

## **Política y educación. La construcción de sentido sobre lo político en docentes de educación media del conurbano bonaerense.**

*Dado que el discurso “político” toma prestado por definición el lenguaje abstracto, neutralizante y universalizante de las clases superiores y de sus mandatarios políticos o administrativos, toda tentativa para medir la competencia política o el interés por la política no puede ser otra cosa que un test de conocimiento y de reconocimiento de la cultura política legítima.*

Bourdieu, P. (2014) p. 143.

### **1. Introducción**

El presente trabajo forma parte de una tesis de doctorado en elaboración cuyo objetivo general es analizar cuál es la construcción de sentido que realizan los y las docentes de educación media del conurbano bonaerense sobre lo político y cómo esa construcción se relaciona con sus prácticas pedagógicas.

Esta relación entre educación y política que nace y se instala fuertemente con el surgimiento mismo del Estado Nación y se desarrolla a lo largo de toda nuestra historia, aparece en la actualidad, sino invisibilizada, con serios cuestionamientos en numerosos actores de la vida institucional de nuestro país, o al decir de Bourdieu (2013), con cierta idea de arrebatar lo esencial con la apariencia de exigir lo insignificante.

“La astucia de la razón pedagógica reside precisamente en el hecho de arrebatar lo esencial con la apariencia de exigir lo insignificante, como el respeto de las formas y las formas del respeto que constituyen la manifestación más visible y al mismo tiempo más “natural” de la sumisión al orden establecido, o las concesiones de la cortesía, que siempre encierran concesiones políticas”.

Bourdieu (2013) p. 12.

En este sentido, en este trabajo se propone reflexionar sobre la relación entre educación y política a partir de analizar las tensiones que se observan en los discursos docentes entre las opiniones respecto a las necesidad de formación política y ciudadana de los y las estudiantes y sus propios posicionamientos políticos en función de la posición que debería adoptarse en el aula. Estas tensiones pueden separarse analíticamente en tres dimensiones: Por un lado, se observan entre ciertas manifestaciones docentes respecto a la necesidad de formación política y ciudadana de estudiantes y su esfuerzo por encontrar un punto de equilibrio en cuanto a su posición política particular; una segunda dimensión

de análisis se vincula con el momento de la selección de contenidos que realizan los/las docentes y su idea de “neutralidad política” y, por último, esas tensiones se encuentran en la vinculación entre los esfuerzos que realizan los/las docentes por encontrar cierto equilibrio respecto de sus opiniones y sus posiciones políticas sobre partidos políticos, movimientos sociales, conflictos sociales o hechos históricos específicos.

## **2. La constitución del Estado Moderno y los sistemas escolares**

La constitución de los sistemas escolares en nuestro país forma parte del proceso de organización territorial y política del Estado Moderno. Es la conformación de un sistema de saber y de poder que involucra nuevas instituciones educativas, disposiciones y estrategias organizativas con el objetivo de generar nuevas regularidades en las relaciones sociales que germinan con la naciente organización estatal. El sistema educativo surge así como un nuevo dispositivo que produce y reproduce nuevas condiciones sociales, nuevos sujetos y nuevas formas de relacionarse que se transmiten a lo largo de la historia de manera explícita e implícita, escrita y no escrita, consciente y no consciente. La escuela, como parte de ese dispositivo, es una red que se establece entre un conjunto heterogéneo de elementos como “discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas” (Agamben, 2007, p.250) que tiene la capacidad de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2007, p.257).

El discurso pedagógico como elemento fundamental de producción y reproducción de esas conductas, opiniones y discursos fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos. Es decir que, entre todas las formas posibles de práctica pedagógica, el discurso pedagógico marca los límites de las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación dentro de un orden legítimo específico sin que ello implique necesariamente una regulación rígida y mecánica de la práctica pedagógica (Bernstein y Díaz, 1985).

Las prácticas pedagógicas en tanto prácticas sociales históricamente determinadas están vinculadas con las ideas y relaciones sociales que se producen y reproducen en un determinado contexto histórico, político y territorial. En este sentido Bernstein y Díaz (1985) afirman que al mismo tiempo que la práctica pedagógica presupone la existencia de un orden específico constituido, legitimado y regulado por las reglas y principios del discurso regulativo que crea, condiciona y legitima esas prácticas pedagógicas, también

puede romperse, rechazarse o resistirse en esas mismas prácticas. Los/las docentes a partir de las prácticas pedagógicas producen, reproducen, adecuan o transforman esas ideas de manera explícita y de manera implícita, de forma consciente e inconsciente.

De manera explícita en tanto las ideas políticas del docente aparecen con cierta coherencia e intencionalidad en la planificación, adaptación y aplicación curricular a partir de la elaboración de un conjunto de categorías conceptuales sistematizadas en los contenidos. Pero a su vez, existe un principio implícito que se vincula con los esquemas de pensamientos y de acción, adquiridos por simple familiarización (Bourdieu, 2014) que se producen y reproducen en las prácticas áulicas.

Por otro lado, esas prácticas, no son siempre conscientes. Giddens (2015) introduce el concepto de conciencia práctica para dar luz sobre ese espacio gris entre el inconsciente y la consciencia discursiva, donde se racionaliza de manera posterior el fluir de la agencia a través del uso del lenguaje. Así entonces, no debe confundirse el “saber cómo” de la consciencia práctica con el “hablar sobre”, es decir, no se debe confundir el sentido de una agencia con su representación.

Las prácticas pedagógicas, en este marco, están fuertemente relacionadas con el sentido que le otorgan los y las docentes a lo político. Las relaciones que establecen con sus estudiantes; la definición, aplicación o adecuación del currículum explícito e implícito; y las estrategias evaluativas que adoptan los y las docentes son procesos complejos que se vinculan necesariamente con la forma en que construyen su idea de lo político, es decir, esquemas de pensamientos y de acción que se vinculan con su concepción ideológica, su idea sobre el conflicto y sobre la participación política. El interés investigativo de este trabajo se centra en los y las docentes de escuelas medias del conurbano bonaerense a partir de entender que, a pesar de su heterogeneidad, este conglomerado reúne ciertas particularidades territoriales y poblacionales que lo hacen un fenómeno de estudio específico.

### **3. La política, lo político y las prácticas pedagógicas.**

Weber (1989) entiende el concepto de política como “la dirección, o la influencia sobre esa dirección, de una agrupación política, o sea, en la actualidad, de un Estado” (p.7). Y define al Estado como “la comunidad humana que en el ámbito de determinado territorio (...) requiere exitosamente como propio el monopolio de la violencia física legítima” (p.9). Para Weber un Estado es una comunidad humana que reclama el monopolio de la violencia física legítima. (Weber, 1989). Y agrega:

... el Estado se presenta como la única fuente del “derecho” a la violencia. De este modo estableceremos como significado de la política la aspiración a participar en el poder o la aspiración a influir en el reparto del poder entre los diversos Estados, o, en el interior de un mismo Estado, entre los diversos grupos de individuos que lo constituyen (p.9).

Por su parte, Schmitt (2014) define a “lo político” afirmando que el concepto del Estado presupone el concepto de lo político, pero sostiene, además, la idea de que todo es político y la referencia al Estado es insuficiente para describir específicamente lo político. A su vez, una de las ideas centrales que propone es que las identidades políticas consisten en un cierto tipo de relación nosotros/ellos, amigo/enemigo que surge a partir de muy diversas formas de relaciones sociales (Schmitt, 2014). Sin embargo, para Mouffe (2007), la distinción amigo/enemigo puede ser considerada como una de las diversas formas de expresión posibles de esa dimensión antagónica que es constitutiva de lo político. Para este autor, “todas las formas de la identidad política implican una distinción nosotros/ellos y la posibilidad de emergencia de un antagonismo nunca puede ser eliminada. El antagonismo es una posibilidad siempre presente; lo político pertenece a nuestra condición ontológica” (p. 23).

El hecho de considerar "lo político" como la posibilidad siempre presente del antagonismo requiere (...) admitir la naturaleza hegemónica de todos los tipos de orden social y el hecho de que toda sociedad es el producto de una serie de prácticas que intentan establecer orden en un contexto de contingencia (Mouffe, 2007, p. 24).

¿Cómo es percibido el rol del Estado? ¿Cuál es el sentido que le dan los docentes a las relaciones sociales y a la dimensión antagónica constitutiva de lo político?

En ese sentido, en este trabajo, no se entiende a “lo político” en tanto espacios formales de disputa del orden público o, en términos de Ranciere, como la lógica de un orden a partir del cual se da forma institucionalizada al “estar juntos” como sociedad, determinando lugares, funciones y los sistemas de legitimación correspondientes (Ranciere, 2007).

Retomo la idea de Mouffe (2007) en tanto no debe circunscribirse al análisis de “la política”, entendida esta como el conjunto de prácticas e instituciones que ordenan lo social, sino que debemos abordar “lo político”, es decir, la capacidad colectiva, nunca exenta de antagonismos, de cuestionar o participar del orden establecido.

Pero estas representaciones de lo político no pueden ser pensadas aisladas de los contextos sociales, institucionales y formativos de los docentes “...es preciso considerar no sólo el capital, sino también la trayectoria, es decir, el pasado incorporado en cada actor en forma de predisposiciones, estilos, modos de percepción, y apreciación o modos de hacer las cosas.” (Tenti Fanfani, 2007, p. 214).

De este modo, los diversos modos de percepción de la realidad, las apreciaciones sobre las distintas posturas teóricas y sobre las acciones y el pasado incorporado en forma de sentidos se relacionan con las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en el aula. La acción pedagógica se mezcla con lo político, lo determina, a la vez que es determinado por éste en tanto expresión de su doble arbitrariedad. Por un lado, en tanto determina la imposición de una arbitrariedad cultural y el modo en que se impone, por el otro, a través de la inculcación de significados seleccionados de manera arbitraria (Bourdieu y Passeron, 2018). Tanto la selección, adecuación, modificación o resistencia de los contenidos curriculares, como las estrategias didácticas implementadas o las características de la evaluación se vinculan con el sentido que les otorgan los y las docentes a las diversas dimensiones de lo político.

A partir de este contexto, interesa indagar sobre el sentido que le dan los/las docentes a la participación social, política y sindical y a las diversas experiencias participativas que tienen, por un lado, los y las docentes, y por el otro, los y las alumnas, ya que el concepto de participación es un concepto clave para comprender los sentidos que le otorgan los docentes a la dimensión de lo político (Alucin, 2013) y cómo ello interviene en sus prácticas pedagógicas. En este sentido se pretende indagar no sólo el grado de participación de los docentes y su opinión al respecto, sino también el sentido que le otorgan a los partidos políticos, movimientos sociales y a la participación política de los estudiantes.

#### **4. El currículum como construcción social**

La configuración de los sistemas escolares y los procesos de selección, planificación y aplicación de los contenidos curriculares así como la identificación de su importancia social y cultural se sitúa en la segunda mitad del siglo XIX, en el tiempo de la organización de los estados nacionales de educación que se constituyeron acompañando la creación de las naciones modernas.

Según Grundy (1991), el currículum consiste en una construcción social y cultural a partir de la cual se desprende que la forma y los objetivos de esa construcción estarán

determinados por los intereses, conceptos y concepciones teóricas e ideológicas de los sujetos que intervengan en ese proceso. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Al decir de Tadeu da Silva (1999), una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículum: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículum. Tal vez más importante e interesante que buscar la definición última de “currículum” sea saber qué preguntas busca responder una “teoría” o un discurso curricular. El currículum es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes de los cuales se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículum.

Desde la perspectiva de las teorías tradicionales, dividen los procesos correspondientes al currículum en: diseño, difusión, implementación y evaluación, y en los cuales se debería intervenir únicamente desde una perspectiva técnica, supuestamente neutra y desinteresada. Al aceptar más fácilmente el statu quo, los conocimientos establecidos como válidos y no cuestionar los saberes dominantes; terminan concentrándose específicamente en las cuestiones técnicas, que aparecen también como las únicas válidas y neutras. Las teorías tradicionales, en general, toman la respuesta a la pregunta sobre qué enseñar como dada y por lo tanto se concentran en el cómo enseñar. Es decir, dado un determinado conocimiento (incuestionado) a “implementar”, desarrollan sus conocimientos técnicos para establecer la mejor forma de cómo enseñarlos.

En cambio, las teorías críticas y las poscríticas argumentan que ninguna teoría es neutra o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. Estas no se limitan a preguntar sólo qué se va a enseñar, sino por qué sería conveniente este conocimiento y no otro. Las teorías críticas y poscríticas del currículum están preocupadas con las conexiones entre saber, identidad y poder (Tadeu da Silva.1999).

Según Camilloni (2010), el diseño curricular es una hipótesis, una especie de planificación que debe ponerse en práctica para ver cómo funciona. Divide al diseño curricular en: diseño curricular, desarrollo curricular institucional y desarrollo curricular programado por el docente.

La autora afirma que “el currículum ya no es algo que se pueda definir simplemente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el “currículum en acción”, el currículum que se lleva efectivamente a la acción” (Camilloni, 2010, p. 24).

En ese sentido, se entiende al currículum desde una perspectiva multidimensional que tiene en cuenta el diseño y la planificación como un proceso dinámico que debe darse en las estrategias de enseñanza, teniendo como referencia los presupuestos epistemológicos, teóricos e ideológicos que se ponen en juego en esos procesos y en la institución donde se desarrollan (Camilloni, 2010).

Si bien las teorías del currículum se agrupan de diversa forma según las dimensiones que se prioricen en el análisis, existe un consenso significativo entre diversos autores para categorizarlas en cuatro grupos (Camilloni, 2001):

1- Desde las perspectivas denominadas “tradicionalistas” se pone énfasis en definir al currículum como un programa de contenidos que deben ser transmitidos, que se agrupan en asignaturas disciplinares y se expresan en un documento curricular.

2- El currículum definido como un producto o como la enunciación de conjuntos de objetivos a ser alcanzados por los estudiantes y de experiencias necesarias para lograrlos. Consiste también en un documento curricular.

3- El currículum entendido como proceso, donde se le da importancia a la interacción entre docentes, estudiantes y conocimientos. Se expresa en un documento donde se prioriza el pensamiento práctico y sirve de ayuda a los docentes para reflexionar sobre el proceso de enseñanza.

4- Desde las perspectivas denominadas “críticas” se entiende al currículum como un proceso donde se pone énfasis en el compromiso del docente con el contexto social y cultural. En general se prioriza la reflexión continua entre la acción y el pensamiento y se le da importancia a la relación entre los estudiantes y los problemas reales de su existencia.

## **5. La formación ciudadana y participación política**

La participación política y ciudadana es considerada un derecho fundamental y también, se podría decir, un deber. Las condiciones que existen en una sociedad para que las personas participen políticamente y logren el ejercicio pleno de la ciudadanía están íntimamente relacionadas con la satisfacción (o no) de los derechos económicos, sociales y culturales.

Las distintas formas de acción social, pública o privada, los cambios en los mecanismos a través de los cuales se ejercen las peticiones, la distribución de los recursos materiales y simbólicos, de los significados que se le atribuyen al mundo de las necesidades, de la organización de la vida cotidiana y de los diversos modos de ser, de

vivir, de pensar y de poseer los medios de reproducción de la vida están determinadas por la relación que se establece entre la sociedad civil y el Estado y la red de lazos sociales a través de los cuales interactúan los individuos entre sí (Diccionario del pensamiento alternativo. Editorial Biblos, 2008, Buenos Aires, p. 391).

Se entiende a la participación política en sentido amplio como la praxis de los sujetos históricos que, individual o colectivamente, intervienen en los procesos de organización de la vida social, política, económica, cultural de su propio contexto, de manera explícita o más o menos reservada (Diccionario del pensamiento alternativo. Editorial Biblos, 2008, Buenos Aires, p. 391).

Como sostiene Sirvent (1993), “la participación real no ‘brota’ por generación espontánea de la población, ni de los docentes; la participación real no es tampoco una concesión de ‘la autoridad’ que la ‘otorga’ o ‘la retira’; es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista. La participación real supone un proceso de aprendizaje, un proceso de ruptura de prácticas sociales ‘aprendidas’ que obstaculizan la participación, como la cooptación, el clientelismo o el matonismo. Es un proceso de aprendizaje y de construcción colectiva de nuevas formas de organización social...” (Sirvent, M.T. 1998).

La participación ciudadana se entiende como toda estrategia, acción, propuesta, programa y política pública, que tenga por objetivo la representación, deliberación y elaboración de propuestas institucionalizadas para el ejercicio de prácticas de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes en relación con su contexto sociocultural, implicándolos activamente en la esfera pública, promoviendo la construcción de ciudadanía a partir del ejercicio de sus derechos y la participación en los procesos de toma de decisiones.

En un documento elaborado por el Ministerio del Interior de la Nación (2020) se expresa que “Es imprescindible promover espacios de organización y participación de actores que habitualmente se encuentran excluidos y/o relegados de la arena política, como las mujeres, las personas LGBTIQ, las y los jóvenes o las personas migrantes. Lo público es por definición, político y las formas de participación que acompañan y fortalecen la democracia son variadas e incluyen la militancia barrial, sindical, juvenil o en partidos políticos, organizaciones sociales o asociaciones civiles; las marchas y movilizaciones, la elaboración de peticiones, entre otras” (MIN, p.6).

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206, capítulo IV, respecto a la educación secundaria en su artículo 30 inciso b, se declara que la escuela secundaria tiene como objetivo “Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social,



económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio” (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

En el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires se presentan tres fines para la enseñanza de la asignatura “Política y Ciudadanía” de 5° año: la formación de ciudadanas y ciudadanos, la preparación para el mundo laboral y para la continuidad de los estudios superiores. Y establece la responsabilidad del Estado en la formación política de las personas más jóvenes desde una concepción democrática, motivando la reflexión sobre cómo y por qué educar a los jóvenes en el ejercicio del poder, como así también en el interés, discusión e intervención de los mismos en los asuntos públicos y asumiendo desde el Estado el derecho y la obligación de “enseñar y aprender sobre lo político de la vida en sociedad, fomentando en los estudiantes saberes y capacidades que les permitan participar de manera autónoma, activa y crítica en la vida política y social de su país y del mundo” (DGCE, p.11).

En su mapa curricular sostiene que “...se analizan los derechos civiles, sociales y políticos y los conflictos sociales que dieron lugar a la conquista de los mismos” (p.14) y se enseña que “donde hay poder hay resistencia. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de una red de poder (p.16) (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2011).

## 6. **Perspectiva metodológica**

La presente investigación adopta una perspectiva cualitativa a partir de la cual se aspira a captar los estados subjetivos teniendo en cuenta la perspectiva de los actores involucrados en el fenómeno estudiado, específicamente se trabaja desde el enfoque de la teoría fundamentada. Este enfoque se basa en un procedimiento de análisis que tiene como propósito generar conceptos y desarrollar teorías, en sus diversos niveles de generalidad, para el estudio profundo del problema propuesto (Glaser y Strauss, 1967).

De las diversas estrategias que proponen estos autores para desarrollar la teoría fundamentada se seleccionó la estrategia del “Método Comparativo Constante”, a partir de la cual se realiza un análisis comparativo y sistemático de los datos y que requiere la saturación de los datos y no la prueba o verificación de las hipótesis (Strauss y Corbin, 2002).

### **6.1. Universo, unidad de análisis y muestra**

Se considera que el universo de estudio o población objeto de estudio es el conjunto de unidades de análisis, mientras que la muestra se define como cualquier subconjunto de miembros de la población que se investiga y la unidad de análisis como el tipo de objeto acerca del cual se busca la información (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

La población objeto de estudio de esta investigación es el conjunto de docentes de las escuelas de gestión pública de nivel medio del conurbano bonaerense y las unidades de análisis cada uno de los y las docentes de las escuelas de gestión pública de nivel medio del conurbano bonaerense.

El conurbano bonaerense es un territorio que contiene 24 partidos que rodean a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires separados por la Avenida General Paz en el norte y el oeste, y por el Riachuelo hacia la zona sur. Teniendo en cuenta la vastedad y heterogeneidad poblacional, se decidió utilizar un criterio zonal para la selección de los distritos y las escuelas en las cuales entrevistar a docentes y directivos. En este sentido, se entrevistó a docentes de escuelas públicas de tres zonas: zona Norte (Vicente López, San Isidro, San Fernando), zona Oeste (La Matanza, Merlo, Moreno) y zona Sur (Quilmes, Lanús, Lomas de Zamora).

A partir de la delimitación de esta población objeto de estudio se decide trabajar con una muestra teórica, intencional, no probabilística, con la utilización de la técnica de selección de bola de nieve, que va vinculando unos actores con otros, a partir de dos grupos de informantes clave. Por un lado, los/las mismas docentes del conurbano bonaerense, y por el otro, directores/as y/o vicedirectores/as de las diversas instituciones.

### **6.2. Decisiones sobre la selección de las escuelas**

En primera instancia se decidió tener en cuenta las instituciones según su cercanía con el centro comercial de cada distrito, por lo tanto, se seleccionaron docentes que trabajan en escuelas ubicadas en el centro de los distritos del conurbano bonaerense seleccionados y también docentes que trabajan en escuelas ubicadas en la periferia de esos distritos.

Otra de las decisiones está vinculada al grado de participación política de los y las docentes, por lo tanto, dentro de estos grupos de escuelas, se trabajó con docentes que tuvieran algún grado de participación política y/o sindical y con docentes que no tuvieran ningún tipo de participación.

Se decidió entrevistar a docentes que trabajan en el ciclo superior de la educación media (4°, 5° y 6° año).

Por último, a partir del análisis de los diseños curriculares elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y teniendo en cuenta las orientaciones de las escuelas, se decidió focalizar en aquellas asignaturas cuyos contenidos facilitarían la obtención de datos para abordar la problemática objeto de estudio. En ese sentido, se decidió entrevistar a docentes que dictan clases en 4° año en las siguientes materias: Teoría de las organizaciones (Orientación en Economía y Administración) y Marco general de las Ciencias Sociales (Orientación en Ciencias Sociales). En 5° y 6° año se entrevistó, por un lado, a docentes que dictan materias comunes a todas las orientaciones:

Historia, Geografía y Política y Ciudadanía.

Por el otro, se entrevistó a docentes que trabajan en 5° y 6° año en asignaturas vinculadas específicamente a las orientaciones de Ciencias Sociales y Economía y Administración.

Orientación en Ciencias Sociales:

5° Año (CS)- Economía Política

6° Año (CS)- Proyectos de Investigación

Orientación en Economía y Administración:

5° Año (ECO)- Gestión Organizacional

6° Año (ECO)- Economía Política y Proyectos Organizacionales

## **7. Algunos aportes para la reflexión. La tensión entre la formación ciudadana de los y las estudiantes y los esfuerzos docentes por la neutralidad.**

La totalidad de los y las docentes entrevistadas manifiestan cierta preocupación e interés por la formación ciudadana de los y las estudiantes, sin embargo, en la mayoría de los casos se presenta una complejidad a la hora de profundizar en el tema que no se percibe con claridad. Por un lado, si bien resaltan la importancia que tiene la educación en la formación política y ciudadana de los y las estudiantes, salvo excepciones, la mayoría de los y las docentes realizan un esfuerzo por establecer una distancia entre la política y sus prácticas pedagógicas en el aula. Esta tensión entre la visión positiva que tienen los y las docentes sobre la necesidad de una formación ciudadana y el esfuerzo que realizan por establecer criterios de neutralidad política en el aula se puede dividir analíticamente en tres dimensiones:

- a- Tensión entre la visión positiva que tienen los/las docentes sobre la necesidad de formación política y ciudadana de estudiantes y su esfuerzo por encontrar un punto de equilibrio en cuanto a su posición política particular.
- b- Tensión entre la selección de contenidos que realizan los/las docentes y la idea de “neutralidad política”
- c- Tensión entre las posiciones políticas docentes adoptadas sobre partidos políticos, movimientos sociales, conflictos sociales o hechos históricos específicos y la idea de “neutralidad política.”

### **7.1.La posición docente sobre la necesidad de formación ciudadana de estudiantes y su esfuerzo por encontrar un punto de equilibrio.**

En las entrevistas realizadas se observa de manera recurrente la idea que tienen los/las docentes sobre la necesidad de brindar la información pertinente para la formación política y ciudadana de los/las estudiantes entendida esta como la comprensión de la cosa pública, el conocimiento del funcionamiento de las instituciones y las características generales de los poderes que hacen a la vida democrática del país. En un principio, los/las docentes circunscriben la idea de “política” al conjunto de prácticas e instituciones que ordenan lo social y, no relacionan “lo político” con cuestiones ideológicas, conflictos sociales o la capacidad colectiva de cuestionar o participar funcionalmente del orden establecido.

Esta preocupación que tienen los/las docentes por la formación ciudadana de los/las estudiantes encuentra su primer obstáculo o complejidad analítica al momento de relacionarla con la posición política particular de cada docente. En la mayoría de las entrevistas se puede observar cierto esfuerzo para lograr determinar y clarificar un espacio que en general resulta borroso, ambiguo, o “una línea muy finita”, según algún docente, donde debe ubicarse el resultado de la tensión entre dos posiciones posibles, la posición política particular del/la docente y la posición política “neutral” que pretende desarrollar. Ese punto de “equilibrio” es de muy difícil encuentro, al comienzo de las entrevistas se observa cierta firmeza de los entrevistados sobre la necesidad de alcanzar ese grado de “neutralidad política”, pero, a medida que se avanza en la reflexión sobre “lo político” y la formación ciudadana de los y las estudiantes, esa certeza se va volviendo más oscura e incierta.

Un profesor de Lomas de Zamora afirma que “...la política inexorablemente nos lleva a hablar de la cosa pública y al momento de hablar de la cosa pública actualmente

sobre el gobierno, sobre los distintos intereses económicos que interactúan, trato de que los chicos tengan su propia impronta, y no busco francamente y con toda sinceridad y tengo todo el orgullo de decirlo, no busco en ningún momento adoctrinarlos incluso...”.

En términos generales se evidencia en casi todas las entrevistas la idea de que el/la docente no debe intervenir ideológicamente en el aula, expresan el esfuerzo que realizan para que ello suceda y comienzan a aparecer términos como “adoctrinamiento”, “bajar línea”, entre otros, aunque de alguna manera, a medida que avanzan las entrevistas y los/las docentes profundizan sus afirmaciones van encontrando ciertos grados de dificultad para expresar esa distancia o neutralización de sus ideas en el aula. El mismo profesor lo expresa así:

“...las veces que me piden a mí, trato de no dar mi percepción mi opinión sobre cuestiones políticas propias, sí obviamente sobre contenidos y demás, pero prefiero que ellos sean los que conversen e interactúen y si me lo preguntan, obviamente doy un punto de vista, pero siempre trato de no ser, porque no lo soy, trato de no ser (piensa) tajante, trato de dejar siempre respuestas un poco más abiertas como para que los chicos piensen viste”.

Otro profesor de La Matanza entiende que la política está vinculada a la educación y no debería separarse, pero cuando reflexiona sobre sus prácticas aclara que él busca un equilibrio y que se cuida de “no bajar línea”.

“Yo trato de hacer un equilibrio... no hay que disociar la política con la educación, pero sin bajar línea, tiene que haber un juicio crítico presente, pero sin bajar línea”

Otra docente de Lanús cuenta que la relación entre la política y la educación en el trabajo docente es una línea muy delgada y difusa, y que suele tener cuidado por miedo a tener problemas institucionales, con los padres o con los mismos estudiantes.

“Es una línea muy finita y... y sino uno se tiene que guardar ciertas opiniones, porque no estamos en una mesa con amigos o estamos en una asamblea en el sindicato porque también podemos provocar que de repente... no sabemos el alumno que está del otro lado como toma eso, como lo interpreta y podemos tener hasta un problema con los padres, entonces...”

## **7.2.La selección de los contenidos que realizan los/las docentes y la idea de “neutralidad política”**

La relación que establecen los/las docentes entre lo político y la educación tiene otro punto de tensión al momento de indagar sobre cómo seleccionan los contenidos de la asignatura que dictan y su idea de “neutralidad política”. En este sentido, la mayoría de

los entrevistados refieren que los diseños curriculares elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires tienen, en general, alguna carga ideológica y que está en ellos/as la tarea de seleccionar los contenidos para lograr esa neutralidad ideológica y política. Sin embargo, a medida que se va profundizando en el tema, y comienzan a relatar cuáles son los recortes temáticos que realizan, cuáles son los contenidos que consideran pertinentes y cuáles no, cómo trabajan sobre los diversos procesos históricos, conflictos sociales, o cuestiones vinculadas a movimientos políticos y sociales, comienza a aparecer cierta incomodidad y preocupación por no contradecirse con las afirmaciones realizadas previamente.

Una profesora de Lanús establece esta diferencia cuando elige los contenidos que va a dar en el año: “Te bajan de repente, pero vos elegís el material, vos elegís la bibliografía, por lo tanto, sabemos que hay contenido tendencioso, está en cada uno saber elegir eso, pero el docente tiene la libertad de elegir el material... con una tendencia neutral...”, aunque al desarrollar su idea comienza a encontrarse con la dificultad de expresar cómo se define políticamente frente a sus alumnos/as

“...hay que tender a la neutralidad... y a veces ellos te preguntan “¿y vos qué sos?” y les respondo, yo no soy peronista, pero reconozco las cosas buenas que hizo, los derechos sociales... y como toda persona hizo cosas buenas y cosas malas, ustedes decidirán”.

Un profesor de La Matanza con muchos años de antigüedad en la docencia explica su posición al respecto

“... en la provincia de Buenos Aires, en general, a los profesores nos llega una línea política en los contenidos y que los mismos docentes a esos contenidos les dan un perfil para un lado o para el otro, depende del profesor y del gobierno que este en ese momento... en Buenos Aires pasa mucho, pero en otros distritos es más común el disciplinamiento... yo soy de la vieja escuela, formado en valores, la nueva escuela es más... contestadora y hace suponer al viejo docente como que está obsoleto... para mí no es así, yo fui educado en valores y trato de replicarlo...”

Una profesora de Lanús que dicta la asignatura Historia, afirma contundentemente que los contenidos deben ser neutros:

“En realidad los contenidos deben ser neutros, si yo soy Peronista voy a dar todo Perón y no es así... si yo soy Radical no voy a hablar todo el día de Hirigoyen porque yo soy radical, deben ser neutrales”.

Y al referirse a los contenidos que se encuentran en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, a diferencia de lo que piensa la mayoría, considera que están bien organizados y con un buen grado de neutralidad.

“Eh... si... están organizados, hace bastantes años no se reformula el diseño curricular y según he mirado es bastante neutral”.

Y sobre el material bibliográfico que utiliza (el libro de Santillana para sexto año) trabaja la historia en esa perspectiva de neutralidad que ella tiene porque sólo indica “hechos históricos” de manera objetiva:

“Si, esos libros si... porque ya te digo, muestran las obras de por ejemplo los presidentes, entonces indica las cosas... por ejemplo hoy hablaba de los levantamientos que se dieron durante la época de Alfonsín, entonces cuenta distintos levantamientos y muestra también las leyes que tuvo que dictar Alfonsín en ese momento donde se vio apretado por las fuerzas armadas y por la población... entonces yo analizando y leyendo, es bastante neutral, te cuenta el hecho histórico”.

### **7.3.La idea de “neutralidad política” y las posiciones de los y las docentes sobre partidos políticos, movimientos sociales, conflictos sociales o hechos históricos específicos.**

El último punto de tensión vinculado a cómo los/las docentes del conurbano bonaerense entienden “lo político” en sus prácticas pedagógicas, se encuentra en la relación entre su esfuerzo por lograr esa idea de “neutralidad política” y las posiciones políticas adoptadas sobre partidos políticos, movimientos sociales, conflictos sociales o hechos históricos específicos.

En este sentido una profesora de Lanús expresa que,

“...lo que a veces se habla de algún tema que tiene que ser de historia que relacione con geografía, siempre digo es opinión tratamos el tema, pero de política yo siempre me mantengo al margen, cuando empiezan a hablar de política, cada uno tiene sus opiniones formadas o no, pero ninguno en mi clase se puede hablar de política, pero sin llegar a dar un discurso político, no lo doy yo y los chicos ya me conocen porque los tengo en 4to y 5to año...”

Incluso defiende su postura expresando lugares comunes y tratando de esquivar los conflictos que se pueden generar en el aula a partir de la reflexión política con estudiantes e igualando esas reflexiones con conversaciones sobre fútbol o religión, terminando por afirmar su postura “apolítica”.

“..., entonces de política tratamos de no hablar porque es como la familia, uno habla de política, futbol o religión y no... entonces de política sí hablamos porque hay temas que sí se tienen que tocar, pero no... cada uno tiene su opinión política...”

Para luego afirmar sobre su postura “...yo tengo la mía, pero siempre digo soy apolítica yo nunca voy a hablar ni en contra ni a favor del gobierno que esta de turno porque eso sería ser inducirlos a los chicos a que tengan una idea política...”

Otra profesora de Lanús, que al comienzo de la entrevista había afirmado y sostenido la posibilidad de neutralidad política frente a los/las alumnas, a medida que fue transitando la entrevista y profundizando en sus propias reflexiones comenzó a hacer consciente y a contar la tensión que observa respecto a la explicación de algunos hechos sociales y la dificultad por mantener una posición neutra sobre el asunto, llegando a afirmar que a veces le resulta imposible no involucrarse.

“Y sobre todo cuando uno habla en historia y hablas del siglo XX es difícil no involucrarse en la política porque mismo los chicos te piden o las preguntas que te hacen te llevan un poco a eso, yo a veces digo uno tiene que tratar de... de ser medido en sus palabras y yo siempre digo uno trata de no inculcarles a ellos, sino en cada protagonista tratar de contarles lo bueno y lo malo y que ellos elijan, pero... se hace difícil... Mirá, te doy un ejemplo, en cuarto año se ve historia argentina, por ejemplo el surgimiento del peronismo ... entonces quieras que no ya los chicos te llevan, te preguntan “ ¿qué te pareció Evita? ” o “ ¿quién era Evita? ” o en quinto año que se ve después de la segunda guerra mundial a la actualidad... entonces es imposible porque ellos te van preguntando también “ ¿esto es igual a la crisis del 2001? ” te dicen entonces vos tenés que andar tratando de contarles, relatarles... hoy en día ayuda mucho los videos, hoy en día paso videos del Canal Encuentro”.

## **8. A modo de conclusión**

La idea de neutralidad política en el aula es un asunto importante para la mayoría de los/las docentes entrevistados/as en el conurbano bonaerense. Se observa que existe una real preocupación por la “formación de ciudadanos” en la escuela, pero a su vez, se marca una diferencia entre dos posturas. Por un lado, está bien visto y aceptado que se explique, intercambie y debata en el aula sobre conceptos vinculados a la cuestión pública, entendida esta como información sobre las instituciones y características de diversos sistemas políticos pero centrados fundamentalmente en el funcionamiento y posibilidades de participación que otorga la democracia burguesa. Por el otro, hay ciertos



prejuicios, incertidumbres y cuidados para explicar, intercambiar o debatir posicionamientos filosóficos, teóricos o políticos sobre diversos conflictos sociales actuales o hechos históricos puntuales, fundamentalmente del siglo XX. Es decir, aparece una tensión entre aquellos aspectos vinculados a la democracia que son más aceptados ya que no generan ninguna dificultad respecto a las diversas concepciones filosóficas, ideológicas, o referida a las relaciones laborales o a la posible generación de conflictos con las familias y con los cuales, según los/las entrevistadas, pueden lograrse ciertos grados de neutralidad; con aquellos aspectos que requieren cierto posicionamiento o postura política y que puede generar peligros de “adoctrinamiento”, “bajada de línea” o la pérdida de la neutralidad buscada en el aula, generalmente vinculados a hechos históricos que pueden estar asociados a propaganda ideológica o política del/la docente.

A medida que avanzan las entrevistas y van profundizando en las reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas y los contenidos vinculados a su asignatura, esa afirmación contundente sobre la necesidad de “neutralidad” del principio comienza a resquebrajarse. Aunque algunos/as cambian su mirada y relativizan la postura neutralizante afirmando que en algunos aspectos es imposible lograrla, otros siguen sosteniendo la postura inicial, pero, en sus argumentaciones, se observa claramente los problemas con los que se encuentran para hacerlo. La postura de estos/as docentes, en general, obedece más a ciertos temores por represalias de parte del equipo directivo de la institución o de enfrentar problemas con estudiantes o familias que reprochen las acciones e ideas del/la docente que a criterios y valores personales.

Este estudio se encuentra en una etapa de complejización y profundización de las dimensiones que se observan a partir de los primeros análisis realizados sobre las entrevistas a docentes del conurbano bonaerense. En este sentido se pretende indagar sobre dos cuestiones centrales, por un lado, si la idea de “neutralidad política” que expresan perseguir y conseguir la mayoría de los y las entrevistadas, varía según la participación sindical y política de los y las docentes y, por el otro, si existe una construcción de sentido sobre lo político diferencial en aquellos/as docentes que tienen mayor carga horaria en instituciones que se encuentran alejadas de los centros comerciales de los distritos respecto a aquellos/as que tienen su carga horaria en instituciones que se encuentran en los centros comerciales de los distritos seleccionados.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En: Sociológica, año 26. Mayo-Agosto de 2011. N°. 73, México, D.F. pp.249-264. Recuperado de [v26n73a10.pdf \(scielo.org.mx\)](#).
- Alucin, S. (2013). Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones de docentes de escuelas secundarias. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Propuesta Educativa. N° 39. Año 22- Vol 1, pp. 67-76, Buenos Aires. Recuperado de [Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones de docentes de escuelas secundarias \(conicet.gov.ar\)](#).
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2013). El sentido de lo práctico. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2014). Intelectuales, política y poder. Eudeba, Buenos Aires.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (2018). La reproducción. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2001) “Modalidades y proyectos de cambio curricular”. Aportes para el
- Camilloni, A. (2010). “La formación de profesionales universitarios” en Gestión Universitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de la Matanza vol 02 N° 02, marzo.
- Congreso de la Nación Argentina (CNA, 2006). Ley N° 26.206, Ley de educación Nacional. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de [Microsoft Word - LEN texto definitivo.doc \(argentina.gob.ar\)](#).
- Diccionario del pensamiento alternativo. Editorial Biblos, 2008, Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011). Recuperado de [política y ciudadanía.indb \(abc.gob.ar\)](#).
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). TheDiscovery of GroundedTheory. StrategiesforQualitativeResearch. Aldine, Chicago.
- Giddens, A. (2015). La constitución de la sociedad. Amorrortu, Buenos Aires.
- Grundy S. (1991) Producto o Praxis del Curriculum, Madrid, Morata.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé, Buenos Aires.
- Ministerio del Interior (2020). Voto joven. Recuperado en [voto joven 6.7.pdf \(argentina.gob.ar\)](#)
- Moufe, Ch. (2007). En torno a lo político. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- Tadeu da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial, Belo Horizonte.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Rancière, J. (2007). El desacuerdo. Política y filosofía. Argentina: Nueva Visión.
- Sirvent, M. T. (1998). Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Mimeo, Buenos Aires.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Contus, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- Weber, M. (1989). Política y ciencia. Ed. Leviatan, Buenos Aires.
- Schmitt, C. (2014). El concepto de lo político. Alianza Editorial, Buenos Aires.