de las diversas formas culturales que se asuma en cada pueblo, la democracia es construcción colectiva. “Una

democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1978: 98). Es impensable una sociedad construida en estos valores, sin personas que puedan decidir sobre los fines de su vida, sobre los objetivos a ser alcanzados, sobre los ideales por los cuales vivir y morir.

La formación del ciudadano excede la instrucción teórica acerca de sus deberes y obligaciones. Se debería inundar al estudiante desde la vivencia cotidiana en la escuela, para posibilitarle un aprendizaje integral de un cierto modo de vida. Las posibilidades de interactuar, opinar, juzgar y participar en la toma de decisiones acerca de sus intereses en la comunidad educativa son la mejor preparación. Desde la perspectiva de la acción comunicativa de Habermas (citado por Colombo, 1988: 167) se destaca la necesidad de interacción de los individuos libres en el marco de la regla de validez –inteligibilidad, verdad, veracidad, corrección– como medio para crear reglas legítimas, para crear la democracia misma. En la medida en que la escuela no posibilita esta comunicación libre, no está preparando para la democracia, más allá del enunciado de valores e ideales. “La ética de lo político no consiste en otra cosa que en crear los espacios de libertad. (...) El Estado de derecho es en ese sentido la efectua-ción de la intención ética en la esfera de lo político” (Ricoeur, 1984: 110).

Por otra parte, en los últimos años, autores como Ball o Bardisa Ruiz han hecho relevantes aportes acerca de la manera en que las relaciones políticas, las disputas por el poder y el gobierno no solo ocurren en los niveles macro del Estado o de los bloques regionales, sino que la escuela misma, institución nuclear y fundante de la estructura educativa, también es objeto de análisis desde la perspectiva del poder y de los diferentes grupos y concepciones enfrentados. “Así, la escuela disfraza y camufla la manera como las relaciones de poder externas a la escuela producen las jerarquías de conocimiento, de posibilidades y de valor dentro de la escuela” (Bernstein, 1990: 128).

Esta cuestión nos lleva a promover espacios y procesos de reflexión sobre la formación que los docentes deben tener en orden a la decisión, diseño e implementación de la política educativa. Esto condiciona el futuro rol del educador como objeto receptor o como sujeto crítico y activo.

Pautas para contribuir a la formación de los docentes

En este punto es necesario tener en cuenta que es el abordaje epistemológico el que da la posibilidad de ir más allá del simple suceso o la toma de decisiones, ya que implica la reflexión y la comprensión desde su estudio, bajo el conocimiento científico, para contribuir al diseño de estrategias de formación de los futuros licenciados en Educación Secundaria. Se trata de que puedan comprender la realidad, para a partir de allí poder construir su visión y su actuar pertinentemente. Tal como lo señalan Barco y otras (2012), es allí donde “la propuesta pedagógica que diseñamos para la enseñanza de las políticas educativas tiene un doble objetivo: conquistar comprensión de la disciplina trabajando herramientas teóricas y metodológicas que le son propias, y conquistar autonomía para intervenir, para hacer Política Educativa”. Por ello, la búsqueda para comprender qué es la política educativa, cuál es su función, por qué es necesario su planeamiento concreto, cómo se configura desde un nivel teórico, permiten actuar en la tarea pedagógica cotidiana.

Se requiere el análisis del presente desde una perspectiva histórica, de manera de poder determinar por qué se tiene este sistema educativo y no otro, sabiendo que analizar el pasado posibilita comprender el presente, para poder proyectarse hacia el futuro. Tomando las palabras de Barco y otras (2012), “nuestra propuesta considera nodal la relación entre la política educativa actual con la historia de las políticas educativas que organizaron y desarrollaron el sistema educativo y el tratamiento de los problemas y los debates actuales respecto de las orientaciones de la educación formal y de los niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, proponemos tratar temáticas constitutivas de lo que se considera la actual agenda del debate en materia de políticas educativas”.

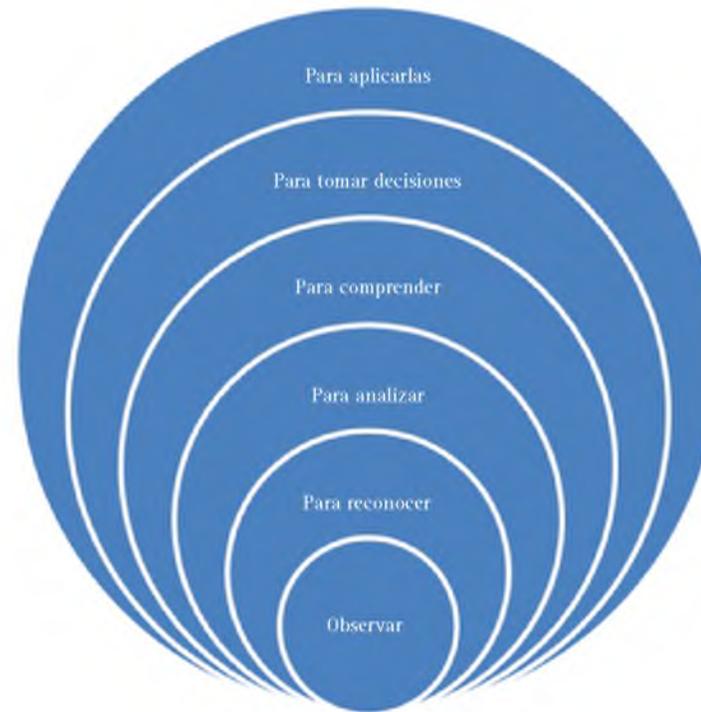
De aquí que valga la mención a la conceptualización de lo que se entiende por Política Educativa, ya que según Paviglianiti (1993) es considerada como “el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado –entendido este como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil– para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación social históricamente determinada”. Se trata de poder analizar la política educativa no solamente como objeto de estudio teórico, sino como una práctica que

puede ser construida desde la actividad que realizan los docentes todos los días en el aula, comprometiéndose. No es algo abstracto, alejado de su tarea, y no solamente compete a los actores políticos forjarla.

Se plantea como objeto de análisis la manera en que se manifiesta la política educativa en los docentes, haciendo hincapié particularmente en su actuar. De acuerdo con lo aludido por Vitar (2006: 26) mencionando a Buenfil, “la posibilidad de transformar las instituciones está parcialmente condicionada por las acciones y las significaciones que construyen los sujetos” que las conforman. Por ello se le debe dar la posibilidad al docente-estudiante de observar y analizar para poder comprender la realidad que lo rodea, de manera que pueda vincularse con el contexto en el que está integrado. Se requiere entonces saber pensar la teoría, para saber hacer en la práctica.

De allí la necesidad de detenernos a analizar dónde centrar el debate, el estudio, el análisis. Un punto puede ser la indagación sobre los actores que generaron el marco normativo, tal como lo dicen Giovine y Suasnábar (2012), centrándose: “En los mecanismos jurídico-institucionales de elaboración, tratamiento y aprobación de las constituciones, leyes educativas y otras normativas derivadas, las relaciones de poder (acuerdos, negociaciones, tensiones, silenciamientos) que se entablan entre los diferentes niveles y poderes del Estado, como así también los actores que intervienen en su definición (legisladores, asesores, consultores, entre otros) y reglamentación (actores político-educativos)”. Un análisis que no quede reducido a una lectura e interpretación de la ley, sino que vaya más allá, ya que debe dar la posibilidad de generar un conocimiento de cómo es elaborada la normativa, para poder contextualizarla en forma particular y pertinente. Como postulan Pedro y Puig (1998), “hay un factor de coerción” que conlleva la norma, que es la que

Gráfico 3



posibilita su aplicación. Analizar cómo se aplica este factor lleva implícita la visión de su antecedente, según esa normativa haya sido consensuada o no por la población, ya que será distinto el grado de coerción que impactará sobre los actores involucrados.

Ahora bien, dado que el texto legal constituye la forma en que un gobierno toma una decisión, es importante analizar las razones, las necesidades que llevan a su aprobación o sanción, así como también la consideración de otros proyectos que se han presentado alternadamente al momento de su aprobación por los distintos partidos y bloques políticos y los conceptos que allí se vierten, tales como la posición en la que se encuentra el Estado, cómo consideran a la Educación, a su gobierno, a las finalidades, en suma, al ciudadano argentino en su totalidad, y de manera prospectiva, considerando la mirada hacia el futuro. También tienen que ser de interés, por ejemplo, los debates parlamentarios dados en las comisiones específicas, así como en el recinto del Congreso, ya que contribuyen a formar parte del posicionamiento de los distintos partidos políticos. Este enfoque epistemológico nos posibilita ver y entender cómo se elaboran las decisiones en política educativa a través del marco legal, y cómo los actores participan o no de su elaboración y su aprobación, y las consecuencias que eso tiene para su aplicabilidad. Se trata entonces de poder tener una mirada diferente sobre la realidad para actuar consecuentemente. (Véase gráfico 3 de página 31).

El proceso de conocimiento en política educativa debe posibilitar la comprensión de la realidad para poder contextualizar y solucionar problemas. No debe reducirse a una formación académica utilitarista, sino ir más allá, en una profundización científico-social que sostenga el análisis de causas y oriente las estrategias de innovación y mejoramiento de la educación. Los estudios sobre política educativa deben basarse en perspectivas epistemológicas situadas, no copiadas o emuladas de otros. Para ello también se requiere de una mirada sobre la realidad que posibilite actuar lo más acorde posible al contexto, dejando a un lado la incertidumbre y el actuar precipitado. Como expresa Tello (2011), “aprender a pensar la realidad en contexto”. Para ello es necesario plantear “una mirada que redefina los propios contenidos disciplinares del campo de las políticas educativas”, o bien en algunos currículos plantear su definición como espacio pedagógico necesario. De allí que sea necesario considerar la definición o redefinición epistemológica de los propios contenidos disciplinares, y en particular por su ausencia en los planes de estudio de la formación docente (Tello, 2011).

Hacer investigación sobre política educativa posibilita arribar a un nuevo conocimiento para poder interpretar y analizar la realidad, y consecuentemente producir y actuar. La investigación permite definir y plantear problemas que posibilitan el análisis de las políticas educativas. (Véase gráfico 4 de página 33).

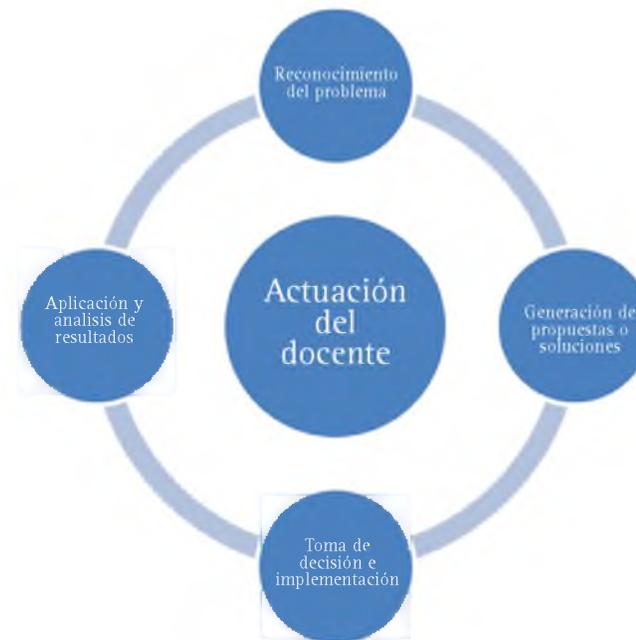
Tenti Fanfani, (2007, citado por Barco y otras, 2012), dice que “investigar con rigor los hechos sociales exige abordarlos desde una perspectiva relacional e histórica, puesto que no existe lo social como sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural, y porque todo objeto social es el resultado de un proceso”. Se trata de pensar juntos las políticas educativas para poder participar, intervenir y en consecuencia, actuar. Al mismo tiempo los docentes-estudiantes, como dicen Tello y Mainardes (2012), deben reconocer su no neutralidad en lo que es la investigación y la producción de conocimiento en política educativa, así como también la necesidad de reconocer su posicionamiento para llevar a cabo la investigación propia en el campo de las ciencias sociales.

Conclusión

La Ley de Educación Nacional 26.206 de Argentina, sancionada en el año 2006, define la obligatoriedad de la Educación Secundaria. De allí que se planteen viejos problemas y nuevos desafíos, en particular a los docentes del nivel, dado que se observan problemas recurrentes en las instituciones en las cuales ejercen su tarea, tales como repitencia, abandono, desigualdad, sobreedad, segmentación o fragmentación. Los profesores se ven interpelados por tener que atender cuestiones tales como las de “achicar” las brechas y atender a la diversidad para alcanzar el desafío de la inclusión social y la igualdad de oportunidades, con equidad, cumpliendo no sólo con la obligatoriedad, sino también con la permanencia y el egreso.

El propósito de este artículo fue dar inicio a un análisis crítico de la formación que los estudiantes reciben en los institutos de formación docente para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, haciendo hincapié en los conceptos que se brindan y la forma en que son contemplados en los diseños curriculares, destacando las debilidades que son percibidas en los estudiantes-docentes.

Gráfico 4



La perspectiva que surge a partir de esta presentación es la posibilidad de indagar, desde el Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria, qué conocimientos tienen los docentes de la Política Educativa como disciplina, su epistemología y sus posibilidades de significar la práctica diaria, a través de distintas propuestas de investigación y acción sobre los múltiples problemas presentes. Otro interrogante a ser planteado es cómo generar el “ida y vuelta” entre la macro y la micro política educativa. Es importante retomar el texto de Graciela Frigerio (2000) que lleva por título “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. Interrogante por demás interesante, ya que coloca en un rol central el papel que debe cumplir el docente en la implementación de la macropolítica, y en la manera de significar estas propuestas en el nivel micropolítico.

Es también necesario considerar si hay preocupación por parte de las autoridades políticas acerca de si los docentes hacen suyas las decisiones políticas y los cambios en las políticas educativas. ¿Las decisiones políticas

se limitan a ser disposiciones normativas que “bajan” a las instituciones? ¿O hay preocupación por hacerlas parte de la comunidad educativa?

Las cuestiones mencionadas son las que se nos plantean como docentes de la Licenciatura, las que nos posibilitarán reflexionar sobre nuestra acción en la práctica diaria, sobre aquello que enseñamos o deberíamos considerar en la enseñanza de la asignatura Política Educativa.

Poder sentirse parte del proyecto político de formar al ciudadano que todos los días asiste a la escuela requiere compromiso y responsabilidad, de allí la necesidad de analizar los problemas y sus razones, para poder construir una política educativa desde el conocimiento, posibilitando aportar “nuestro grano de arena” en la consolidación democrática del país a través del ejercicio de la profesión docente. “Las políticas educativas deben ser políticas a largo plazo, lo que supone poder establecer la continuidad en las decisiones y en la realización de las reformas” (Delors, 1999: 187), y en nuestra voluntad de poder llevarlas a cabo.

Bibliografía

- Barco, S., M. J. Laurente y D. Rodríguez (2012): "Posicionamientos epistemológicos en la enseñanza y la investigación de la Política Educativa: decisiones y reflexiones de un equipo docente de la universidad pública". En *Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Bardisa Ruiz, T. (1997): "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". En *Revista Iberoamericana de Educación*, número 15, septiembre-diciembre.
- Bernstein, B. (1990): *Poder, conciencia y educación*. Barcelona, El Roure.
- Colombo, A. (1998): "La democracia y sus teóricos". En *Elementos para el análisis político*. Buenos Aires, Paidós-Usal.
- Cruz Pineda, O. P. (2010): "La pedagogía y el estudio de las Políticas Educativas. Un campo por explorar". En *Pampedia*, número 6.
- Delors, J. (1999): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Unesco.
- Dewey, J. (1978): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- Frigerio, G. (2000): "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" *Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco.
- Giovine, R. y J. Suasnábar (2012): "Los textos legales como analizador de las Políticas Educativas: consideraciones teórico-metodológicas". En *Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Pedro, F. e I. Puig (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva educativa y comparada*. Barcelona, Paidós.
- Ricoeur, P. (1984): *Educación y Política*. Buenos Aires, Docencia.
- Tello, C. (2011): "Epistemologías de la Política Educativa y justicia social en América Latina". En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Tello, C. y J. Mainardes (2012): "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista". En *Revista de archivos analíticos de Políticas Educativas*, volumen 20, número 9.
- Tello, C. (2012): "Las epistemologías de la Política Educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en Política Educativa". En revista *Praxis Educativa*. Ponta Grossa, volumen 7, número 1.
- Visacovsky, N. y L. Gutiérrez (2012): "¿Por qué plantear un abordaje histórico en un programa de Política Educativa?". En *Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Vitar, A., compiladora (2006): *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires, OEI-Miño y Dávila.