

LUCHAS POR LA HEGEMONÍA

Historia y etnografías en la Provincia de Misiones, Argentina

Fernando Jaime
Miguel Ávalos
Fernanda Báez
Adriana Carísimo
Carolina Detke
Laura Ebenau
Javier Ferragut
María Claudia Giménez
Elías Gómez
Carlos Gutiérrez
Diana Haugg
Arturo Medina
Anita Minder
Yésica Pelinski
Betiana Tavarez

EDITORIAL UNIVERSITARIA

EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Cnel. José Félix Bogado 2160
Posadas - Misiones - Tel-Fax 0054 376 4428601

Correo electrónico:
ventas@editorial.unam.com.ar

Página web:
www.editorial.unam.edu.ar

Colección: Ediciones especiales
Coordinación de la edición: Claudio O. Zalazar

Luchas por la hegemonía: historia y etnografía en en la provincia de Misiones, Argentina / Fernando Gabriel Jaume ... [et al.]. - 1ª ed . - Posadas: Edunam - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2017.
448 p. ; 225 x 155 mm.
ISBN 978-950-579-462-1
1. Patrimonio Cultural. 2. Hegemonía. 3. Militancia Política.
CDD 306.09

Hecho el depósito de la Ley N° 11.723
Impreso en Argentina
ISBN: 978-950-579-462-1
©Editorial Universitaria
Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2018
Todos los derechos reservados para la primera edición

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación presenta los resultados de las investigaciones que han llevado adelante docentes-investigadores, graduados, becarios y alumnos de la Universidad Nacional de Misiones, integrantes de un equipo de trabajo que se conformó alrededor del proyecto “Economía, sociedad y procesos hegemónicos en la Provincia de Misiones” (Esohe), entre los años 2011 y 2014, PICT-O de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y que tuvo continuidad en el proyecto “Construcción de hegemonía y reproducción de la desigualdad en la Provincia de Misiones: actores sociales, instituciones, dominación y resistencia (Herede)”, ambos radicados en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

Agradecemos en primer lugar a la Universidad Nacional de Misiones y a la ANPCyT, sin cuyo apoyo financiero esta publicación no hubiese sido posible. En segundo lugar, debemos mencionar al Conicet y al Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica de la Provincia de Misiones (Cedit), instituciones que otorgaron becas de investigación a varios de los integrantes y que favorecieron, sin dudas, sus posibilidades de formación como investigadores y, consecuentemente, facilitaron la finalización de sus tesis de grado y posgrado. Por ello agradecemos a estas instituciones fundamentales por su apoyo académico y financiero a los esfuerzos investigativos del equipo. No menos importantes han sido las becas de investigación con que la UNaM benefició a numerosos auxiliares-alumnos de diversas carreras de

la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, integrantes de este equipo de investigación.

Queremos expresar nuestro franco reconocimiento a numerosas personas integrantes de instituciones políticas, educativas, del ámbito de la salud, de organizaciones empresariales y sindicales, así como de comunidades barriales, asociaciones civiles o grupos de ciudadanos movilizados en defensa de causas específicas que nos abrieron generosamente las puertas y nos otorgaron su confianza para que pudiésemos acceder a esos ámbitos donde transcurre la vida cotidiana y comunitaria.

A lo largo de estos años de trabajo hemos establecido estrechos vínculos con familias y pobladores de distintas localidades y barrios, vínculos que muchas veces se extendieron más allá de los objetivos de los proyectos. Para todos ellos va nuestro sincero agradecimiento.

Finalmente, no queremos dejar de mencionar a todos los autores de esta compilación, tanto integrantes del equipo de investigación como colaboradores invitados que se comprometieron fuertemente con esta labor compartida de construcción del texto a partir de los aportes, ajustes, revisiones y correcciones de los borradores iniciales.

Finalmente, agradecemos especialmente a Marcelo Oliveira, de la Editorial de la Universidad Nacional de Misiones, por el profesionalismo demostrado en su rigurosa labor de revisión y edición del manuscrito, al que logró conferirle formato de libro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
Fernando Jaume, Carlos Gutierrez y María Claudia Giménez	
CAPÍTULO 1	59
Sobre las configuraciones sociales y los modelos de juego	
Elías Gómez	
CAPÍTULO 2	79
¡ <i>Estamos inmersos en una batalla cultural!</i> Hegemonía y usos del pasado en el presente misionero	
Laura Ebenau y Fernando Jaume	
CAPÍTULO 3	107
Un “inmenso trabajo histórico de invención”: acciones colectivas y “actividades comunitarias” en los orígenes de una <i>clase en representación</i>	
Javier Ferragut	
CAPÍTULO 4.....	133
Política turística en Misiones: ¿Desarrollo Local o concentración hegemónica?	
Anita Minder y Carlos Gutierrez	
CAPÍTULO 5.....	185
La obra pública como campo social en Misiones	
Arturo Medina	

CAPÍTULO 6	203
Salud y educación. Actores y hegemonía en la trama de la medicalización	
Miguel Ávalos y María Fernanda Báez	
CAPÍTULO 7	231
Comunidad política, mecanismos normativos y concepciones en tensión. Un análisis etnográfico de las disputas por la “representación política” en la capital misionera en el contexto poselectoral de 2015	
Laura Ebenau	
CAPÍTULO 8.....	255
“Les presento la nueva área de UDPM, se llama CGE”. Hegemonía, poder y resistencia en la Provincia de Misiones	
María Claudia Giménez y Fernando Jaume	
CAPÍTULO 9.....	293
Estado, escuela y política. Los docentes de escuelas secundarias públicas y el ingreso a la docencia	
Carolina Detke	
CAPÍTULO 10	309
“¡Paraguay se queda con la bandera!”. Rituales de celebración de la patria en una escuela de frontera: Posadas, Misiones	
Yésica Pelinski	
CAPÍTULO 11	331
“Ahora trabajo, antes solo ayudaba”. Algunas aproximaciones históricas al trabajo femenino en los yerbales: Oberá, Misiones, Argentina	
Diana Haugg	
CAPÍTULO 12	371
Entre la política y el sufrimiento. El programa Hambre Cero entre los pobladores de un asentamiento en la Ciudad de Posadas, Misiones	
Miguel Ávalos	

CAPÍTULO 13	399
La militancia política en Misiones. El caso de la Agrupación Jóvenes Militantes del Frente Renovador	
Betiana Tavarez	
CAPÍTULO 14	423
De patrimonios, grupos y redes. Movimiento de ciudadanos y recuperación del patrimonio histórico	
Adriana Carísimo	
SOBRE LOS AUTORES.....	443

CAPÍTULO 9

ESTADO, ESCUELA Y POLÍTICA LOS DOCENTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS Y EL INGRESO A LA DOCENCIA²⁵⁹

|| Carolina Detke

En el presente escrito se analizarán los mecanismos de ingreso a la docencia en escuelas públicas de nivel secundario en una localidad de la zona centro de la Provincia de Misiones. La construcción analítica de la dimensión *ingreso a la docencia* constituye un punto de partida desde el cual comprender prácticas y significados escolares construidos por los docentes en la presente configuración sociopolítica.

La mirada puesta en los docentes responde a la necesidad de problematizar la idea de crisis de la educación media –que se consolida en el imaginario social de educadores, familias y autoridades educativas– y se presenta como demanda dirigida a los actores escolares, principalmente a los docentes. La sociedad demanda a la escuela y sus docentes cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación, para garantizar la *inclusión* de los jóvenes en la escolaridad secundaria²⁶⁰. Sin embargo, estas demandas desconocen los cambios que se han producido en las escuelas y en las prácticas docentes, entendidas estas como el conjunto de relaciones, actividades e interacciones que configuran el campo laboral del docente en

259- Este trabajo es un recorte de la monografía final (2015) de la carrera Licenciatura en Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones para obtener el título de grado. Allí me preguntaba por los significados y las prácticas en torno a la escuela secundaria pública de docentes de una localidad de la zona centro de la provincia de Misiones.

260- Con la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) se extiende la obligatoriedad escolar a 13 años. Para garantizar dicha obligatoriedad se crean diferentes programas y planes orientados a la permanencia y promoción de los jóvenes en la escolaridad secundaria.

determinadas condiciones sociohistóricas y que trascienden las prácticas específicamente pedagógicas (Achilli, 2008).

En el contexto local, la idea de crisis de la escuela secundaria también se asocia a la consolidación de una red política partidaria que comienza a tener presencia cada vez más directa y pública dentro de las escuelas y que genera vínculos novedosos entre los diferentes actores escolares. Se trata de la presencia de un conjunto de prácticas políticas que ocupan la escena escolar, cuyo efecto “provoca desplazamientos y modifica las significaciones del adentro y el afuera escolares, cuya separación y distinción fue antes tan obsesivamente reforzada por todas las prácticas institucionales en el ámbito escolar argentino” (Milstein, 2009: 174).

Las tres categorías explicitadas en el título del artículo –Estado, escuela y política– son retomadas desde la *perspectiva nativa*²⁶¹, para dar cuenta de la forma en que los actores sociales construyen y significan su relación con el espacio escolar.

La experiencia de campo y el encuentro con los docentes

Una de las ideas orientadoras de la investigación fue que las prácticas docentes pueden ser comprendidas a partir de lo que dicen y hacen los docentes en relación a su *experiencia escolar cotidiana* (Rockwell, 1995). Por ello, durante el ciclo lectivo escolar 2014²⁶² participé en diferentes espacios y actividades realizadas por los docentes dentro y fuera de los establecimientos educativos: aula-clase, reuniones institucionales, sala de profesores, actos, congresos, marchas y asambleas. En esos espacios, el docente “real” preocupado por conseguir cierta estabilidad laboral, jugando posiciones ambiguas en la red política local, se distanciaba del docente abstracto que retratan los libros de pedagogía y las prescripciones normativas.

261- “Los antropólogos solemos hablar de la ‘perspectiva del actor’ o ‘nativa’ como si nos refiriéramos literalmente a cómo los actores entienden su mundo social pero, en general, sabemos que se trata de una mera convención, que el punto de vista del que hablamos como ‘suyo’ es, en realidad, nuestro artefacto, el producto de los efectos que nosotros mismos desarrollamos con el fin de entender los universos de referencia de los actores cuyos asuntos nos ocupan” (Balbi, 2012:487).

262- Del 5 de marzo al 12 de diciembre, con un receso de actividades entre el 14 y el 25 de julio.

Los docentes a los que me refiero en este trabajo ejercen la docencia en escuelas de la localidad de Oberá²⁶³, ubicada en la zona centro de la Provincia de Misiones, que alcanza un total de 66.112 habitantes²⁶⁴. Durante las últimas décadas, la localidad ha sufrido una fuerte transformación resultado del crecimiento poblacional, lo que ha planteado la necesidad de nuevas escuelas. Precisamente, a partir de la asunción del Frente Renovador de la Concordia Social²⁶⁵, el gobierno de la Provincia de Misiones comenzó un proceso de creación de nuevas escuelas secundarias. Así, entre el 2004 y el 2010 se crearon 14 escuelas secundarias públicas, denominadas CEP, BOLP o BOP²⁶⁶, ubicadas en distintos barrios de la ciudad. En la mayoría de los casos, se crearon los correspondientes cargos de director y secretario, quienes se constituyeron en *organizadores* de los nuevos establecimientos.

Estos son los encargados de poner en funcionamiento el nuevo establecimiento educativo. Con ese propósito fueron los responsables de buscar un espacio físico adecuado para el funcionamiento de la escuela, mientras gestionaban la construcción de un edificio propio y/o la ocupación del espacio a medida que aumentaba la matrícula y se creaban nuevas divisiones. La tarea de los organizadores continúa más allá del momento inicial, por ejemplo, si la matrícula no es suficiente o disminuye significativamente, ellos asumen la tarea de implementar diferentes estrategias para atraer nuevos alumnos. Asimismo, solicitan e implementan planes y programas nacionales o provinciales que permiten tener un ingreso para solventar algunos gastos de la institución. En tercer lugar, se encargan de seleccionar el personal y gestionar su ingreso y permanencia.

263- En este trabajo se hace referencia a la localidad de Oberá que junto con otros 8 municipios conforman el Departamento de Oberá.

264- Dato extraído de los resultados del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en el año 2010.

265- El Frente Renovador se formó en el año 2003, a partir de la unión de exmilitantes del peronismo y del radicalismo. El Ing. Carlos Rovira (de origen peronista), quien gobernó la provincia desde el año 1999, asumió como representante del Frente Renovador en el año 2003 y fue sucedido en el cargo durante dos períodos consecutivos por Maurice Closs (proveniente de la UCR). El Ingeniero Rovira es quien ejerce la conducción política y la presidencia de la Cámara de Representantes hasta la actualidad.

266- Centro Educativo Polimodal, Bachillerato Orientado Laboral Polivalente y Bachillerato Orientado Provincial.

Todas estas escuelas fueron creadas sin disponer de edificios propios, por lo que usualmente funcionaban en los espacios *prestados* por escuelas primarias o iglesias. Los docentes de la zona denominan a estas escuelas como *nuevas* en contraste con las 5 escuelas *viejas* creadas entre las décadas de 1950 y 1970 y que, hasta principios del 2000, constituían la única oferta de educación secundaria pública de la ciudad. Una de las características de estas escuelas *nuevas* es que el plantel docente está conformado principalmente por docentes jóvenes, es decir, aquellos con menos de 10 años de antigüedad en la docencia y que se ubican en la franja etaria de entre 25-35 años. A diferencia de los docentes *viejos* que trabajan en mayor medida en las escuelas *viejas*, los docentes *nuevos* transitan por ambos tipos de escuelas, y normalmente se desempeñan en 4 o 5 escuelas diferentes, tanto urbanas como rurales. Si bien muchos de ellos tienen su carga horaria completa, enfrentan condiciones de inestabilidad laboral por revistar como *suplentes* o *interinos*.

Puede decirse que la creación de estas nuevas escuelas posibilitó el acceso a la escolaridad secundaria de muchos jóvenes de la zona y que al mismo tiempo se crearon nuevos puestos de trabajo. No obstante, algunos docentes de la zona señalan que la creación de estas escuelas está asociada a la red político-partidaria controlada por el gobierno; de modo que la obtención de un cargo tiene lugar mediante relaciones políticas o personales con los *organizadores* de la institución.

Mi primer acercamiento a campo tuvo lugar a partir de la participación en Asambleas de docentes realizadas en la plaza céntrica de la ciudad. El ciclo lectivo había comenzado con paros y manifestaciones²⁶⁷, que no encontraban apoyo ni adhesión por parte de las autoridades del sindicato docente más poderoso y enfrentaban además un fuerte repudio gubernamental²⁶⁸. En este espacio conocí a dos docentes que me fa-

267- En estas manifestaciones se reclamaban mejoras salariales, se repudiaba la represión –por parte de la Gendarmería Nacional– a docentes que se habían manifestado en Garupá y los “aprietes” (sumarios y descuentos) a docentes que habían adherido a los paros.

268- En el discurso pronunciado por la presidente Cristina Fernández de Kirchner en la apertura legislativa 2012, se resaltó que “con trabajadores que gozan de estabilidad frente al resto de los trabajadores, con jornadas laborales de 4 horas y 3 meses de vacaciones, cómo es posible que sólo tengamos que hablar de salarios y no hablemos de los pibes que no tienen clases”. La utilización de la expresión “tienen tres meses

cilitaron el ingreso a la escuela por la que transité con mayor frecuencia.

En ese transitar por los diferentes espacios escolares, los docentes referían constantemente a los mecanismos por los cuales se accede a horas cátedra y a las estrategias para *desplazar* o para no ser *desplazado*. En un primer momento, supuse que había establecido determinada relación de confianza con los docentes que les permitía hablarme de *aquello de lo que no se habla*, que permanece oculto. En realidad, tiempo después, comprendí que no me hablaban de prácticas ocultas, sino de prácticas explícitas, y si me hablaban de ello era porque mi presencia era interpretada como la de *alguien que quiere conseguir horas* y, por lo tanto, me estaban enseñando cómo ingresar y permanecer en la escuela. En ese movimiento, me hacían saber que debía necesariamente ir tomando posición respecto de donde me ubicaría en relación a la red política local.

La docencia: escenario heterogéneo

La categoría *docente* refiere a quienes poseen cargos u horas cátedra en algún establecimiento educativo público de nivel secundario y que desempeñan actividades académico-curriculares frente a un grupo de alumnos. La categoría *docencia* refiere al conjunto de docentes entendido como colectivo no homogéneo de trabajadores y/o profesionales, siendo las formas de ingreso a la docencia, las trayectorias formativas y la antigüedad en el ejercicio de la docencia, los aspectos diferenciadores dentro de ese colectivo.

Los docentes se inician dentro de determinadas relaciones y prácticas escolares a partir de las cuales se reactualizan las *huellas* que ha dejado en ellos el tránsito por los diferentes niveles de escolaridad (Rockwell, 1995). Las experiencias escolares como alumnos, como estudiantes de la carrera docente, las prácticas pedagógicas dentro de la formación docente y el paso de ser estudiantes a ejercer la docencia forman parte de la particular *biografía escolar* de cada docente que se actua-

de vacaciones” por parte de las autoridades reforzó la mirada acusatoria hacia los docentes que adherían al paro o apoyaban la lucha.

lizará en su desempeño profesional²⁶⁹. La formación en las carreras de profesorado se orienta a brindar las herramientas teóricas y didácticas para el trabajo pedagógico con los alumnos. Así, para quienes se están iniciando en la docencia, *dar clase* constituye la actividad principal del trabajo docente.

Sin embargo, la iniciación a la docencia se realiza a partir de la inclusión del iniciado en el *sistema burocrático-ritual escolar* (Czubarko, 2001). Es decir, en un conjunto de actividades que hacen a la organización escolar y laboral del docente: registros, planillas, carteleras, preparación de eventos y actos escolares, normativas institucionales; lo que coloca al iniciado en situación de aprendiz y genera una ruptura con los ideales construidos durante la formación del profesorado (Alliaud, 2010) y que es expresado por los docentes como un aprendizaje *sobre la marcha*.

En el ámbito escolar local, no todos los que ejercen la docencia han transitado por las carreras de profesorado; algunos se han formado en otras profesiones, siendo la docencia una segunda alternativa laboral o carrera anexa (Mereshián y Calatayud, 2009). Otros, sin poseer título profesional, con secundario completo y generalmente estudiantes de alguna carrera de nivel superior ingresan al sistema para cubrir alguna vacante²⁷⁰. En esos casos en que el aspirante no cuenta con el título habilitante, puede ser necesaria la mediación de algún “contacto”, es decir, alguna persona con la cual tengan relaciones de afinidad mantenidas por vínculos establecidos por parentesco, amistad o por participar de espacios y realizar actividades en alguna agrupación política.

269- “...para los docentes la incorporación a la profesión representaría la ‘reinserción’ o ‘vuelta’ a un lugar que no es ajeno, aunque sí lo es la posición desde la que se realiza” (Alliaud, 210: 166).

270- Generalmente, en esta modalidad se han insertado como docentes, alumnos de la Facultad de Ingeniería de la UNAM (con sede en la misma ciudad de Oberá) dictando materias como matemática o física, disciplinas cuyas carreras de formación docente tienen menos egresados.

Los docentes en la trama de la política local: conseguir horas

I

En las conversaciones con los docentes, era frecuente hablar de la forma en que se consiguen las horas a partir de un entramado particular de mecanismos formales e informales. Es decir, entre aquellos que están establecidos en la normativa jurisdiccional, reglamentada en el Estatuto Docente: la apertura de su legajo en la Junta de Clasificación y Disciplina, dependiente del Consejo General de Educación (CGE) y posterior inscripción en los padrones de cada escuela, una lista que se basa en el orden de mérito representado en un puntaje obtenido por el título, la antigüedad y los antecedentes. Además de la presencia de mecanismos no regulados por las normativas vigentes y que generalmente son referidos por los informantes como *acomodos* por parte de algún *contacto político*.

En este trabajo, el ingreso a la docencia es entendido como el acceso y la permanencia en un cargo u horas cátedra en alguna escuela, que se realiza a partir de ese particular entramado de mecanismos formales e informales.

En el caso de los docentes de nivel secundario de la provincia de Misiones la relación contractual²⁷¹ está determinada por la cantidad de horas cátedra asignadas por el Estado a cada docente para cubrir un área curricular específica²⁷².

La docencia se convierte en un trabajo que brinda cierta estabilidad frente a otras alternativas laborales profesionales. En la zona es muy recurrente escuchar *lo mejor que te puede pasar es tener algunas horitas en la secundaria* y para ello es necesario la movilización de recursos y estrategias para conseguir y conservar horas en alguna escuela.

Las últimas reformas educativas han modificado la estructura curricular produciendo situaciones conflictivas en torno a las horas cátedras. Con la Ley Federal de Educación (LFE)²⁷³, se crearon nuevas áreas, otras desaparecieron o se combinaron en una nueva área curricular. En esta situación, los do-

271- En el caso de la provincia de Misiones, los docentes de escuelas secundarias públicas son “contratados” por el estado provincial. Cabe aclarar que para esta investigación no se ha tomado en consideración el caso de docentes de instituciones privadas, quienes se encuentran en otras situaciones contractuales.

272- El máximo de horas cátedra que puede alcanzar un docente es de 42 semanales.

273- Sancionada en 1993, bajo la Presidencia de Carlos Menem.

centes tenían que ser *sostenidos* (De Haro y otros, 2014) en la institución, reubicándolos en nuevas áreas o bien quedando en condición de *disponibilidad*. Esta situación se vuelve a repetir con la implementación de la Ley Nacional de Educación (LNE)²⁷⁴, a partir de la cual quedan nuevamente docentes en disponibilidad o son reubicados en las nuevas áreas.

Con la antigua ley, yo estaba con tutorías y el EDI de 7° año, tenía 10 horas. Al desaparecer el 7° me tenían que ubicar en algún lado porque sacan los espacios de EDI. Entonces quedamos como sobrando y te ubican donde pueden y ahí comienza todo el malestar porque no sabíamos qué dar en las nuevas materias donde nos ponían (Asesora Pedagógica). ...allá ninguno es profesor casi y encima ninguno tiene conocimiento de lo que hace, la de TIC da física y no sé qué cosa y no sabe nada de física (...) siempre así se van acomodando “che, ¿no querés dar esto?” (Docente).

Se genera una tensión entre los docentes *disponibles* y los que esperan ingresar al sistema. Donde los primeros tienen prioridad de acomodar sus horas cuando se crea una escuela o un curso. A su vez, los que ya están insertos buscan la forma de permanecer en el sistema, concentrando las horas en un mismo colegio y así poder disminuir la dispersión y la pérdida de tiempo con los traslados.

En el contexto descripto se genera una situación en la cual las horas pueden ser intercambiables, pueden dividirse o juntarse, pueden ser trasladadas, pueden conseguirse u ofrecerse, independientemente de las competencias de cada persona y de las áreas curriculares específicas en las que se hubieran formado.

Uno de los mecanismos por los cuales se *consiguen horas* es el desplazamiento. Es un instrumento legal que autoriza a un docente con título específico, a reclamar las horas que detentan quienes no poseen título docente. Este instrumento se vuelve relevante dada la frecuencia con que los docentes hacen uso de él y los significados que adquiere para ellos. Para algunos, el desplazamiento es visto como una forma de hacer justicia, para otros como una disputa de carácter personal o bien como parte de las disputas político-partidarias. El desplazamiento, como se verá a continuación, podría funcionar

274- Sancionada en 2006 bajo la Presidencia de Néstor Kirchner.

como un mecanismo que lleva al nuevo docente a replantearse la validez del título.

Pamela es docente en 4 escuelas secundarias públicas de Oberá. Luego de egresar de una de las escuelas secundarias públicas continuó sus estudios en un instituto terciario de la ciudad. Comenzó a ejercer la docencia en un colegio privado y uno público cuando estaba en el tercer año del profesorado.

Cuando se empezaron a recibir algunos profes, de acá y de Posadas, vinieron y me desplazaron, pero yo sabía que era así, no me podía enojar porque esa gente estaba buscando trabajo y lo único que me quedaba a mí era matarme estudiando, recibirme lo más pronto posible y conseguir horas interinas porque con horas interinas en algún momento te podés titularizar, pero con horas suplentes no da.

Pamela fue desplazada, se recibió y tuvo a su vez que hacer desplazamientos para conseguir horas:

Yo iba y llevaba mi nota para hacer desplazamiento, le daban entrada a la nota que yo daba por duplicado, pero la que ellos se quedaban se encajonaba. Pero después, cuando yo veía que no movilizaban nada del desplazamiento, me asesoré con la abogada de la Delegación Escolar, que era la que nos estaba dando un curso de capacitación, entonces me acerqué y le dije “yo tengo este inconveniente, será que me podés ayudar” y bueno, ahí aprendí a hacer las notas de desplazamiento, a movilizarme, a dónde tenía que ir, con quién tenía que hablar ¡super bien! En algunas escuelas me recibían bien, pero en otras no, en los CEP no me trataban nada bien porque ahí tenían que acomodar a su gente. Después de hacer los trámites con esa abogada conseguí algunas horas y después de dos años recién conseguí todas mis horas.

Pamela pudo concretar sus desplazamientos, acomodar sus horas y concentrarlas en cuatro escuelas (al principio tenía horas en 7 escuelas diferentes). La docente relata un momento en el que se empezó a dar curso a muchos desplazamientos, *“se empezó a mover lo que estaba estancado y vinieron muchos profes nuevos, demasiados profes nuevos a desplazar, algunos pasaron por lo mismo que yo y otros no tanto”*.

En el año 2011 se realizaron denuncias públicas sobre el *acomodo* de personas en el Sistema Educativo. Este hecho coincidió con la asunción del nuevo presidente del Consejo, quien resolvió el “desplazamiento masivo” al mismo tiempo

que una *titularización masiva*. Cada docente debía reclamar su lugar. Se hizo visible esta situación a través de la denuncia pública, se legitimó el mecanismo del desplazamiento y se convirtió en una práctica habitual para quienes ingresan a la docencia, creando tensiones entre los mismos colegas. El desplazamiento se genera en un entramado denso donde se conjugan las necesidades de inserción laboral con un dispositivo político partidario muy preocupado por dominar y controlar los distintos espacios institucionales de la provincia.

Gustavo es docente de matemáticas y no posee título docente. Ingresó a la Escuela porque faltaba un profesor para cubrir algunas horas. El establecimiento se había creado recientemente en medio de disputas político-partidarias.

Porque viste que está el bando de la UDPM y están los que están en contra, bueno los otros también querían meter su director y ahí estaban en una carrera de quien le metía a quien (...) Entonces María fue y consiguió la firma de Rovira ¡Pum! Para que le ponga en el cargo (al actual director) y ahí ya los otros no pudieron hacer más nada porque ya está y bueno ahí él quedo como director.

El ingreso de Gustavo al establecimiento fue facilitado por el directivo de la institución, con quien tenía vínculos de parentesco. Su condición era provisoria hasta que viniese algún profesor con título específico. Después de dos años de ejercer la docencia llegó una profesora a desplazarlo, pero solamente sobre algunas horas. *Me iba a desplazar más horas, pero justo hay un artículo en el estatuto que dice que tenés que desplazarle primero al de menor antigüedad y justo había uno que había empezado ese mismo año*. Gustavo formaba parte de una red social que le facilitaría la permanencia en sus horas. En una de las Resoluciones el CGE, resuelve que los desplazamientos podrán realizarse solamente hasta el mes de octubre. La profesora que fue a desplazar lo hizo a mediados de septiembre. Gustavo, a través de negociaciones y “ayudas” de políticos locales y miembros del Gremio resolvieron perder algunos días en cuestiones administrativas. *“La profesora llega allá y ¿cómo sabemos que puede dar matemáticas? entonces eso elevan a Junta [Junta de Clasificación y Disciplina] y Junta se fija y dicen “ella está apta para ese cargo y le corresponde” pero ahí ya se pierden unos días. Quien estaba por ser desplazado, veía esta acción de*

la profesora como algo personal y político: “*se ve que Patricia le mandó a esta chica que vaya allá porque obviamente ellos le mandan a los del otro bando y así están... se fijan quién es quién*”. Patricia y María eran de “bandos” contrarios, ambas ocupan lugares jerárquicos. María a través del Gremio y Patricia a través del CGE.

Encima ella [la profesora que fue a desplazar] trabajaba en otros lugares donde hay tipos que directamente no saben nada, que son puestos porque son parientes de alguien y de toda esa gente no desplazó a ninguno que ahí tenía muchísimas horas y solo a mí y explícitamente a mí habiendo millones para desplazar donde ella estaba directamente, entonces no me cerraba. Después, no quiso seguir con el desplazamiento porque todos empezaron a comentar “vos sabés que le desplazaste al pariente de tal y tal”. Entonces, este año moví todos mis horarios para que se pisen con los de ella.

Gustavo conocía todas las normativas relacionadas con el desplazamiento y también los usos de las normativas para poder permanecer “legalmente” en la escuela. Estrategias como “perder días” o “modificar los horarios” generaron situaciones de conflicto entre Gustavo y el directivo de la institución, quien era parte de las disputas entre los “bandos”, ya que su cargo fue facilitado por María, pero debía responder, en lo inmediato, a Patricia.

Para Gustavo, la docencia era un trabajo transitorio. Un “mientras tanto” que se sostenía en un espacio donde se confundía lo público y lo privado, lo escolar y lo político.

La forma en que Gustavo se refería a la escuela producía un resquebrajamiento en mi propia concepción de escuela. Al transitar por los diferentes escenarios escolares pude situar este relato en un conjunto de experiencias comunes a las de otros docentes y que me permitieron ver la emergencia de nuevas formas de entender el espacio escolar.

II

Como se mencionó anteriormente, en la Provincia de Misiones la relación contractual de los docentes con su empleador (el Estado) se objetiviza en las horas cátedra que se asignan al docente para cubrir un área curricular específica. Sin embargo, muchos docentes expresan “*yo fui por la UDPM a conseguir*

horas”. La UDPM, Unión de Docentes de la Provincia de Misiones, es el sindicato que agrupa a maestros, profesores, auxiliares y demás trabajadores de la educación pertenecientes a la Provincia de Misiones. A partir de los conflictos y luchas docentes de principio de siglo, la UDPM y el gobierno provincial han construido vínculos de alianza y negociación que son interpretados por muchos docentes como la cooptación del Gremio por parte del Gobierno Renovador, particularmente desde el momento en que su actual Secretaria General asume como Diputada Nacional por el Frente Renovador.

En el escenario anteriormente descrito, encontramos que cuando el docente se refiere a “lo político” hace referencia al conjunto de actividades vinculadas a la presencia de acciones político-partidarias en el interior de las escuelas a través de los mismos trabajadores. Milstein (2009) señala que esta presencia constituye una forma de intervención y control estatal que se lleva a cabo mediante la escenificación de la *neutralidad política*, por parte de los actores que hacen política en la escuela.

“Lo político” se manifiesta en acciones concretas dirigidas a la obtención de recursos humanos y materiales para satisfacer las necesidades inmediatas de las escuelas.

...lo de estar apoyado por la política tiene sus beneficios, por ejemplo, nosotros conseguimos, el director es re político, nosotros conseguimos el Conectar Igualdad que en muchas escuelas todavía no le llegaron, todos los chicos tienen notebook. Están construyendo el edificio escolar y para el año que viene estamos en el edificio nuevo, ya tenemos todo (...) eso por ahí son los beneficios que tiene a la hora de responder, al tener padrinos políticos. Porque en sí esa escuela es apadrinada por una política entonces todas las cosas que consigue se le da (...) nosotros sabemos que hay otras Escuelas que están funcionando re mal y que no le dan ni cinco de bola porque les cortan la cabeza porque no son de participar en política o tiran en contra del Gobierno (Secretario).

Los recursos estatales son traducidos en términos de *beneficios* que son otorgados a quienes *responden* a la lógica de funcionamiento político local. El *conseguir* conlleva acciones concretas que se desarrollan en el marco de una red político-partidaria que controla, directa o indirectamente, los recursos estatales. La figura de *padrino político*, por un lado, encubre esas relaciones, pero por el otro muestra la irrupción

de intervenciones directas en lo escolar. *Participar en política* significa, por un lado, asistir a los actos y eventos políticos; por otro, ubica a los sujetos en relación de complicidad. Quienes no realizan estas acciones son vistos como *opositores* al gobierno. Se recrea el espectáculo dramático entre *oficialistas* y *opositores*. Las *cuestiones políticas* son entendidas como las acciones que desarrollan las personas y que los adscriben a una u otra categoría.

...en todos los colegios hay mucha política metida, entonces en algunos colegios son más oficialistas que en otros. En algunos todos los docentes son oficialistas, en otros la mitad o poco menos de la mitad (...) yo desde que empecé hasta ahora evité las cuestiones políticas por el asunto de las represalias porque como era suplente y no tenía horas titulares ni nada y encima como ven que estás con la oposición no es que te sacan las horas sino que tenés tus suplencias y como uno es nuevo y no sabe defenderse les dan a otros (...) siempre dicen “a la gente que nos cumple nosotros le cumplimos” y bueno como yo no cumplí no me ofrecieron más horas y ahí de las 9 horas que yo agarré nunca más agarré más horas (Docente).

Nos ha pasado, cuando se hizo huelga, ellos llegaron a descontar a gente que no hizo huelga para que nos peleemos entre nosotros (Docente).

Se volvió todo muy político. Acá si vos no estás con la UDPM, que es el gremio oficialista, es difícil conseguir algo (...) Yo podría ser director en cualquiera de los nuevos colegios que abrieron. Por el puntaje, por la antigüedad que tengo ¿vos crees que me llamaron? La UDPM sabe que yo estoy en la vereda de enfrente, entonces no me iban a llamar. Y muchos de los que están ahí tienen sus simpatías, aunque lo nieguen, con la UDPM (Docente).

Reflexiones finales

En este trabajo se intentó problematizar la idea de crisis de la escuela secundaria a partir del análisis de los mecanismos de ingreso a la docencia en instituciones públicas de la Ciudad de Oberá, Misiones. Se atendió especialmente a dos ideas fuertemente instaladas en el campo educativo local: la demanda de inclusión escolar por parte de quienes diseñan las políticas educativas desde el plano nacional, que se “baja”

como exigencia a los distritos provinciales y la consolidación de una red político-partidaria en las escuelas, al menos en el caso bajo estudio, pero que presumimos es representativo de la situación de toda la provincia.

A partir de la última reforma educativa, las autoridades nacionales presionaron sobre las provincias demandando acciones destinadas a incluir en el nivel secundario a todos los jóvenes, entendiendo esta demanda como acceso y permanencia en el sistema. La demanda de inclusión es asumida o apropiada por un conjunto heterogéneo de docentes también ellos en posiciones más o menos conflictivas en relación con su inclusión a la docencia (suplencias, interinatos, inestabilidad laboral). En el contexto descrito, la escuela es vista como un espacio de oportunidades, en el sentido de *posibilidad de acceder* a un trabajo estable en una coyuntura de elevada desocupación, donde la inserción laboral es una de las mayores preocupaciones para los jóvenes.

Así, para los jóvenes, la escuela es una posibilidad de trabajo, pero sujeto a negociaciones y disputas: invocar un padrino, desplazar a otros docentes, defender las horas conseguidas de eventuales competidores, etc. Es decir, en esta presentación hemos tratado de dar cuenta de una complejidad que se distancia de las perspectivas que hablan de la corrupción del sistema educativo y que ubican simplemente al docente como un actor pasivo y sujeto de relaciones clientelares. Vimos asimismo que los docentes refieren a *lo político* y al *hacer político* como la participación más o menos activa en esas redes político-partidarias locales, y que su ingreso a la docencia, particularmente durante los últimos años, tiene lugar invariablemente a partir de las acciones vinculadas con dicha red.

Para finalizar, nos planteamos algunos interrogantes, punto de partida de nuevas investigaciones: ¿cómo entienden los docentes su relación con el Estado o cuál es la idea de Estado que han ido construyendo a través del ejercicio de la docencia? ¿Podemos hablar de la emergencia de nuevas formas de entender el campo social de lo escolar? Estas preguntas invitan a la profundización de las dimensiones que consideramos novedosas, sin afirmar la idea de ruptura entre pasado y presente. Más bien se trata de preguntarnos cómo se ha ido construyendo y conformando esta particular *configuración*

(Quiroz, 2006) –tejido de relaciones interdependientes– del espacio escolar.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (2008)

Investigación y formación docente. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Alliaud, Andrea (2010)

“La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultado de un trabajo de investigación”, en: Wainerman, Catalina y Di Virgilio, María Mercedes (comp.). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires, Manantial.

Balbi, Fernando (2012)

“La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica”. Intersecciones en Antropología, núm. 13. Pp. 485-499.

Czubarko, Adriana (2001)

La legitimación de un espacio ritual: la escuela. Monografía final de la Licenciatura en Antropología Social. Posadas, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM.

De Haro, G.; Bárbara, I.; Franco, M. y Rodríguez, J. (2013)

Políticas educativas para el nivel medio en Misiones Vol. III Posadas, Argentina: Edunam.

Mereshián, Noemí y Calatayud, Pilar (2009)

“Alternativas en la elección de la carrera docente”. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas- UNLPam. Vol. VI, núm. 6, pp. 251-264.

Milstein, Diana (2009)

La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas.
Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Quirós, Julieta (2006)

Cruzando la Sarmiento: una etnografía sobre piqueteros en
la trama social del sur del gran Buenos Aires. Buenos Aires,
Argentina: Antropofagia.

Rockwell, Elsie (1995)

“De Huellas, Bardas y Veredas: una historia cotidiana en
la escuela”, en: La escuela cotidiana. México: Fondo de
Cultura Económica.