

Longobucco, Hernán

Políticas educativas y politicidad en los directivos de escuelas secundarias del distrito La Plata 2006/2013

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Ciencias Sociales

Director: Banzato, Guillermo. Codirector: Legarralde, Martín Roberto

Longobucco, H. (2015). Políticas educativas y politicidad en los directivos de escuelas secundarias del distrito La Plata 2006/2013. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1411/te.1411.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias Sociales

**Políticas educativas y politicidad en los directivos de escuelas
secundarias del distrito La Plata 2006/2013**

Autor: Hernán Longobucco

Tesis para la obtención del título de Magister en Ciencias Sociales

Director: Dr. Guillermo Banzato
Co director: Mg. Martín Legarralde

La Plata, Noviembre 2014

“Hacemos ciencia –y sobre todo sociología- contra nuestra propia formación, no menos que con esa formación”. Pierre Bourdieu, Lección sobre la lección

*...A la memoria de Lorenzo,
para Matías, Tati y Martín por enseñarme el porvenir...*

Agradecimientos

Quiero agradecer:

A mis directores Guillermo Banzato y Martín Legarralde por la paciencia y generosidad con la que me dirigieron. A Guille le debo la confianza depositada, su disposición y el *optimismo de la voluntad*. Su desinteresada dedicación y su incansable práctica por generar espacios colectivos de discusión académica, hago extensivo, entonces, al grupo de los viernes por las experiencias compartidas. A Martín le debo muchas de las ideas aquí expresadas, la confianza en el trabajo y la gratitud de la espera cuando todo parecía muy lejos. Especialmente, su enseñanza durante los años al frente de la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (DPeI), allí se forjaron las primeras impresiones de esta tesis. A los dos por sus certeras recomendaciones y correcciones.

A la Dirección Provincial de Educación Secundaria, a la Dirección Provincial de Planeamiento y a la DPeI, todas dependencias de la Dirección General de Cultura y Educación, por facilitarme espacios de trabajo e información muy valiosa. También un reconocimiento especial para las escuelas secundarias de esta Dirección que me abrieron las puertas durante el trabajo de campo, y a las personas entrevistadas por las experiencias que compartieron conmigo, el tiempo que me dispensaron y la pasión que le pusimos a nuestras conversaciones.

A mis colegas profes del Colegio San Cayetano, especialmente a Mecha, Olga y Nelva, por generar un clima de trabajo agradable. Lo mismo para mis colegas del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) por los dos años compartidos. En ambos espacios aprendí a querer la docencia y la investigación educativa.

A los trabajadores de la DPeI, los actuales y los que ya no están, a mis colegas investigadores por el tiempo compartido desde el año 2007, los debates, los viajes a las diferentes escuelas de la provincia de Buenos Aires y las investigaciones realizadas: Aldana, Cata, Sergio, Fernanda, Gladys, Analía, Mariano, Antonella, Charis y Andrea, especialmente a Marijo Draghi por aquella primera oportunidad.

A mis colegas docentes de la FAHCE y del Departamento de Ciencias de la Educación. A la cátedra de Sociología de la Educación, a Carina Kaplan y Claudia Brachi por la formación recibida cuando aún era un estudiante a punto de terminar Educación Física. Lo

mismo para la cátedra de Política y Legislación de la Educación donde trabajo actualmente. A Guillermina Tiramonti y a Viviana Seoane por el trabajo compartido y la búsqueda incesante por transformar las prácticas de enseñanza.

Al Sindicato de Trabajadores Docentes de la UNLP (ADULP) y a las autoridades de la Maestría por haberme otorgado la beca con la que inicié la carrera y a la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, particularmente al Programa de Finalización de Tesis de Posgrado para docentes universitarios (PROFITE), por haberme otorgado la beca que me ayudó y motivó a finalizarla.

A Vivi y Pilar Cobeñas por compartir una hermosa amistad más allá de las horas y horas de trabajo, militancia barrial y discusiones teóricas. Con las dos tengo una deuda espiritual y quiero agradecerles por señalarme el camino y la comprensión por el Otro.

A mis amigos Maxi y Fabio por estar siempre, los asados, los intercambios sobre la política y el colectivo docente, también por las navidades juntos. A todos mis otros amigos y amigas que no se cansaron de preguntar cuánto me faltaba para terminar, con esas palabras me daban fuerzas, especialmente a los AK y los cumpas de Sentimiento Nacional.

A mis padres, Susana y Pierino, hermanas Gisela y Carolina, cuñados Nico y el Oso y mis sobrinos por el amor incondicional. A Elena, Eduardo, Luis, Gaby, Manu, Octi y Guada por acompañarme a la distancia durante estos diez años y agrandar la familia. A mis tíos y primos por estar y comprender muchas de mis ausencias.

Finalmente a Mae por ser la compañera de vida, la persona más optimista, cariñosa y comprensiva que conozco. Aquella con la que comparto desde el año 2001, cuando nuestro país atravesaba uno de sus peores momentos, el amor y una idea obstinada de que otros destinos son posibles.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Presentación de la Investigación	7
Decisiones Metodológicas.....	13
La selección de las escuelas: reconstruyendo espacios vulnerados.....	17
Capítulo 1. Políticas de inclusión educativa en perspectiva histórica	28
1.1 Notas breves sobre la historia de la escuela secundaria argentina	29
1.2 Inclusión como contención social. Reforma neoliberal y neoconservadora	38
1.3 La inclusión en el marco de las políticas para la Escuela Secundaria Obligatoria.....	44
1.4 Las escuelas en contexto	57
Capítulo 2. El arte de dirigir: experiencias situadas y politicidad (primera parte).....	78
2.1 La politicidad en los antecedentes académicos y profesionales	81
2.1.1 Los directivos de la Escuela N° 1	82
2.1.2 Los directivos de la Escuela N° 2	87
2.1.3 Los directivos de la Escuela N° 3	90
2.1.4 Los directivos de la Escuela N° 4	95
2.2 La politicidad en la construcción del espacio escolar.....	100
2.2.1 Representaciones sobre la ciudadanía	104
2.2.2 Visiones del orden y el conflicto	112
Capítulo 3. El arte de dirigir: experiencias situadas y politicidad (segunda parte)	120
3.1 La politicidad en las formas y estilos de gobierno escolar	120
3.2 Herramientas de gestión en la resolución de la agenda directiva	129
3.3 La construcción de la función directiva entre las visiones de sí y las visiones de los otros	139
Capítulo 4. Conclusiones	147
Fuentes y Bibliografía	161

Resumen

La investigación se ubica temporalmente en el período 2006/2013 cuando comienza el debate en torno a la Escuela Secundaria Obligatoria. En ese contexto, los directivos incorporan, sistematizan y organizan progresivamente nuevas disposiciones relacionadas a la inclusión educativa que se suman a sus preexistentes formas de ver, percibir e interpretar las tareas directivas que desarrollan. A través del análisis de distintas fuentes: estadísticas; normativas; textos académicos y entrevistas; el estudio examina la politicidad en los docentes que cumplen tareas directivas en cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata.

Palabras claves:

Políticas educativas-directivos-escuela secundaria-inclusión

Presentación de la Investigación

La dirección escolar, el gobierno y/o la gestión¹ de las instituciones educativas han sido objeto de estudio en varias investigaciones de los últimos años (Ezpeleta, s/d; Antelo, et. al, s/d; Cassajus, 2000; Cantero, 2001; Calderon, 2004; Minvielle, 2010; Gvirtz y de Podestá, 2011; Morgade, 2011). La característica que tienen en común estas producciones es haber puesto en foco una tarea que plantea problemas complejos que varían de una institución a otra, de una práctica a otra, de una población a otra y de una época a otra.

En la obra de Cantero (2001) se construye un significado de la gestión escolar que incluye a todos los protagonistas² de las interacciones con propósito de gobierno, resultando un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo que se desarrolla en un ámbito organizacional. En esta definición el autor incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso combinan y acentúan distintas estrategias para la satisfacción de intereses y el logro de un conjunto de objetivos deliberadamente definidos. Lo interesante de esta perspectiva es que no circunscribe el concepto de gobierno a los que ocupan formalmente los cargos, sino que incluye a otros agentes de las instituciones (profesores, personas que cumplen tareas administrativas, de maestranza, padres, estudiantes, etc.) abarcando las interacciones que pujan por reformar, cambiar o transformar el orden establecido.

La gestión escolar así entendida incorpora interacciones micropolíticas de naturaleza instituyente relacionada con el poder instituido en las escuelas. De manera que, sin desconocer el papel central y decisivo del cargo directivo en la cultura escolar, amplía la mirada para dar cabida a la consideración de eventuales minorías que intentan también hacer oír su voz y tomar posición frente a los problemas que surgen en la cotidianeidad de cada escuela.

Pensamos el gobierno escolar desde esta perspectiva, específicamente utilizamos el concepto *politicidad* (Merklen, 2005) para dar cuenta de la condición política, el conjunto

¹ Vamos a utilizar como sinónimos los conceptos gestión, gobierno y dirección escolar porque nuestro interés no está puesto en realizar una conceptualización extensa de estos términos. En todos aquellos casos que creamos conveniente vamos a aclarar y a definir otros sentidos distintos al gobierno de las instituciones.

² La tesis no adopta una perspectiva de género, sin embargo, el lector puede leer toda vez que se haga alusión a las personas involucradas los siguientes términos: la/el, tod@s, ellos/ellas, profesores/as, etc.

de prácticas de socialización y cultura política que tienen los que cumplen funciones directivas en las escuelas secundarias³.

La politicidad se desarrolla en un ámbito territorial y en determinadas estructuras sociales. Bourdieu (1999) señala que estas últimas existen dos veces, es decir, lo social está conformado por relaciones objetivas, pero también los individuos tienen un conocimiento práctico de esas relaciones. Asumir esta definición nos obliga: por un lado, a conocer los esquemas de acción, de percepción y de apreciación, es decir, el sistema de disposiciones generales susceptible de ser aplicado en diferentes espacios en los que se traduce en acto una determinada posición o trayectoria (*habitus*). Por otro lado, el sistema estructurado de posiciones (*campo social*) definido como un microcosmos dentro del macrocosmos que constituye el espacio social (las escuelas). Espacio de lucha con reglas de juego y desafíos específicos, irreductibles a las reglas del juego y a los desafíos de los otros campos, espacio de lucha entre agentes que ocupan diferentes posiciones en su interior. Luchas que se dan en torno a la apropiación de un capital específico y controversias que generan desigual distribución de capitales. El campo social determina la existencia de agentes, instituciones y grupos⁴:

“Los agentes sociales que se constituyen como tales en y por la relación con un espacio social y también las cosas en tanto los agentes se apropian de ellas, y por ende las constituyen como propiedades, están situados en un lugar del espacio social que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (encima, debajo, entre, etc.) y por la distancia que lo separa de ellos. Así como el espacio físico se define por la exterioridad recíproca entre las partes, el espacio social se define por la exclusión mutua (o la definición) de las posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales” (Bourdieu, 1999: 119-120).

³ A lo largo de nuestro trabajo utilizaremos las siguientes expresiones para referirnos a lo mismo: equipos directivos, directivos, personas con funciones directivas, agentes de gobierno escolar. En todos los casos pretendemos nombrar a los que realizan tareas profesionales y/o técnicas con un sentido político. De modo que forman parte del gobierno de la educación en el primer nivel del territorio, es decir, en las escuelas. La categoría que utilizamos incluye a todas las personas entrevistadas que realizan funciones directivas: docentes referentes, preceptores, miembros de Equipos de Orientación Escolar (EOE), directores, vice directores y secretarios.

⁴ Según LAHIRE (2005) es posible comparar al campo con un juego donde hay apuestas producto de la competencia entre los jugadores, una inversión, una creencia de los jugadores en el juego y triunfos. Quienes tienen incorporado el *habitus* propio del campo tienen condiciones de jugar el juego y de creer en su importancia.

Tomamos tanto de Cantero (2001) como de Bourdieu (1999) las ideas de interacción y relación pensando en que la politicidad de estos agentes de gobierno escolar se construye en los intercambios con otros agentes sociales que están ubicados en diferentes escalas del territorio⁵. Así definida la politicidad puede ser entendida como parte constitutiva de la identidad de los individuos y no una dimensión autónoma de la vida social con la que los individuos entrarían en relación. También consideramos a la politicidad y la sociabilidad entrelazadas porque pretendemos aprehender situacionalmente, en su lógica y contexto de uso, una pluralidad de perspectivas de los agentes sociales (Merklen, 2005). En lo posible, intentamos suspender y desnaturalizar certezas a partir de las cuales los agentes configuran sus representaciones del mundo social, de modo de poder alejarnos de las configuraciones apriorísticas del sentido común que operan como obstáculos epistemológicos en el análisis distanciado del objeto de estudio (Soprano, 2006).

Poniendo en práctica esta recomendación, vamos a estudiar la politicidad de agentes ubicados en un campo social que en los últimos años ha sufrido modificaciones de diversas índoles, especialmente a partir de: un nuevo marco normativo y la implementación de políticas educativas nacionales y provinciales⁶. Pretendemos vislumbrar cómo la politicidad de las personas que cumplen tareas directivas en un conjunto de escuelas secundarias ubicadas en el distrito La Plata se convierte en marco estructurante de la *experiencia escolar* (Dubet y Martucelli, 1998) de otros agentes (docentes, alumnos y familias).

Esta tesis fue posible gracias al trabajo de investigador y docente que vengo desempeñando en la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa⁷ (DPeIE) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En

⁵ Nos referimos a los propios colegas, a los docentes, al cuerpo de inspectores (de enseñanza, distritales y regionales), las personas que trabajan en las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria, Políticas Socioeducativas, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Planeamiento, Proyectos Especiales, Consejos Escolares, Infraestructura, funcionarios y personal técnico de diferentes espacios públicos de la administración municipal, provincial y nacional, los estudiantes y sus familias, entre otros.

⁶ Véase el apartado 1.3 del capítulo 1.

⁷ En las previsiones del Plan Educativo 2004-2007, correspondientes al Eje 1 “La escuela del Proyecto Nacional”, la DGCyE estableció la creación de un Centro Provincial de Investigaciones y Prospectiva Educativa. Este Centro se creó en el mes de junio de 2005. El mismo responde a un plan estratégico de conformación de políticas de Estado en el ámbito educativo, fundadas en investigaciones surgidas de la propia realidad pedagógica bonaerense. En diciembre del mismo año se constituyó la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa, denominada actualmente Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa.

ambos espacios, junto a un grupo de colegas, emprendimos una serie de investigaciones que tuvieron como objeto de estudio las nuevas políticas educativas⁸.

Los resultados obtenidos en esas investigaciones me han estimulado a continuar indagando sobre el tema de la gestión y el gobierno escolar. Por eso en esta oportunidad pretendemos develar cómo se combinan diferentes dimensiones del hacer que contribuyen a estructurar el mundo escolar, particularmente aquellas ligadas a la toma de decisiones. Cuando decimos que se articulan dimensiones nos referimos a la estructura de sentidos que significan lo vivido y organizan potencialmente las tareas de los directivos en el gobierno y la gestión escolar. Esta estructura de sentidos puede presentarse como tensiones entre distintos significados que los directivos se ven obligados a elegir o articular para poder actuar cada uno en su contexto.

A su vez nuestro trabajo incluye dinámicas de producción de la política educativa, por lo cual, estudiamos macro-regulaciones sistémicas (contenidos jurídicos/normativos) como representaciones sociales que dan sentido a las acciones de los agentes. También, la dimensión micro de lo que se denomina en el área de la política educativa, el gobierno de la educación. Allí se materializan contenidos normativos en prácticas, saberes y valores (Suasnabar, 2004):

En definitiva nos proponemos conocer las condiciones en que se producen las funciones directivas ya que esta información puede contribuir, por un lado, a estimar cómo se está garantizando el derecho a la educación en aquellas escuelas secundarias estatales de la provincia de Buenos Aires (que atienden a la población más vulnerada en sus derechos) y, por el otro, develar nuevos sentidos sobre la inclusión educativa en Argentina. Ambas cuestiones pueden complementar la información que generalmente producen los relevamientos estadísticos a nivel nacional y provincial sobre el tema.

Desde la década de 1990 la inclusión social se convirtió, a nivel mundial, en uno de los principales objetivos políticos de los Estados. En Argentina esta preocupación generó en diferentes oficinas ministeriales (Trabajo, Justicia, Desarrollo Social, Educación) una gran diversidad de planes, programas y proyectos. Los agentes políticos que trabajan en estas dependencias comenzaron a decodificar estas demandas de la ciudadanía. Finalmente, con

⁸ Específicamente hago referencia a la realizada durante el año 2011 bajo la dirección de Martín Legarralde y publicada en el informe de circulación interna como, DPeIE (2011): *La experiencia escolar de directores de escuelas secundarias*. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE.

el cambio de década, los trabajadores y profesionales del territorio (inspectores, directivos, profesores, preceptores, auxiliares) en el caso de la provincia de Buenos Aires, realizan cotidianamente acciones tendientes a satisfacerlas. Se configura así, junto con un crecimiento exponencial de la matrícula educativa, un mapa muy heterogéneo en términos de logros y dificultades para avanzar en la escolarización plena de adolescentes y jóvenes. Esto se traduce en problemas de repitencia, abandono, sobreedad y desigualdad de la oferta educativa. No obstante, el desafío por incluir a las nuevas generaciones de jóvenes en las escuelas secundarias argentinas contrasta con la escasa resolución de los problemas señalados.

Nuestra investigación se ubica temporalmente cuando comienzan las discusiones (años 2005/2006) en torno a la Escuela Secundaria Obligatoria. En ese contexto, los directivos comienzan a incorporar, sistematizar y organizar progresivamente nuevas disposiciones relacionadas a la inclusión educativa que se suman a sus preexistentes formas de ver, percibir e interpretar las tareas directivas que vienen realizando. La hipótesis que hemos construido a partir de estas ideas nos posiciona en una perspectiva que supone la existencia de una trama política situada local e históricamente, que define, limita o posibilita, la ejecución de acciones y políticas institucionales que pueden favorecer, o por el contrario, condicionar, los procesos de inclusión educativa.

Examinar algunos aspectos de las relaciones que los directivos tienen con la dinámica de producción de la política educativa (a nivel nacional y provincial), en particular, la dimensión normativo-jurídica, y algunos puntos de vista (fundamentalmente de aquellos investigadores que han abordado el tema) nos puede acercar al conocimiento de la dimensión organizacional, en la cual los contenidos jurídicos se materializan en prácticas, saberes y valores que dan sentido a las acciones de los agentes sociales. Por otra parte, problematizar la inclusión educativa de modo de ubicarla en perspectiva histórica puede resultar un insumo importante al momento de indagar las acciones y estrategias desarrolladas por las personas que realizan funciones directivas en su afán por materializarla.

Tomando estas ideas como punto de partida nos planteamos una serie de interrogantes que contribuyeron a guiar la investigación:

1) ¿Qué procesos de resignificación de sus funciones y prácticas producen los directivos en el marco de las nuevas demandas para la escuela secundaria?

Tratamos de determinar cuáles son y cómo han incorporado los directivos las demandas e intereses de ciertos agentes sociales y políticos plasmadas en el nuevo marco normativo y cómo las políticas producidas a partir de él, favorecen la inclusión de los estudiantes en la escuela secundaria. La respuesta a esta pregunta debería permitirnos reflexionar sobre el deber ser de la gestión, las condiciones institucionales construidas, las acciones y políticas que coordinan y gestionan estos agentes en distintas situaciones de la vida cotidiana escolar.

2) ¿Cómo se va configurando la politicidad? ¿Con qué prácticas y a través de qué procesos?

Ambas preguntas apuntan a desentrañar específicamente los modos en que se construye en la actualidad la politicidad de los directivos. Representa tal vez el mayor desafío de la investigación porque nos obliga a acceder a procesos de subjetivación de cierta profundidad y ello no siempre se logra con total claridad ya que suele develarse con el paso del tiempo. Sin embargo, para comprender la dirección que adquieren las decisiones que van tomando los directivos reconstruiremos algunas dimensiones de la politicidad basándonos en los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

3) ¿Qué estrategias y acciones institucionales se desprenden de las políticas educativas orientadas a la inclusión?

Este interrogante supone analizar cómo se construye poder en las escuelas. Por un lado, los vínculos que los directivos establecen con la DGCyE, particularmente con la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPES), tanto como el trabajo conjunto con los inspectores, con sus pares de otras instituciones (que generalmente pueden estar en el mismo edificio) y especialmente con los docentes, alumnos y familias de las escuelas que dirigen. Por otro, la gestión de los recursos económicos, materiales y simbólicos (que llegan a las escuelas desde diferentes ámbitos públicos y privados: nacionales, provinciales, municipales). La respuesta a esta pregunta podría ayudarnos a comprender el entramado institucional (espacios, recursos, proyectos) orientado hacia el imperativo de la inclusión educativa, o su reverso, los condicionantes que impiden su efectiva realización.

4) ¿Cómo es la transmisión de saberes, conocimientos y valores generados en la experiencia de gobierno de una escuela secundaria en la actualidad?

Finalmente este interrogante complementa los planteados anteriormente situando el objetivo que tiene este trabajo. El hecho de poner en foco el quehacer de la dirección escolar teniendo en cuenta las políticas educativas recientemente implementadas. Las decisiones que se adoptan en función de la realidad de cada escuela moldean diferentes modos de ver, sentir, evaluar y hacer la gestión cotidiana escolar, es decir, construyen un marco estructurante de otras experiencias escolares (fundamentalmente nos importan las de docentes y alumnos).

Todos estos interrogantes constituyen un punto de partida para el análisis tanto del modo en el que se desarrollan los conocimientos y saberes que ponen en juego los directivos con relación a los otros agentes escolares y, a su vez, orientan la búsqueda de sentidos que actualmente circulan sobre la inclusión educativa asociados a esa transmisión.

Decisiones Metodológicas

Los datos producidos fueron organizados a partir de la triangulación de tres fuentes principales: material de archivo (revistas, textos y artículos sobre el tema, leyes, decretos y resoluciones), trabajo en territorio (observaciones y entrevistas) y análisis estadístico educativo nacional, provincial y de las escuelas seleccionadas.

Para escribir la tesis trabajamos fundamentalmente con textos, es decir que los métodos que elegimos produjeron datos que se han ido transformando en textos a través del registro y la transcripción. A partir de ellos iniciamos la interpretación. El proceso de investigación cualitativa se puede representar *“como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría. La intersección de los dos caminos es la recogida de datos verbales o visuales y su interpretación en un diseño de investigación específico”* (Flick, 2007: 25).

El enfoque metodológico cualitativo fue el que predominó en la elaboración de esta tesis, sobre la base de información observacional, de expresión oral⁹ y escrita. Sin embargo,

⁹ La posibilidad que nos brinda la entrevista como herramienta metodológica en ese sentido es algo limitada ya que no tenemos oportunidad de constatar la diversidad de instancias y espacios de formación más allá de los dichos del entrevistado. De modo que, cuando nos referimos a esta dimensión de la politicidad, pensamos más que nada en la reconstrucción de algunos aspectos biográficos que nos ayuden a componerlas. Analizar

realizamos cruces y análisis de datos estadísticos que relativizan esta afirmación. Tanto en el trabajo de campo como en el proceso de análisis, construimos categorías y relaciones que nos permitieron articular una descripción profunda e inteligible de los procesos que configuran las tareas directivas.

El diseño de investigación que implementamos tuvo en cuenta alguna de las dimensiones que señala Perez Serrano (2003) para el estudio de casos:

- 1) Suele centrarse en niveles micro del sistema (escuelas e interacciones entre agentes) sin que ello implique conexiones más amplias relacionadas a la estructura social y el sistema educativo en su conjunto.
- 2) Reconoce la diversidad y complejidad del fenómeno educativo, y se focaliza en aspectos prácticos y situaciones con acciones estratégicas y comunicacionales.
- 3) Se centra en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, destacando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes, así como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga.

El siguiente cuadro pretende sintetizar las herramientas puestas en juego en la investigación:

Dimensiones de análisis de la Inclusión educativa en:	Referencia empírica	Métodos e Instrumentos
Los orígenes de la educación secundaria argentina y el modelo de gobierno expansivo centralizado 1930/1990	Textos académicos y de divulgación de organismos educativos nacionales e internacionales. Decretos, reglamentos y normativas sobre el Nivel de Educación Secundaria	Análisis de contenido: estudiar una comunicación escrita con el fin de describir y analizar el contenido manifiesto y latente de las comunicaciones

trayectorias supera nuestro objetivo porque supone definir recorridos o itinerarios como secuencias, etapas o fases en la vida de un individuo. Estrictamente el concepto es definido por Bourdieu (1997) como una serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Para este autor *“los acontecimientos biográficos se definen como inversiones a plazo y desplazamientos en el espacio social, es decir, con mayor precisión, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado”* (BOURDIEU, 1997: 82).

La Reforma neoliberal y neoconservadora	Textos académicos y de divulgación de organismos educativos nacionales e internacionales. Leyes y documentos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación y la DGCyE	
El Gobierno actual de la educación 2006/2013: políticas educativas nacionales y provinciales para la Escuela Secundaria Obligatoria		Análisis de contenido: estudiar una comunicación escrita con el fin de describir y analizar el contenido manifiesto y latente de las comunicaciones
	Percepciones y opiniones de funcionarios e investigadores sobre las políticas educativas del Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires	Entrevista semiestructurada
Dimensiones de análisis de la Politicidad	Instrumentos	Indicadores
Antecedentes académicos y profesionales de los directivos	Entrevistas semi estructuradas y observación	Titulaciones, espacios laborales e instituciones educativas en las que han trabajado, cursos y seminarios realizados, estudios de posgrado. Antigüedad docente y en las funciones directivas actuales
Construcción del espacio escolar		Historia y elección de las escuelas, inclusión de la ciudadanía, opiniones sobre las familias, instancias de resolución de conflictos, visiones del orden y la disciplina escolar

Formas y estilos de gobierno		Disposiciones vinculadas a la autoridad, el carisma y la templanza. Saberes asociados al: guiar, mandar, orientar, calmar, resolver, ordenar, administrar y liderar
Herramientas de gestión en la resolución de la agenda directiva		Disposiciones construidas para procesar y gestionar las políticas orientadas hacia la atención de las trayectorias de los alumnos, las relaciones con el entorno social y las familias. La puesta en marcha de planes, programas y proyectos institucionales que apuntan a la inclusión educativa. La relación con los otros agentes escolares.
La construcción de la función directiva entre las visiones de sí y las visiones de los otros	Entrevistas semi estructuradas	Disposiciones ligadas no sólo a lo que se hace o es posible hacer en la gestión de una escuela secundaria. Sino a aquellos saberes, conocimientos y habilidades que se estructuran sobre la base de enumerar limitaciones, condicionantes e imposibilidades que plantea la función directiva.

La selección de las escuelas: reconstruyendo espacios vulnerados

Un aporte que hemos valorado con el propósito de pensar las escuelas que íbamos a elegir en nuestro estudio fue la obra de Robert Castel (2010: 257). Allí el autor utiliza el concepto de exclusión advirtiendo: “*la heterogeneidad de sus usos, [ya que] nombra una multitud de situaciones diferentes borrando la especificidad de cada una*”. Esta definición ubica a las situaciones que pretendemos designar dentro de un proceso social específico, es decir, en ciertas condiciones sociales de producción. La exclusión nombra a la posición en que se encuentran las personas ubicadas por fuera de los circuitos vitales de los intercambios sociales. Aparentemente la inclusión resultaría lo opuesto. Esos estados, en efecto, no tienen sentido en sí mismos, son la culminación de unas trayectorias diferentes de las que conservan su huella (Castel, 2010).

Como queda de manifiesto el propósito de Castel fue demostrar que la exclusión nombra situaciones que traducen una degradación respecto de una posición anterior. Así pueden distinguirse parcialmente zonas diferentes de la vida social según la relación con el trabajo sea más o menos sólida. Los excluidos estarían ubicados en la periferia caracterizada por una relación perdida con el trabajo y por el aislamiento social. Sin embargo, en la actualidad, advierte el autor, es complejo trazar fronteras sólidas entre esas zonas: “*es conveniente reconstruir el continuo de posiciones que vinculan los in y los out y recuperar la lógica a partir de la cual los in producen out* (Castel, 2010: 260)¹⁰. A modo de ejemplo: no sería la misma situación la de un estudiante que ha abandonado sus estudios después de haber terminado la escuela primaria en 1950 que la de un alumno en la misma situación en 1999. No sólo el cambio epocal puede explicar las diferencias entre uno y otro caso, lo que mejor revelaría estos contrastes son las oportunidades diferenciales que tuvieron para desarrollar sus trayectorias sociales cada uno de los estudiantes. Deben incluirse las expectativas a futuro construidas por las sociedades en ambas situaciones y las posibilidades de inserción laboral al momento de finalizar la escuela primaria en cada uno de los períodos sociohistóricos. De modo que estos factores han operado a la hora de definir la inclusión o no en determinadas redes sociales y de intercambio.

¹⁰ Señalamos estas ideas porque nos han resultado valiosas a la hora de pensar los espacios sociales y el territorio donde están ubicadas las escuelas y donde trabajan los directivos que fueron entrevistados en nuestra investigación.

Pensando exclusivamente en las oportunidades de escolarización diferenciales, tal vez la referencia más importante para nuestro propósito representa la investigación que hemos realizado hace algunos años en la que problematizamos la inclusión educativa a partir de diferentes niveles (DPeIE, 2011). En aquella oportunidad la definimos como equivalente a la incorporación de la población en la escuela: *“La escolarización efectiva de niños, niñas y jóvenes es una evidencia de que se ha garantizado el acceso y la permanencia. La inclusión así entendida, está orientada a escolarizar a todos, pero fundamentalmente, a quienes se vieron marginados del sistema educativo”*¹¹ (DPeIE, 2011: 8). No obstante, retomábamos argumentos de Kessler (2004), en relación con el concepto de escolarización de baja intensidad para afirmar que: *“asistir a la escuela, permanecer en ella, no es equivalente a producir una experiencia con sentido acerca de esta escolarización. Situaciones de incorporación sin sentido configuran una zona de ‘vulnerabilidad’ entre los extremos de la inclusión y la exclusión”*¹² (DPeIE, 2011: 9).

En los argumentos que fuimos construyendo afirmamos que otro nivel de inclusión educativa, más allá de garantizar la presencia, tenía que ver con la distribución del conocimiento legitimado: *“Las escuelas secundarias tienen la misión de transmitir los conocimientos indicados por los diseños curriculares aprobados, y la certificación oficial que otorgan da cuenta de la adquisición de dichos conocimientos. Sin embargo, no siempre una experiencia escolar significativa incorpora los conocimientos establecidos y legitimados”* (DPeIE: 2011: 9).

Teniendo en cuenta estas ideas y la experiencia construida en esta última investigación, elegimos un conjunto de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Realizamos en ellas observaciones y entrevistas a personas que cumplen funciones directivas con el fin de reconocer tanto los aspectos que tienen en común como aquellos que difieren a la hora de tomar decisiones y dirigir las escuelas. Para la selección utilizamos una serie de indicadores estadísticos que reflejaron trayectorias escolares de alumnos que transitan por la institución. Al principio, el cruce de estos indicadores permitió aproximarnos desde una mirada

¹¹ Este sentido del concepto de inclusión educativa también puede rastrearse en el estudio sobre las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. TIRAMONTI (2011): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

¹² Véase también: Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010c): *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa*.

cuantitativa al objeto de estudio, para la selección definitiva consultamos a informantes claves de la DPES y la Dirección Provincial de Planeamiento (DPP) de la DGCyE.

Luego para describir y poner en contexto las escuelas establecimos relaciones, seleccionamos informantes claves, trazamos mapas de área, analizamos otras estadísticas y repasamos diarios de campo contruidos en diferentes investigaciones¹³ (Geertz, 1994). A partir de la información obtenida pudimos comprobar que a estas escuelas asisten ciudadanos a los cuales se les han visto sistemáticamente sus derechos vulnerados. A estas acciones se sumaron algunas observaciones realizadas en las escuelas y en los barrios donde están ubicadas. En conjunto pusieron en evidencia estructuras de significación de procesos culturales situados, es decir, desenvueltos en un contexto histórico, político y social particular:

“no basta, como a veces quiere creerse, con ir ‘a ver’ qué es lo que pasa. En efecto, no hay duda que la ilusión empirista nunca se impone tanto como en casos como éste, en que el enfrentamiento directo con la realidad no deja de presentar algunas dificultades, sino algunos riesgos, y por lo tanto algunos méritos. Y sin embargo todo hace pensar que lo esencial de lo que se vive y se ve sobre el terreno, es decir, las evidencias más sorprendentes y las experiencias más dramáticas tienen su origen en un lugar completamente distinto” (Bourdieu, 2000: 119).

La triangulación de todas estas fuentes fue importante para nosotros porque nos permitió trazar, a modo de hipótesis, el horizonte de expectativas que tiene en su conjunto el sistema educativo provincial. A su vez, representó una primera descripción de las posibles familias que habitan los espacios próximos a las escuelas. Potencialmente supusimos que sus hijos forman parte de la matrícula de las instituciones educativas de nuestra investigación.

Para estudiar la inclusión en materia de políticas sociales y educativas reconocemos diferentes niveles que informan sobre el grado de participación en la vida social (la preparación para la inserción en el mercado laboral, el acceso a protecciones) y el *capital social* construido en las interrelaciones individuales y colectivas, prácticas y redes sociales,

¹³ Nos referimos a: DPeIE (2011) Op. cit., DPeIE (2009): *Escuela secundaria e interrupciones en las trayectorias escolares*. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE. Una mirada sobre la conducción escolar. DPeIE (2010a): *Los sujetos de la educación de adultos*. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE. DPeIE (2010b): *Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables*. DGCyE.

es decir, los agregados de recursos vinculados a la red de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuo, de relaciones sociales de reciprocidad (Gutiérrez, 2003).

Luego del análisis conceptual y el trabajo de campo identificamos conexiones fuertes pero no mecánicas entre la ciudadanía, la situación económica, política y social del país y el nivel de protecciones que tiene la población. Siguiendo esta lógica de razonamiento en la estructura social argentina pos crisis del año 2001 nos encontramos con tres sectores sociales que pueden estar representados a partir del siguiente esquema: los desafiliados¹⁴, los plenamente incluidos y los sectores vulnerables. Esta categorización resultó una aproximación a la caracterización de la población que se vincula con las cuatro escuelas estudiadas en la presente investigación:

“La recuperación de la idea de ciudadanía guarda relación con una óptica de derechos, que es -como proceso lógico- de orden ascendente: desde los derechos ciudadanos hacia un gobierno que responde a esa soberanía ciudadana. Y, por otra parte, en términos de aplicación, se entiende que la calidad de la democracia no refiere sólo ni fundamentalmente a la calidad de las instituciones, sino sobre todo a la calidad de la ciudadanía” (Gomáriz Moraga, 2007: 3).

Desde este enfoque existen tres tipos de ciudadanía: *formal, sustantiva y activa*. La primera remite a la población que pertenece a una nación donde existe un Estado de derecho, que le atribuye derechos y deberes; aunque no se sabe si el ciudadano los interioriza o los ejerce, simplemente los tiene. Algunos sectores sociales se mantienen en este nivel, despolitizados o desinteresados del funcionamiento del sistema político. Cuando en un país existe mucha población que se mantiene en márgenes muy próximos a la ciudadanía formal, se entiende que hay una ciudadanía de baja calidad e intensidad. La segunda supone que las personas pueden apropiarse de los derechos formales para discernir, decidir y elegir soluciones que impliquen al conjunto. Estas personas tienen un discernimiento básico en términos políticos y se informan, generalmente a través de los medios de comunicación y/o del funcionamiento del sistema político. No participan continuamente ni se organizan específicamente para ejercer sus derechos, sino que lo hacen en ocasiones especiales. De

¹⁴ Robert CASTEL prefiere utilizar el término desafiliación y no exclusión ya que este último haría referencia a situaciones homogéneas que no pueden diferenciarse y es una noción estática que substancializa situaciones límites sin tener en cuenta lo que lleva a ellas, en cambio la desafiliación da cuenta de un continuo diferenciado de posiciones.

modo que cuando más se amplíe este sector mejor funciona el sistema democrático. Dicho de otra forma, una abundante ciudadanía sustantiva suele ser la base de democracias maduras y consolidadas. Por último, el autor señala a la *ciudadanía activa* como aquella que simboliza a las personas que, sobre la base explicada anteriormente, deciden organizarse y/o participar directamente en los asuntos públicos de manera frecuente y sostenida. Estos grupos están representados generalmente por organizaciones sociales y políticas, pero últimamente (y gracias a las redes sociales) se identifican bastante con las organizaciones de la sociedad civil (y por eso también se reconocen como activistas) y suelen funcionar en términos de minorías activas.

Es importante destacar que las tres esferas de la ciudadanía en la realidad concreta no se encuentran estrictamente separadas: *“una ciudadanía sustantiva de calidad mejora las condiciones de la ciudadanía activa y viceversa, así como una buena calidad de ambas suele traducirse en la ampliación de los derechos ciudadanos, es decir, de la ciudadanía formal. Algo que, a su vez, facilita el aumento de calidad de las otras dos, en lo que podría verse como un círculo virtuoso”* (Gomariz Moraga, 2007: 4).

Para sumar complejidad analítica recurrimos a otra de las publicaciones de la que participamos como autores. En ella definimos a la vulnerabilidad educativa como el *“conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno”* (DPeIE, 2010c: 12). Esta definición requirió de diferentes indicadores con el fin de desnaturalizar aquello que es nombrado genéricamente. Presuponía la atención a la dificultad que adquiere el fenómeno, puesto que la vulnerabilidad no es considerada como un atributo binario, ni monocausal, ni como una situación que se produce en un momento específico, sino como una composición compleja de diversos factores que se originan a lo largo del tiempo y determinan un arco de situaciones posibles. Consideramos que estamos definiendo un fenómeno, la *vulnerabilidad educativa*, relacionada a las trayectorias escolares de jóvenes y familias que viven en los barrios donde están ubicadas las escuelas. También contextualizando los vínculos de escolarización que construyen con ellas.

Asimismo esta definición supuso una toma de posición con respecto al tema: son las instituciones del Estado (nacional, provincial y municipal) las responsables de atender posibles interrupciones y/o desfasajes en las trayectorias escolares de los alumnos (DPeIE,

2010c). Por lo tanto, la vulnerabilidad educativa no se reduce a la problemática del abandono escolar o a un determinismo socioeconómico o cultural, es un proceso mucho más complejo. Esta definición rompe con las visiones del sentido común que relacionan los problemas de escolarización de adolescentes y jóvenes como producto de sus condiciones cognitivas, intelectuales y/o socioafectivas. De modo que se opone radicalmente a los enfoques que pretenden desvincular la desigualdad en las experiencias y trayectorias escolares de las condiciones y oportunidades que otorga la estructura social y la estructura escolar a cada uno de ellos.

Al momento de armar el estado del arte para el documento de la DPeIE tuvimos en cuenta una investigación de la Universidad de Córdoba del año 2001¹⁵ que definía la vulnerabilidad educativa como la dimensión escolar de la vulnerabilidad social¹⁶, conformada esta última por un índice que tomaba tres indicadores censales básicos: analfabetismo, primaria incompleta y deserción escolar en menores¹⁷.

Teniendo en cuenta este estado de la cuestión, sumado a la experiencia construida a partir del trabajo profesional en la DPeIE/DGCyE, pudimos constatar que la vulnerabilidad educativa no responde a una causalidad lineal sino a una relación más difusa que podría manifestarse como una correlación estadística y a través del análisis cualitativo estudiando casos. La definición que propusimos en aquel documento trató de reconocer mayor especificidad al problema, puesto que lo que estaba en juego era la propia situación educativa de los sujetos caracterizados como vulnerables. En este sentido, tratamos de precisar cómo un conjunto de factores (sociales, económicos, culturales, institucionales y pedagógicos) generan esas condiciones de vulnerabilidad.

¹⁵ Nos referimos a PELAEZ, Et. Al (2004): “Vulnerabilidad educativa e inserción laboral en la población de la ciudad de Córdoba”. En: *Congresso da Associação Latino Americana de População* (ALAP). Caxambu, Brasil.

¹⁶ La vulnerabilidad social para la CEPAL/CELADE es: “la combinación de: i) eventos, procesos o rasgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas, ii) la incapacidad de respuesta frente a la materialización de estos riesgos, y iii) la inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos”. Para CAPUTO (2004) la vulnerabilidad social implica una condición de riesgo, en donde se ven obstruidos de la participación de los beneficios que en teoría otorgaría el pleno ejercicio de los derechos como ser humano y ciudadano (DPeIE, 2010:21).

¹⁷ Consideramos oportunamente que la vulnerabilidad educativa sería complementaria de la noción de vulnerabilidad social que desarrolló la Dirección de Información Estadística de la DGCyE, en la construcción del Índice de Vulnerabilidad Social, porque permite mapear condiciones sociales desfavorables, para determinar prioridades de intervención.

En síntesis las cuatro escuelas seleccionadas atienden a sectores de la población comprendidos en esta definición, es decir, adolescentes y jóvenes con mayores probabilidades de tener su *escolaridad en riesgo*. Con este término queremos hacer mención a aquellos alumnos y alumnas “*en situaciones que presentan como común denominador el alto riesgo de perder el ciclo lectivo en curso y/o abandonar definitivamente sus estudios secundarios, al menos en la modalidad común*” (DIE y DPeIE, 2010:6)¹⁸.

Teniendo presente esta conceptualización y una serie de indicadores estadísticos que reflejaban las trayectorias escolares de alumnos, agrupamos, en función del Índice de Vulnerabilidad Social georreferenciado (IVSg) a las escuelas secundarias de gestión estatal del distrito La Plata, (119 unidades educativas en ese momento). Con respecto a este criterio tuvimos en cuenta que el IVSg pondera aspectos socioeconómicos y educativos relevados en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001¹⁹, considerando cinco dimensiones²⁰. Este índice lo pensamos a título de hipótesis de trabajo, ya que su uso se apoya en el supuesto de que a las escuelas referidas concurren adolescentes y jóvenes que viven en hogares de la fracción censal en la que se sitúa. En

¹⁸ El Relevamiento de Alumnos con Escolaridad en Riesgo (RAER) especifica una clara gradualidad en la gravedad del caso sobre la base de la información recabada, estableciendo tres situaciones diferentes, ordenadas desde el mayor al menor riesgo que implican: “1) *Alumnos salidos sin pase (SSP): alumnos que han asistido al menos un día a clase durante el ciclo lectivo 2010 pero que en el transcurso del mismo dejaron de asistir a la escuela, sin solicitar el pase a otro establecimiento.* 2) *Alumnos con elevada ausencia que no asistieron en octubre (AON): alumnos que al 31 de octubre acumulaban 33 faltas o más y que no asistieron a clase al menos un día durante el transcurso del mes de octubre.* 3) *Alumnos con elevada ausencia que asistieron en octubre (AOS): alumnos que al 31 de octubre acumulaban 33 faltas o más, pero que sí asistieron al menos un día a clase durante el transcurso del mes de octubre*” (DPP y DPeIE, 2010: 6).

¹⁹ Al momento de la investigación era el último disponible.

²⁰ En el Proyecto de Investigación *Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables*, se señala que las dimensiones del IVSg son: “(i) hacinamiento moderado y crítico de los hogares; (ii) condiciones deficitarias en la calidad de los materiales de la vivienda; (iii) relación de dependencia de los miembros del hogar según miembros ocupados, jubilados ó sin ocupación ni jubilación; (iv) hogares con sistema de salud pública como única cobertura; y (v) bajo clima educativo del hogar (menos de 11 años de escolaridad formal). Cada una de las dimensiones tiene a su vez una situación definida como moderada o crítica y - según esta condición - una ponderación diferente de manera que a cada hogar se le asigna un peso diferencial según su situación con respecto a estas dimensiones. Cuanto más bajo el valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad que tienen los hogares pertenecientes a un determinado ámbito geográfico; cuanto mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida. El promedio del índice calculado para cada hogar informa la media de vulnerabilidad del conjunto de los hogares de un radio censal, una fracción censal, un distrito, región o toda la provincia. En base a estas características, el IVSg permitiría aproximar una caracterización de la vulnerabilidad social de los hogares que se sitúan en el ámbito geográfico en el que se encuentra cada escuela” (DPeIE, 2010b)

segundo lugar, definimos tres rangos de acuerdo con la media de IVSg de la fracción censal de La Plata que es de 2,40.

Estos rangos nos sirvieron para agrupar a las escuelas del siguiente modo:

Cuadro 1. Unidades educativas de nivel secundario común del Distrito La Plata por rango de IVS

Rango de IVS	Límites IVS	Unidades educativas
IVS bajo	0 a 1,67	42
IVS medio	1,68 a 2,94	38
IVS alto	2,95 a 3,92	39

Fuente: Elaboración propia en base a la DIE, 2011.

A partir de este agrupamiento decidimos descartar las instituciones ubicadas en el rango de IVSg bajo (de 0 a 1,67) y medio (de 1,68 a 2,94) ya que se trata de escuelas que supuestamente atienden a la población en mejores condiciones. Seleccionamos, en principio, las escuelas que están ubicadas geográficamente en contextos de pobreza, ya sea porque están en zonas aisladas o en barrios del distrito donde habita la población que padece las mayores estigmatizaciones de la sociedad, espacios sociales que han sufrido más que otros las políticas de Estado regresivas.

Elegimos las 39 escuelas que tienen el IVSg alto según el cuadro N° 1, luego utilizamos los indicadores educativos disponibles al 2012 leídos en serie histórica que nos ofrecieron información sobre las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes, y sostuvimos, en consecuencia, otra variable de trabajo acerca del grado en que el sistema educativo está ofreciendo garantías de inclusión educativa. Por lo tanto, estudiamos los indicadores estadísticos y seleccionamos cuatro escuelas que con un IVS alto (de 2,95 a 3,92) tuvieron elevadas tasas de promoción efectiva²¹ durante el periodo 2009/2010, presuponiendo que las tasas superiores resultan de buenas gestiones escolares que atienden a las trayectorias escolares de sus alumnos, tal vez más que en otras escuelas. La media de la tasa de

²¹ La Dirección de Información y Estadística (DIE) de la DGCyE la define como el porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio de un nivel de enseñanza particular que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente. Presenta de modo general los logros de los alumnos y muestra un aspecto de la capacidad de retención de la escuela, ya que también los repitentes son retenidos por el sistema (DIE, 2013).

promoción efectiva en el grupo de las 39 escuelas de IVS alto es 86% y la mediana es del 83,8%.

Cuadro 2. Unidades educativas de nivel secundario común del Distrito La Plata por rango de IVS, según Tasa de Promoción Efectiva. Años 2009/2010

Escuela ²²	IVSg	Tasa de Promoción Efectiva 2009/10
Secundaria Básica N° 1	3,92	82,5
Secundaria Básica N°2	3,92	89,0
Secundaria Básica N°3	3,92	103,4 ²³
Secundaria N°4	3,15	93,8

Fuente: Elaboración propia en base a la DIE, 2011.

Una vez en el territorio recurrimos a la entrevista en profundidad enfocada como una situación de comunicación con aquellas personas que cumplen funciones directivas (directores, vicedirectores, profesores referentes, secretarios, preceptores, EOE²⁴), reconociendo que esta herramienta posibilita acercarnos a la perspectiva que han construido sobre sí mismas como parte de un colectivo más amplio. La intención fue focalizarnos en algunos aspectos profesionales y formativos del pasado y del presente, un recorrido que nos permitió recuperar sus experiencias actuales en la gestión directiva. Luego vinculamos esas historias individuales con las historias colectivas y las estructuras sociales que pesan sobre los actuales lugares de trabajo (las escuelas seleccionadas, las políticas implementadas, las relaciones con los agentes del territorio). Desde ningún punto de vista la descripción producida se acerca a la biografía o historia de vida de las personas entrevistadas, sólo se trata de reconstrucciones sobre el saber hacer que otorgan diversos sentidos a la politicidad de cada una.

Generalmente las entrevistas nos aportaron información para identificar algunos sucesos de interés en sus vidas profesionales, procesos en los cuales también interviene la trama de relaciones que han ido configurando y caracterizando en el transcurrir de cada relato.

²² Para proteger la privacidad de las escuelas y las personas entrevistadas para la investigación se inventaron números de fantasía que no corresponden a la nominación real del distrito La Plata que realiza la DGCyE.

²³ La superación del 100% se debe a que en esa escuela han sido matriculados alumnos nuevos que no venían de años anteriores en la misma escuela al momento de comenzar el primer año (esto ocurre cuando vienen de otras escuelas con o sin pase, de escuelas de otras provincias o directamente desde el exterior del país).

²⁴ Nos referimos a los Equipos de Orientación Escolar.

Lahire (2006) señala que nunca somos espontáneamente conscientes de (ni estamos en condiciones de hablar de) lo que somos, de lo que hacemos y de lo que sabemos. Somos globalmente conscientes de lo que hacemos pero no podemos ser conscientes de todo lo que hacemos, de la forma en que lo hacemos, del conjunto de gestos y saberes que ponemos a obrar en nuestra actividad. De todos modos, para unos agentes es más fácil nombrar aquello que hacen que para otros. Con esto queremos advertir que los directivos pueden hablar mucho mejor de lo que hacen y de lo que saben porque sus prácticas como sus saberes han sido designados dentro de un conjunto continuo e infinito de prácticas y saberes que, desde este punto de vista, *“se hacen más visibles y declarables en la medida que son claramente sostenidos por instituciones. Cuanto más ligados están la práctica y el saber a tiempos y lugares específicos, relativamente autónomos, son más visibles y designables como tales”* (Lahire, 2006: 138).

Para trabajar con los relatos de los directivos, tomándolos como relatos del hacer, fuimos conscientes de la distancia que existe con lo realizado efectivamente. De modo que, para narrar lo que nos han dicho sobre lo que hacen (nos referimos a la dirección escolar), tuvimos presente la dependencia que existe con las categorías de percepción (y designación) interiorizadas en el curso de sus socializaciones profesionales y escolares, y de todos los obstáculos culturales (lingüísticos, discursivos, institucionales, contextuales, etc.) presentes en el acto de comunicar las prácticas (Lahire, 2006).

Además de las entrevistas semiestructuradas, realizamos observaciones de acontecimientos de la vida institucional, recreos, mesas de exámenes, charlas informales con el resto del personal de la escuela, análisis de documentos elaborados por la propia institución (Proyecto Institucional, reglamentos, libretas de comunicaciones, relevamientos estadísticos de matrícula y rendimiento escolar, planillas de asistencia) sumada a la normativa vigente sobre la educación secundaria (nacional y provincial), los planes, programas y proyectos elaborados por la Dirección de Educación Secundaria (DPES) y otras dependencias de la DGCyE. A partir de estas herramientas elaboramos dimensiones de la *politicidad* que nos permitieron poner en relación las prácticas cotidianas de los directivos en las instituciones y las producciones de sentido en torno a dichas prácticas.

A su vez, cuando el texto en construcción lo ameritó, recurrimos a diálogos e información aportada en el marco de una entrevista a la Directora de la DPES de la DGCyE.

El análisis producido a partir de la triangulación de datos obtenidos en entrevistas, información estadística, observaciones de los espacios escolares, leyes, resoluciones, decretos y políticas orientadas al Nivel Secundario, representó un esfuerzo de interpretación que tuvo la intención de reconstruir el contexto y las prácticas de gestión de los directivos. Para organizar las respuestas a los objetivos, interrogantes y preguntas de investigación nos propusimos el siguiente itinerario:

En el primer capítulo procuramos conocer cómo fue configurándose históricamente la *inclusión educativa*²⁵ a partir de escritos, documentos, leyes, debates y opiniones de diferentes agentes políticos y del campo de la investigación socioeducativa. A su vez, describimos las políticas públicas dirigidas hacia el nivel secundario que han sido señaladas por los directivos en las entrevistas. Posteriormente presentamos algunos indicadores estadísticos de las cuatro escuelas incluidas en la investigación, recabados a partir de los Relevamientos Anuales (RA) de los años 2010, 2011 y 2012, y ciertas investigaciones que han estudiado el espacio social y geográfico de La Plata donde se encuentran esas escuelas. En el segundo y tercer capítulo pusimos en foco el quehacer de la dirección escolar y la micropolítica educativa en las escuelas. Intentamos ubicar en la realidad de cada institución la transmisión de diferentes modos de ver, sentir, evaluar y hacer la gestión cotidiana, develando tanto el modo en el que se desarrollan en los equipos directivos sus marcas identitarias, los conocimientos y saberes que ponen en juego en la relación con los otros agentes sociales y los sentidos que actualmente circulan sobre la inclusión educativa asociados a esa transmisión.

Finalmente en las conclusiones ensayamos algunas reflexiones sobre la politicidad en los directivos y los cambios y transformaciones que han venido afectando a la escolarización de los adolescentes y jóvenes que cursan la escuela secundaria en la actualidad.

²⁵ Queremos señalar que la noción de inclusión educativa tiene como concepto de uso corriente una corta existencia tanto en la historia del campo de la investigación educativa, en la terminología que utilizan los agentes sociales ligados al ámbito educativo, como también, en el vocabulario de la ciudadanía en general. A pesar de ello, suponemos que designa diferentes acciones desarrolladas en algunos procesos históricos específicos en los cuales se han llevado a cabo políticas educativas que pretendieron extender la escolarización a otros sectores de la ciudadanía que hasta el momento se encontraban excluidos de la escuela.

Capítulo 1. Políticas de inclusión educativa en perspectiva histórica

La incorporación gradual de mujeres, niños y jóvenes con capacidades diferentes o personas de culturas subalternas a los distintos niveles del Sistema Educativo Argentino (SEA) ha recorrido un largo camino que no estuvo exento de marchas y contramarchas. No fue un movimiento ascendente ni progresivo como sugiere el sentido común. Transitar este camino en su totalidad y complejidad nos desvía de nuestros objetivos, sin embargo, repasar algunos momentos claves de su controvertida historia, apelando a ciertas investigaciones y referencias que hicieron foco en la escuela secundaria, nos ayuda a contextualizar la politicidad en los directivos y las políticas que se han generado en pos de afirmar la inclusión educativa. Pretendemos realizar una *historia del presente* (Castel, 2010) que dé cuenta de los diferentes sentidos de la inclusión educativa que, fortalecidos en su vigencia en los últimos años, tienen una génesis que se ha ido construyendo a partir de algunas transformaciones relevantes del pasado.

En la última década diversas investigaciones en Argentina (Zelmanovich, 2013; DPeIE, 2011; Gvirtz y de Podestá, 2011; Calderon, 2004 y Cantero, 2001) han demostrado, desde diferentes perspectivas y matices, que las experiencias escolares de los directivos tienen una significativa influencia en las motivaciones de los docentes e impactan en el desarrollo de sus disposiciones y prácticas profesionales. Por lo tanto, tienen una responsabilidad ineludible y juegan un papel fundamental en la calidad e igualdad de los aprendizajes de los estudiantes y poseen una gran incidencia en los procesos de distribución de los alumnos entre sí, dentro y fuera de las escuelas. Sin embargo, para dimensionar esa incidencia hay que tener en cuenta que: *“los hombres, como individuos así como en grupos, se hallan siempre frente a determinados problemas no resueltos, mientras no hayan podido resolver los problemas de una generación de problemas, no pueden emprender la solución de los de la siguiente* (Elias, 1998: 192).

Si le otorgamos este tratamiento al estudio de los procesos sociales que vamos a analizar, debemos pensar la inclusión educativa como resultado de diferentes políticas (incluimos aquí el marco normativo) que se desarrollaron a través del tiempo en el SEA, fundamentalmente aquellas que se han implementado en las últimas décadas. Pero también los discursos, sentidos y prácticas políticas de diferentes grupos sociales que han impulsado

soluciones a los problemas de su época. Los procesos sociales constituyen para Elias mecanismos no intencionados que se convierten, con el devenir histórico, en cambios orientados y no planeados de largo plazo, es decir, en marcos de referencia sociales.

Comenzar el primer capítulo con una breve reseña sobre los orígenes de la escuela secundaria nos ayudará a comprender ese devenir y uno de los modos en que se procesó la igualdad en nuestra sociedad.

1.1 Notas breves sobre la historia de la escuela secundaria argentina

En los comienzos de la escuela secundaria argentina incorporar a ciertos sectores de la ciudadanía a una identidad común representó una tarea fundamental para la libertad y el progreso del país: *“la manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla* (Dussel, 2004: 308). Se desprende de este argumento que el movimiento a favor de la escolarización, a fines del siglo XIX, requirió integrar a toda la población a un imaginario social construido (un nosotros determinado) que podía ser la comunidad nacional o un conjunto específico (cualquier tipo de minorías o entidad con capacidad de aglutinar a las personas). La integración a un nosotros involucra necesariamente a un ellos que puede o no, ser considerado complementario: *“la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas”* (Dussel, 2004: 308)²⁶.

Las investigaciones consultadas coinciden en señalar que antes del siglo XX no existía un sistema educativo integrado. Las primeras escuelas secundarias surgieron sobre la tradición de los colegios jesuitas pero también oponiéndose a ellos. Lo que inicialmente se erigió como un grupo variado de escuelas, se fue transformando lenta y gradualmente en un sistema estructurado de instituciones educativas, delimitadas con precisión y

²⁶ El sentido de esta conceptualización es construir un marco para estudiar la politicidad de los directivos con el fin de conocer el resultado de esas complejas dinámicas de las que habla la autora.

funcionalmente interrelacionadas²⁷. Paulatinamente fueron estableciéndose los límites entre los diferentes tipos de instituciones existentes, especificando sus planes de estudio y ampliándose las actuaciones profesionales de sus futuros egresados, de modo que pudo ir articulándose relaciones funcionales entre las distintas partes (Müller *et al*, 1992).

Podemos inferir que muchas veces las demandas para garantizar aquello que nombraremos inclusión educativa como *presencia* seguían: “*un guión informal en el que la comunidad local procedía a la fundación de un establecimiento educativo y más tarde el Estado (ya fuera nacional o provincial) lo regularizaba incorporándolo como parte de su oferta*” (Legarralde, 2007: 53)²⁸.

Algunas referencias normativas contribuyen a nuestro problema de pensar la inclusión educativa antes del siglo XX cuando es sabido que este concepto literalmente no existía. Sin embargo, este anacronismo puede pensarse como un proceso social que representó, con el paso del tiempo, un *discurso de Estado*, es decir: “*discursos de poder que se oficializan, universalizan e imponen para una población a la que se interpela/convoca a ser parte de él*” (Giovine, 2012: 23).

La primera de estas referencias es el artículo quinto de la Constitución Nacional de 1853 donde se puede apreciar la exigencia realizada a las provincias para reglamentar y garantizar educación elemental a sus poblaciones, logrando de esta manera autonomía del Estado nacional: “*Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada*

²⁷ A los primeros establecimientos de educación secundaria de épocas virreinales, se los calificaba como preparatorios, porque tenían la misión de formar a la aristocracia y a la burocracia colonial para su ingreso a la universidad. En efecto, la secundaria nació con el objetivo de formar a la futura dirigencia del país, tanto el Colegio Nacional de Monserrat de Córdoba fundado en 1687, el Colegio San Carlos en 1771 o el Colegio Convictorio Carolino, devenido en 1818 en Colegio de la Unión del Sud dan testimonio de este objetivo. Un tiempo después el Colegio Argentino de la provincia de Corrientes en 1853 y el Colegio San Miguel en Tucumán (donde fue director de la preparatoria Amadeo Jacques) constituyen ejemplos más cercanos a lo que va a denominarse colegios preuniversitarios.

²⁸ En esa época existía una controversia alrededor de quiénes resultaban ser los responsables de la educación de las mayorías y quiénes eran los agentes encargados de efectivizar este derecho. En ese sentido, Paviglianiti (1999) especifica que se ha pasado del monopolio de las iglesias como instituciones de adoctrinamiento de fieles y súbditos, a la concepción de la burguesía ascendente que la consideraba como un derecho individual para la formación del ciudadano.

provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”²⁹. Otro aporte es el artículo 205 de la Constitución de la provincia de Buenos Aires de 1873. Se menciona allí que la legislatura provincial debía dictar las leyes que fueran necesarias para reglamentar la educación. Observamos, entonces, como ambas Constituciones representaron claros antecedentes para favorecer la posterior inserción, en la Ley Orgánica de la Educación Común provincial N° 888 de 1875, de una reglamentación que defina a la educación gratuita y obligatoria. A su vez, a partir de esta norma provincial se habilitó la creación del Consejo General de Educación y del Director General de Escuelas, regulando la administración local y el gobierno inmediato de las instituciones educativas a cargo de los Consejos Escolares distritales (Pineau, 1997)³⁰.

A partir de esta Ley, la provincia de Buenos Aires apoyada en el *imaginario civilizatorio* de la época³¹, pretendió: formar ciudadanos iguales (civilizar a la otredad), construir un Estado docente, difundir la obligatoriedad escolar, generar una racionalidad burocrática a partir de la descentralización económica y administrativa, y expandir el método simultáneo³². Para Puiggrós (1990) esta propuesta educativa sobrellevó una paradoja, el SEA fue convirtiéndose en un dispositivo para transformar a la otredad en sujetos civilizados, pero considerándolos sujetos asociales. Para aquel imaginario se debía interpelar a los sujetos como población compuesta cuantitativamente por una suma de individuos que no portaban significantes sociales previos (Pineau, 1997).

En ese contexto de finales de siglo XIX la educación expresó una tensión en aumento, por un lado, favoreció a la reproducción social, seleccionando a los alumnos más capaces, por otro lado, gracias a su carácter humanista, privilegió e impuso la homogeneidad tanto de

²⁹ Véase el Art. 5° de la Constitución Nacional de 1853.

³⁰ Con su creación implícitamente quedaba expresada la intención de la administración central por ampliar el gobierno de la educación a la ciudadanía. Estas instancias locales concretas tenían entre sus atribuciones conferidas: nombrar y contratar maestros con diploma expedido por el Consejo General de Educación, vigilar la conducta de los maestros, pudiéndolos separar de su empleo, acordar premios a maestros y niños, establecer nuevas escuelas y determinar la ubicación de las mismas.

³¹ Obsérvese para una mayor profundización de estas ideas los trabajos de PUIGGRÓS (1990) y DUSSEL (1991).

³² Muchas de las características determinantes que han conformado la escuela que hoy conocemos pueden hallarse en las propuestas de Juan Bautista de la SALLE (1651-1719). El método simultáneo se estructura en torno a dos ejes que han trascendido los siglos: el orden y el control. Se aplican mediante la simultaneidad de la enseñanza, es decir, un grupo de alumnos recibe la misma instrucción al mismo tiempo, a través de un único docente, en un aula, todos los alumnos se ubican ordenados simétricamente, colocados hacia el frente y prestando atención al maestro que está sentado estratégicamente detrás de su escritorio. Lo fundante y perdurable de las ideas del sacerdote y pedagogo Francés es que, a través de su método de enseñanza, se garantizó la escolaridad masiva de grandes grupos de alumnos con muy pocos maestros.

alumnos como de las propias escuelas. El modelo institucional consistió en suministrar el mismo servicio educativo a cualquier ciudadano independientemente de la provincia en la que viva. Bajo esa lógica el Nivel de Educación Secundaria, ubicó, orientó y jerarquizó a los alumnos en función de sus desempeños individuales.

Puede comprenderse este movimiento por la inclusión como una *presencia* selectiva, es decir, una integración a un nosotros que dejaba fuera de la escuela secundaria a todos aquellos que consideraba que no cumplían con las expectativas que ese imaginario había construido. Un dato revelador es clave para percibir lo sucedido en ese Nivel educativo: “asistía apenas el 1% de la población” (Rosemberg, 2011: 6).

Este modelo binario de inclusión/exclusión que caracterizó al SEA y al Nivel Secundario en particular implicó una fuerte representación del Estado en las aulas a través de los siguientes dispositivos:

“el currículum, la formación docente, el sistema de inspección y el control del nombramiento de los docentes. La política educativa llegaba hasta el cara a cara con los docentes. El inspector visitaba las aulas, observaba clases, hacía recomendaciones y volvía para verificar el cumplimiento de su mandato pedagógico estatal. Por su profundidad, lo denominamos “modelo aula”, ya que el Estado central tenía gran capacidad de influir las prácticas pedagógicas. A su vez, era un modelo “desdoblado”, con una separación radical entre la educación primaria y secundaria. Sus objetivos eran opuestos: la primaria tenía la misión de la universalización y la secundaria debía seleccionar a los mejores” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 25).

Se puede confirmar al observar las estadísticas de la época que citan estos autores sobre los porcentajes de población escolarizada que el SEA consolidó un escenario educativo muy desigual. Se desprende, entonces, la siguiente idea: la *presencia física* en la escuela secundaria estaba reservada a muy pocos estudiantes. Ello suponía una lógica de funcionamiento preparada para incorporar a pocos egresados a los estudios superiores, reproducir las futuras élites dirigentes urbanas y generar, sólo para ciertos grupos de la sociedad, profesionales de la administración pública y privada. La competencia por el destino social se incorporó en la subjetividad de todos los agentes escolares naturalizándose

de esta manera una función selectiva que caracterizó por mucho tiempo a la educación secundaria argentina³³.

Queda así de manifiesto una de las primeras ideas que nos interesa destacar, la inclusión educativa se tradujo como *presencia* física de una escasa parte de la población. Instaló un deber ser en casi todos los sectores de la ciudadanía argentina. El SEA se gobernaba a partir de relaciones de mando y obediencia, y existía una separación clara entre los procesos de diseño y los de aplicación de las políticas educativas. Situación que imprimió una huella en la dinámica de funcionamiento del SEA, desde entonces, el docente funcionó como un trabajador con muy poco margen para tomar decisiones, teniendo una relación subordinada a los directivos y, a su vez, estos últimos, supeditados a las decisiones de las autoridades del nivel central. Sin embargo, nos interesa resaltar que el funcionamiento del poder en las agencias estatales es algo más complejo y no se agota en esta mirada jerárquica³⁴.

Recién en la década de 1930 se puede advertir un pasaje hacia otro modelo de intervención estatal. Se trata de un dispositivo que actuó por expansión, reemplazando paulatinamente la selectividad que caracterizó a esa primera etapa. De forma sistémica instituyó otros marcos normativos y modalidades de gestión centralizada (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). A partir de esa década, específicamente con la apertura de las escuelas técnicas durante los primeros dos gobiernos peronistas, comenzó a agrietarse aquella propuesta educativa dirigida hacia una minoría:

“Si en las primeras tres décadas del siglo XX la secundaria recibió 80.000 nuevos alumnos, entre 1930 y 1960 se incorporaron a sus aulas 480.000 estudiantes. Sin embargo, todavía seguía siendo una alternativa restringida: en 1955 la matrícula no llegaba al 30 % del millón y medio de adolescentes de 13 a 17 años que por entonces habitaban la Argentina” (Rosemberg, 2011:4).

³³ Este modelo implicó una base para todos –la primaria– y una cima para pocos –la secundaria–, posibilitó la integración social en el primer nivel educativo “*como valor de la escuela pública, pero negando las diversas identidades culturales de sus alumnos. Definió a la calidad como opuesta a la universalidad en el nivel secundario, y dejó una herencia todavía hoy difícil de modificar*” (VELEDA, op. cit: 27).

³⁴ En el análisis del Estado no se pueden atribuir comportamientos homogéneos a sus agentes, ya que es una institución relativamente eficaz en sus pretensiones y las elites pueden orientar sus acciones de acuerdo a diferentes sentidos que son definidos en interacción con otros agentes localizados dentro y fuera del ámbito estatal (SOPRANO, 2007). Nuestra intención, a partir de la idea de *politicidad*, es mostrar las prácticas de subjetivación, es decir, otro concepto que piense a los agentes y a sus prácticas no sólo como derivaciones de las estructuras y normas que las regulan.

El sentido de inclusión educativa que hemos encontrado en este caso se tradujo en un aumento de la presencia física incorporando a otros colectivos sociales. Las políticas educativas implementadas produjeron un crecimiento matricular y la necesidad de efectuar distintas estrategias de intervención estatal que pasen del aula al conjunto del sistema. Este salto cuantitativo y cualitativo complejizó la gestión organizativa y administrativa a partir del aumento de la cantidad y diversificación de instituciones educativas, también de nuevos alumnos en la escuela secundaria. Con el paso del tiempo asomaron otros mecanismos de intervención: normas centrales que regulan a distancia esa complejidad creciente –el Estatuto del Docente³⁵ y el Reglamento General de Escuelas–, libros de texto, apoyo estatal al sector privado, formación docente masiva en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT)³⁶. Estas políticas reemplazaron progresivamente el predominio de la figura del inspector –como única presencia estatal en las aulas– por dispositivos encargados de regular grandes contingentes de escuelas, docentes y alumnos. El Estado se alejó de los muros escolares y administró a distancia el conjunto del sistema (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Por lo expuesto la inclusión educativa no sólo supuso garantizar la igualdad de oportunidades al generar las bases para que más alumnos puedan estar en la escuela, también el propio sistema continuó seleccionando a los más capaces. Otros sentidos de la inclusión se fueron incorporando al imaginario social.

En la década de 1960 la diversificación de ofertas en el SEA implicó una respuesta válida para otros grupos de la ciudadanía y resultó otra estrategia diferente a las anteriores al complejizarse las estrategias selectivas: a la forma tradicional de exclusión se le agregó un

³⁵ La sanción del Estatuto del Docente Nacional en el año 1958 fue la primera norma que reguló las tareas del director. AGUERRONDO (2011) señala que el Estatuto determinó fundamentalmente los derechos y deberes de los docentes (incluyendo a los directivos), las condiciones y mecanismos de ascenso y acceso a los cargos. Esta reglamentación puso énfasis en las regulaciones laborales y no en los aspectos técnico-docentes lo que estableció que en Argentina no exista un marco normativo actualizado que dé cuenta de cuáles han de ser los lineamientos, características o funciones que se esperan del rol directivo. En este marco, los cargos directivos se definieron históricamente como un escalón más al interior del escalafón docente, sin distinguir ningún circuito específico de formación. A nivel formal el rol del director se focalizó en la interpretación e implementación de las regulaciones y disposiciones de la administración central. Las funciones y criterios sobre qué sería una buena práctica profesional en relación con su rol hasta la actualidad están establecidos en la normativa a partir de la cual se organizan los concursos de ascenso (en general resoluciones de las administraciones centrales de las distintas provincias) (AGUERRONDO, 2011).

³⁶ La formación docente en ISFD comienza en 1969, hasta el momento aludido, la formación continuaba en el ámbito del nivel secundario y se ofrecía a través de las escuelas normales que posteriormente pasaron a ser bachilleres (DINIECE, 2009).

proceso de diferenciación al interior del sistema. Nació así la consolidación de *circuitos educativos* de diferente calidad y prestigio que se articularon funcionalmente con los sectores sociales a los que estaban dirigidos. Por ello la inclusión educativa consistió ya no sólo en incorporar a nuevos ciudadanos a la escolaridad a través de la expansión del sistema, sino en la *diferenciación* en función de los cambios del modelo de acumulación social basado en la permanente incorporación de la población al circuito de intercambio económico. Esta situación produjo una dinámica social tendiente al ascenso y la emergencia de nuevos sectores sociales (Tiramonti, 2001).

En las dos décadas siguientes pueden apreciarse intentos por transformar la estructura tradicional de las escuelas secundarias por otras formas institucionales más adecuadas a los procesos de masificación vigentes en ese contexto. Comenzó a buscarse otros medios que posibilitaran transformar la estructura rígida que persistía en la homogeneidad fundacional de la escuela (Southwell, 2011). Sin embargo, estos cambios no acompañaron modificaciones en la estructura del sistema, tampoco en las modalidades de gestión. El Estado argentino garantizó la demanda por la inclusión educativa a partir de la incorporación de nuevos prestadores, formando de este modo nuevas condiciones para ampliar la oferta y asegurar nuevas “presencias”. Ello tuvo tal vez un efecto negativo: *“fue generando una multiplicidad de sub-sistemas superpuestos geográficamente pero con diferente relación de dependencia. Así, en algunas provincias con mayor desarrollo de sus sistemas educativos, la expansión educativa para los niveles primario y secundario, determinó al menos cuatro modalidades: escuelas públicas y privadas nacionales, y escuelas públicas y privadas provinciales”* (Suasnabar, 2005: 6).

Más adelante, al finalizar la década de 1980, la dictadura cívico militar aplicó medidas represivas tendientes a remoralizar a una población que según ellos había salido de su cauce: el disciplinamiento de conductas, la represión a los docentes y al movimiento estudiantil, la prohibición y censura de material bibliográfico, los cambios introducidos en el currículum para quitar sus componentes más conflictivos y sociales por ser “explícitamente políticos”, eran moneda corriente. Por otro lado, los militares en el gobierno diseñaron una uniformización y un control de prácticas escolares, con ello pretendían combatir el denominado germen subversivo que encontraba en la escuela pública una de sus fuentes de expansión. Siguiendo esta línea se desarrollaron políticas

tendientes a la militarización del SEA, como así también, a la burocratización y verticalización de su estructura administrativa (Tedesco *et al*, 1985).

Específicamente en la provincia de Buenos Aires, el gobernador de facto Ibérico Manuel Saint-Jean publicó dos medidas (la Ley de Prescindibilidad y la suspensión de varios artículos del Estatuto del Magisterio y de la Ley de Educación provincial) que le permitieron suprimir, dejar cesantes y disponibles a varios docentes sin la confección de un sumario previo³⁷.

Este modelo expulsivo y diferenciado por ofertas, característico de la educación secundaria argentina, se quebró definitivamente a partir del regreso de la democracia en 1983. Un ejemplo que ilustró esta apertura fue la eliminación de los exámenes de ingreso que pusieron de manifiesto la decisión política de abrir masivamente las puertas de las aulas secundarias del país: “*Al finalizar el gobierno de Raúl Alfonsín, en 1989, la matrícula de la educación media había trepado a los dos millones, más del 70 % de jóvenes en edad de cursar*” (Rosemberg, 2011: 6). Claramente se aprecia en los porcentajes el papel de las políticas inclusivas del período radical.

En ese contexto la preocupación por reivindicar una educación de calidad como un derecho al que debían acceder los ciudadanos argentinos comenzó a circular entre algunos grupos que investigaban, entre otros temas, al SEA. Tedesco (1983), diagnosticaba que el retraso en el acceso a los aprendizajes sustantivos se debía a “*una fuga hacia adelante*”, es decir, durante toda la década de 1980, si bien más alumnos ingresaban a la escuela, no todos alcanzan los conocimientos que la educación prometía. Esta situación perjudicó a los estudiantes que provenían de los sectores populares porque históricamente permanecían menos tiempo escolarizándose. La realización del Congreso Pedagógico durante el período 1984/1988 contribuyó a recuperar el debate público en materia educativa e instaló otra forma de hacer política, distinta a la tradicional, vinculada a las teorías de la planificación,

³⁷ Para profundizar en el tema Véase RODRIGUEZ, L. (2008: 6). Señala allí la autora que la Ley de Prescindibilidad habilitó: “*al Poder Ejecutivo a dar de baja por razones de servicio al personal de planta permanente, temporario, transitorio, suplente, provisional, contratado o regulado por convenios colectivos de trabajo, que prestaba servicios en la Administración Pública Provincial dependiente del Poder Ejecutivo, organismos de la Constitución, Descentralizados y/o autárquicos o Palacio Legislativo. Esta ley se prorrogó hasta el 31 de diciembre de 1980. (Ley 9512. Boletín Oficial N° 19245, 28 marzo 1980)*”.

la elaboración de planes y programas que debían ejecutarse a través de las líneas de conducción central hacia todo el sistema educativo (Braslavsky, 1989)³⁸.

El concepto de gestión en el ámbito educativo cobró vigencia en ese contexto. Juan Cassajus (2000) señala que en América Latina este término comenzó a utilizarse en educación para aludir al fortalecimiento del vínculo de las escuelas con el territorio, lo que contribuía a los discursos de descentralización y reforma educativa:

“El concepto gestión, connota tanto las acciones de planificar como las de administrar. La administración, como ejecución de las instrucciones de un plan, independientes de los contextos, no es lo que ocurre en las situaciones reales. Por ejemplo los directores de escuelas encargados de ejecutar un plan, tienen que realizar una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad política del plan, adecuar los recursos disponibles con las necesidades de la ejecución de un plan, determinar el nivel de competencias de las personas para llevar adelante el plan. En la práctica, el plan es solo una orientación y no una instrucción de ejecución. Por ejemplo, en su trabajo de traducir un plan en acciones concretas, los directores de escuelas se encuentran frecuentemente en la necesidad de replanificar, administrar y demostrar talento político para encauzarlo” (Cassajus, 2000: 6).

En resumen, la idea inclusión educativa fue mutando con el paso del tiempo e incorporando nuevos sentidos: de pensarse sólo como *presencia física*, luego como ampliación de la oferta a otros segmentos de la ciudadanía hasta ir generando circuitos de escolarización diferentes, llegamos al punto de analizarla a partir de la multiplicidad de nuevos prestadores (más allá del Estado). En segundo lugar, la normalización, la calificación y la ampliación de capacidades tanto del colectivo docente como del estudiantil, características de las expectativas a concretar por parte del sistema de gobierno centralizado, no eran sólo una expresión del poder de las decisiones centrales, ni podían reducirse a la manifestación de un proceso de normalización y homogeneización del SEA. Este tipo de gobierno también requería de otros agentes ubicados entre el sistema central y las instituciones educativas

³⁸ Si bien el Congreso Pedagógico puso énfasis en el debate y en la construcción de consensos a partir de la participación que respondía a la efervescencia política de la época, la capacidad de convocatoria resultó dispar. Es decir, se hizo evidente la desigual capacidad de los distintos colectivos de la sociedad para organizar su participación. Así, Iglesia, sindicatos y partidos políticos tuvieron mayor participación que estudiantes y organizaciones de padres.

para que desarrollen posiciones originales e intervengan de manera decisiva en la política educativa a nivel territorial. Así, por ejemplo, los inspectores fueron dejando, poco a poco, de ser la única cara visible y presente del poder estatal en las escuelas, en tanto que los directivos de escuelas adquirirían otro protagonismo. De este modo, la politicidad en los directivos comenzaría a jugar un papel fundamental para el propio gobierno del sistema.

1.2 Inclusión como *contención social*. Reforma neoliberal y neoconservadora

La inspiración de una nueva etapa iniciada hacia finales de la década de 1980 en la educación argentina provenía del consenso de los Organismos Multilaterales de Crédito referido al conjunto de políticas de reforma a aplicar por las economías emergentes que requieran de sus servicios. Dichas recomendaciones se orientaron principalmente hacia la liberalización comercial y financiera, la desregulación y la disciplina fiscal. Tanto en Argentina como en otros países de la región, por ejemplo en Chile, estas medidas diseñadas a partir del consenso de Washington³⁹, se impusieron con mayor fuerza.

El programa neoliberal fijaba objetivos que en su lógica eran imprescindibles para conectar al país con el resto del mundo: la reducción de las funciones intervencionistas del Estado en el plano económico y social y el fortalecimiento de los grandes actores socioeconómicos nacionales y extranjeros que operaban en los países, estimulando nuevas inversiones transnacionales y ofreciendo amplias posibilidades de obtención de ganancias (Sidicaro, 2003).

Al aplicar este programa el gobierno del ex presidente Menem redefinió su política de campaña. Reformó el Estado sobre la base de la reducción de las empresas públicas y llevó a cabo una descentralización y desburocratización racionalizando la gestión pública. Para Tiramonti (2001) las políticas sociales del gobierno menemista estuvieron relacionadas a estrategias de *contención social* que pretendían contrarrestar las fuerzas desintegradoras de una sociedad que en esa época agudizaba la fragmentación. Todas estas medidas, destinadas fundamentalmente a los sectores populares, respondían a una perspectiva que los

³⁹ El gobierno norteamericano y los organismos financieros internacionales de supervisión y crédito elaboraron un programa general de alternativas para encontrar una salida a las dificultades de los acreedores y de los deudores. Las recomendaciones generaron el núcleo duro del neoliberalismo: apertura económica, liberalización comercial y financiera, reforma de Estado, desregulación y disciplina fiscal, lucha contra la pobreza, entre otras medidas. Las leyes de Emergencia Económica y de Reforma del Estado completaron y abrieron las expectativas de los grandes intereses empresarios (SIDICARO, 2003).

caracterizaba como personas sin acceso a los bienes de consumo y a los servicios públicos. De manera que puede pensarse que junto a estas políticas operaba un sentido de inclusión educativa que se subordinaba a la pobreza⁴⁰.

Un nivel de los cambios que instaló la *transformación educativa* menemista fue la retórica de la gestión que ya hemos mencionado. Se propició un estilo de conducción motivado por demandas y prescripciones externas a la experiencia institucional, originadas en un conjunto de representaciones que ignoraban el estado de situación presente en cada una de las escuelas. Al respecto es muy interesante la reflexión que presenta Liliana Calderón (2004) acerca de la metodología que impulsó la creación de proyectos escolares para promover innovaciones en las escuelas. Este mecanismo se convirtió en necesario para asignar recursos e instalar prioridades en la agenda institucional, desdibujando u ocultando otras. La implementación de la autonomía escolar, afirma la autora, condicionó la acción cotidiana de las escuelas, introduciendo modificaciones en la cultura docente. El proyecto fue una herramienta puesta al servicio de la construcción de nuevas subjetividades, a través de modificaciones en las relaciones de articulación entre las instancias de gobierno y las instituciones.

En consonancia con lo que venimos desarrollando, esta autora manifiesta que la nueva condición que adquiere el SEA impactó fuertemente en las lógicas escolares en tanto se les demandó no sólo la gestión material, social y afectiva sino también la *contención*. En ese contexto el sistema comenzó a transitar un proceso muy complejo que continuó fragmentándolo puesto que las características socioculturales de la población en muchos casos fueron tornándose condicionantes de la construcción de las propias ofertas que proponían a cada comunidad y de las estrategias que comenzaron a desplegarse para atender las nuevas demandas de estas poblaciones.

Las políticas de Estado referidas a la inclusión educativa en esta etapa pueden analizarse en dos momentos: el primero coincide con la sanción de la LFE y la implementación del Plan Social Educativo (PSE). El segundo comienza en 1999 cuando llegó al gobierno la Alianza⁴¹. En ese primer período los dispositivos se transforman y toman formatos

⁴⁰ Para una mayor profundización sobre cómo la pobreza se constituyó en la “nueva *cuestión social*” en Argentina, véase MERKLEN, (2005) y DINATALE, M. (2004).

⁴¹ La Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación representó una coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario (FREPASO), conformada a fines de la década de 1990 en Argentina,

materiales y modalidades distributivas: comedores, becas, equipamiento y financiamiento de proyectos fueron herramientas de la nueva cara de la inclusión educativa. La equidad era ahora la estrategia para lograr mayor igualdad, abriendo un debate inédito acerca de la intervención universal o focalizada del Estado (Duschatzky y Redondo, 2000)⁴².

La forma de gestión de los proyectos planteó una relación directa entre el Estado Nacional y las escuelas, pero también entre estas instancias y los Estados provinciales. Básicamente, el nivel nacional financió y fijó la normativa de implementación necesaria, controlando la administración de los recursos, por su parte las instituciones educativas administraron los recursos, materiales y financieros y elaboraron sus proyectos conforme a las pautas dadas. Completando el círculo, el nivel provincial se encargó de seleccionar a las escuelas, asesorándolas, produciendo información para su monitoreo y control. En síntesis, la escuela adquirió un papel central como beneficiaria directa, administrando los recursos financieros y siendo responsable de que los beneficios lleguen a sus alumnos. Al tener a su cargo la administración directa de los aportes en dinero o en materiales, los directivos de las escuelas decidían qué comprar y dónde, adoptando y adaptando criterios para utilizar intensivamente y con sentido pedagógico los libros, los útiles, los materiales didácticos y el equipamiento (Beech y Larrondo, 2007).

Zelmanovich (2013) destaca que la matrícula escolar durante la década de 1990 creció cerca de veinte puntos porcentuales, sobre todo gracias a los sectores más desfavorecidos. Este aumento ocurrió en un movimiento contracíclico, es decir, por un lado, se incrementó la cantidad de estudiantes en las escuelas y se expandieron los niveles superiores del sistema, por otro lado, se vació al Estado nacional. Esta situación derivó en una de las peores crisis socioeconómicas y políticas de la historia argentina.

que ganó las elecciones de 1999 y posteriormente se disolvió luego de la renuncia del ex presidente Fernando de la Rúa el 20 de diciembre de 2001.

⁴² Concretamente el PSE, como pretendida política inclusiva, abarcó a todas las provincias del país alcanzando diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de “*zonas de mayores necesidades*”. En provincias del noreste (Misiones, Formosa, Chaco y Corrientes) alcanzaba el 87% de cobertura en términos de instituciones (DUSCHATZSKY y REDONDO, 2000). A su vez, priorizó, la “*asignación de recursos y esfuerzos*” en la atención de determinadas problemáticas: las condiciones para la ampliación de la oferta educativa para los niveles obligatorios según la LFE (niveles preescolar y EGB 3), a través de la construcción y reparación de edificios y aulas. La puesta en marcha de programas de becas para alumnos con riesgo en la continuidad de la escolaridad. El aseguramiento de condiciones básicas para la tarea escolar: útiles, material didáctico y libros. La adquisición de competencias de lectura, escritura y nociones matemáticas básicas como prioridades pedagógicas. El fortalecimiento de las capacidades docentes mediante capacitación específicamente diseñada, apoyando a la gestión descentralizada (BEECH y LARRONDO, 2007).

Por este motivo el gobierno que asumió la conducción del Estado después de la crisis del año 2001, lo hizo en un ambiente marcado por una gran diversidad de demandas que tenían a diferentes sectores de la población como protagonistas. De hecho una de las características de la contemporaneidad representa para el Estado una exigencia continua por articular con una multiplicidad de agentes sociales. La transformación iniciada tanto en el Estado como en la sociedad argentina requirió adecuar prácticas e instituciones capaces de garantizar un mejoramiento en la calidad de la democracia que se había recuperado en 1983.

En el plano internacional la Conferencia de la UNESCO en Jomtien (Tailandia) en 1990 ubicó por primer vez, desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una “Educación para todos” (EPT). Fue tal la adhesión que la Conferencia despertó en todo el público asistente que luego de cuatro años, en la siguiente conferencia realizada en la ciudad de Salamanca en 1994, los países y organismos intervinientes asumieron la responsabilidad y la intención de desarrollar sistemas educativos inclusivos. Recién entonces, el concepto de *inclusión educativa* trascendió el ámbito de la educación especial y se utilizó para denominar los derechos de todos los niños, jóvenes y adolescentes que hasta el momento no estaban escolarizados. Efectivamente, Parrilla Latas (2002) señaló con cierto énfasis que el pasado común de distintos grupos en situación de exclusión escolar contribuyó a la comprensión de la situación tal como estaba planteada. De este modo se entiende cómo a partir de ese momento comenzaron a considerarse las situaciones similares de segregación que colectivos muy diversos (grupos de mujeres, de alumnos de clases sociales marginadas, de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, grupos culturales diversos y alumnos con discapacidad) habían padecido dentro y fuera de los sistemas escolares a nivel planetario; y que evidenciaron la necesidad de plantear la construcción de un marco común (inclusivo) y de una escuela para todos.

Al comenzar una nueva década se realizó un Foro Mundial sobre Educación en Dakar (Senegal). Allí se fijaron 6 objetivos de la EPT⁴³. Según la UNESCO⁴⁴ resultó: “una

⁴³ El primero de esos seis objetivos apuntaba a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI); el segundo a la posibilidad de lograr una Enseñanza Primaria Universal (EPU); el tercero orientaba los esfuerzos hacia la elevación de las competencias y aprendizajes en jóvenes y adultos; el cuarto a reducir hasta erradicar el analfabetismo; el quinto a mejorar la igualdad entre los sexos en los diferentes niveles educativos; y el último, al mejoramiento de la calidad educativa.

empresa fundamental para garantizar que niños, jóvenes y adultos adquieran los conocimientos y competencias prácticas imprescindibles para mejorar su vida y desempeñar el papel que les corresponde en la construcción de sociedades más pacíficas y justas. De ahí que centrarse en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje sea un imperativo para lograr la EPT” (UNESCO, 2005).

En principio el documento planteó que los múltiples países que se habían esforzado por garantizar a los niños el derecho a la educación hacían hincapié en el acceso a la escuela. Es decir, sus esfuerzos se orientaron hacia el sentido de inclusión como *presencia* que venimos sosteniendo. Hasta aquí no hubo ninguna novedad, no obstante, se advirtió la limitación que existe cuando las políticas no atienden debidamente a la calidad de la enseñanza que representa un elemento fundamental para determinar, no sólo cuánto aprenden los niños (o si aprenden bien), sino en qué medida el aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo de los países. Esta ampliación de la orientación y el sentido de la inclusión educativa vislumbraron una preocupación por medir y evaluar. Efectivamente, a través del Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE), se observa de qué manera los países alcanzan las metas fijadas al comienzo. Argentina adhirió al documento de la UNESCO y desde entonces intenta con relativo éxito cumplir con los seis objetivos fijados por la EPT.

Finalmente, en otro de los documentos analizados, Fernandez Ludeña (2009:22) define a la inclusión educativa como:

“un principio general que debe impregnar tanto la cultura de la comunidad, como las políticas educativas, como las prácticas de enseñanza aprendizaje, en orden a hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo a forjar sociedades justas y equitativas”.

En este caso se amplía aún más la idea de inclusión poniendo en foco otras cuestiones más allá de las encontradas en el transcurso del capítulo. Aquí las diferencias entre los seres humanos son tomadas como normales y deseables, partiendo de la confirmación que cada

⁴⁴ Véase el documento de la UNESCO, *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris, UNESCO, 2005.

persona puede desarrollar y optimizar sus capacidades tanto personales como sociales. Desde este enfoque las diferencias dejan de ser una amenaza y motivo de exclusión para constituirse en valores y oportunidades de crecimiento.

Observamos en nuestro itinerario que la inclusión educativa plantea desafíos para los todos los gobiernos, sin embargo, los objetivos que se fijan estos últimos, varían en función de los sentidos que la inclusión adquiere. La última definición que hemos repasado no deja dudas acerca del papel que deben asumir aquellos que conducen los Estados, ya no pueden desconocer exigencias y/o particularidades (diferencias) de los múltiples sectores de la ciudadanía que pugnan por reivindicar sus derechos.

Creemos advertir, entonces, que la orientación de las políticas educativas asumida por el gobierno nacional que obtuvo el poder a través del voto popular en el año 2003, estaba orientada a incluir a gran parte de la población que se encontraba por debajo de la línea de pobreza, a generar medidas que tiendan a atenuar la situación de aquellas personas que le fueron por mucho tiempo y por diferentes circunstancias, vulnerados sus derechos y que viven aún hoy en contextos geográficos excluidos de todas las redes de intercambios materiales y simbólicos⁴⁵. Desde nuestro punto de vista, el gobierno kirchnerista operó un cambio en la orientación de la política educativa que trajo aparejado desde el plano discursivo la posibilidad de materializar otros sentidos de la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes.

El análisis que proponemos no puede realizarse al margen de las profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales ocurridas. Estas modificaciones cuestionan los sentidos de la escolarización y las funciones que cumplen los docentes en general. Se destacan la nueva estructura de poder internacional propia del periodo actual de reestructuración del capitalismo; los procesos de reforma de los Estados nacionales y las nuevas funciones que asumen en el contexto de la globalización; los procesos de individualización y polarización social que multiplican los ejes de la desigualdad; la crisis del modelo de la sociedad salarial a nivel planetario y la

⁴⁵ En verdad no podemos dejar pasar por alto que la inscripción territorial local es uno de los grandes rasgos distintivos de las nuevas clases populares y constituye un modo específico de integración y afiliación, de modo que vuelve relativa la definición sobre la exclusión definitiva de redes de intercambio material y simbólico. En ese sentido, Silvia Sigal afirma que *“este atributo no sólo es valioso por su riqueza analítica sino porque modifica radicalmente el status de su objeto, que deja de estar concebido exclusivamente de manera negativa para ser insertado en un sistema de relaciones sociales que le otorga una valencia positiva”* (SIGAL citado en MERKLEN, 2005:12-13).

flexibilización de las relaciones laborales que tuvieron un enorme impacto en Argentina; los cambios en la estructura social y en los modelos productivos; la mundialización de la cultura; el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la crisis institucional de la escuela y su proyecto moderno que orientó la institucionalización de sistemas educativos centralizados y las nuevas demandas que se le formulan a las instituciones educativas, a sus directivos y docentes desde el paradigma de la sociedad del conocimiento. En suma, todas estas mutaciones nos interrogan acerca de ¿cómo se gobierna una escuela secundaria en contextos complejos?

En el siguiente apartado vamos describir las políticas educativas nacionales y provinciales que nombraron los directivos de las cuatro escuelas entrevistados con el fin de reconocer cómo se fue plasmando en diferentes leyes, resoluciones y políticas, una matriz que entiende a la inclusión social y educativa, desde la perspectiva del derecho.

1.3 La inclusión en el marco de las políticas para la Escuela Secundaria Obligatoria

La complejidad de la educación y la escolarización está dada por su naturaleza política y cultural. Y una condición no debiera subsumir ni solapar a la otra. Si los desafíos que provocan las transformaciones que venimos señalando fueran considerados exclusivamente como políticos, estaríamos subestimando el hecho de que, más allá de las consignas y de las decisiones que puedan adoptarse en los diferentes momentos de la historia del SEA, hay una compleja red de sentidos y de prácticas de los agentes construidas a la par. Estas deben desnaturalizarse para poder ser problematizadas con el fin de constituirse en un *proceso social de largo plazo* como menciona Elias (1998). Por el contrario, considerar la complejidad del escenario actual sólo como cultural, significaría minimizar el valor que tienen decisiones, estrategias y condiciones políticas, insumos esenciales a los procesos de cambio social, como puede ser la inclusión educativa de todos y cada uno de los ciudadanos argentinos.

En la provincia de Buenos Aires, como en todas las otras provincias del país, desde hace un tiempo la normativa y las políticas educativas vigentes que regulan el sistema educativo interpela a garantizar el derecho a la educación para todos los adolescentes y jóvenes. Por lo tanto, nos obliga a describirlas, comenzando por el plano nacional y finalizando con lo

ocurrido a nivel provincial. Una vez identificadas vamos a presentar algunos indicadores estadísticos de las cuatro escuelas incluidas en la investigación, recabados a partir de los Relevamientos Anuales (RA) en el periodo 2009/2012 y ciertas investigaciones que han estudiado el espacio social y geográfico de La Plata. Toda información sustancial para poder describir tanto la base social que interactúa con las escuelas como las imágenes que de ellas reproducen sus directivos.

Al igual de lo ocurrido en la década de 1990 la legislación constituyó un instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del período 2003-2007. A través de las leyes, el gobierno kirchnerista pretendió atenuar algunos de los efectos más nefastos de la implementación de la LFE. No obstante, las políticas implementadas convivieron con la ausencia de estrategias que pudieran materializar algunos de los principios contenidos en las nuevas leyes. La propia dinámica de funcionamiento del federalismo nativo no logró generar las condiciones necesarias para garantizar el efectivo cumplimiento de las mismas. En un segundo lugar, la derogación de la LFE y la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) constituyó un punto de quiebre relevante respecto de la década anterior⁴⁶.

En términos procedimentales, aunque no constituyó la expresión de un consenso social amplio, el gobierno kirchnerista incorporó al diálogo a distintos sectores sociales, entre ellos los sindicatos docentes. A pesar de que se presentó oficialmente como una estrategia de participación, el mecanismo de consulta fue muy cuestionado al no generar las condiciones básicas en términos de espacios, tiempos y circulación de información. Tampoco el gobierno definió procedimientos a través de los cuales las diferentes opiniones pudieran ser ponderadas e incorporadas a la propuesta final. Los resultados de este proceso de consulta y las históricas relaciones de poder entre Estado, Iglesia y otras corporaciones, posibilitaron la permanencia de muchas definiciones pasadas sobre educación pública, así

⁴⁶ Además de la mencionada LEN, la avidez legislativa y política concretaron la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, la Ley sobre la cantidad mínima de días de clases (180) N° 25.864, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, la Ley de Educación sexual N° 26.150 y Ley de Paritarias Docentes. Y los programas nacionales de: Inclusión Educativa (PNIE), Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), Conectar Igualdad, el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs). También podemos ubicar en este registro al decreto presidencial que dio origen a la Asignación Universal por Hijo (AUH).

permanecieron en el texto junto con otras enunciaciones que expresaron sentidos contrapuestos (Feldfeber y Gluz, 2011).

Las políticas públicas intentaron sustentarse en principios distanciados de las políticas compensatorias construidas en la etapa anterior⁴⁷: la fragmentación, la focalización y la meritocracia eran las reglas que determinaban las equivalencias educacionales. Alumnos, escuelas y pronósticos educativos eran ordenados en varias series que algunos de los autores ya mencionados⁴⁸ denominaron circuitos de escolarización. Las medidas adoptadas hacia los sectores más vulnerados expresaron cambios fundamentalmente en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación. Se puede advertir, siguiendo a Feldfeber y Gluz (2011), un desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal (como las mencionadas anteriormente en el pie de página):

“Se establecieron así becas estudiantiles destinadas a la población no escolarizada para que reingrese al sistema junto con propuestas institucionales de acompañamiento a través del Programa Nacional de Inclusión Escolar y sus componentes “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”. No obstante, junto con estas nuevas becas se mantuvieron las becas del PSE de carácter focalizado y meritocrático, destinadas a un cupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad” (Feldfeber y Gluz, 2011: 349).

En teoría estas acciones mejoraron la compatibilización entre los objetivos sustantivos de justicia y bienestar social y los requerimientos instrumentales de la macroeconomía, y una revalorización del Estado en esa compatibilización. El avance institucional de un enfoque integral de la problemática social y de las políticas activas que se diseñaron para hacerle frente, formó parte de la revalorización del rol del Estado frente al avance de la lógica de mercado que operó en la década de 1990. El concepto de educación como derecho social que trajo aparejado la LEN excluyó toda reducción a la categoría de bien transable.

A pesar de estas definiciones, sumamente importantes desde el plano discursivo, a primera vista generaron acciones que no se terminaron de distanciar de las realizadas en la década

⁴⁷ Se incluye la originada en la Dirección Nacional de Programas Compensatorios del Ministerio de educación de la Nación del año 2002, que intentaba, a partir de la resolución 338, mejorar la calidad de los servicios alimentarios de las escuelas en situación de mayor vulnerabilidad socioeducativa. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/78736/13911.pdf?sequence=1>. Fecha de ingreso 14/3/13.

⁴⁸ Nos referimos a Braslavsky, 1989 y Suasnabar, 2005.

anterior. Las políticas educativas en el primer gobierno kirchnerista fueron presentadas desde un discurso orientado a ubicar, aparentemente, a la igualdad de oportunidades en el centro de la acción gubernamental, sin que ello implique establecer una ruptura radical con el pasado reciente.

La continuación del gobierno kirchnerista en el año 2007 con Cristina Fernández marcó un punto de inflexión importante en las políticas educativas que, como ya hemos señalado, estuvieron centradas en transformaciones legislativas sin correlatos evidentes en materia de intervenciones efectivas. Pero las medidas desarrolladas por el Ministerio de Educación a partir de ese año, van a enfatizar la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la LEN. En esta línea se inscriben, además de la Asignación Universal por Hijo, las políticas para la escuela secundaria obligatoria y el desarrollo de un programa de inclusión digital a través del programa “Conectar-Igualdad”. El discurso oficial destaca la necesidad de generar una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela.

En mayo del 2009 el CFE aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria. Al año siguiente se proyecta el Plan de Mejora Institucional (PMI) para la Educación Secundaria, para reformas de las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes. La creación del Programa Conectar Igualdad, tendiente a la inclusión digital a través de la entrega de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de Institutos de Formación Docente; junto con el desarrollo de contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas fueron visualizadas como herramientas para democratizar el acceso al conocimiento (Feldfeber y Gluz, 2011).

Algunas de las facetas de la política educativa kirchnerista se mantienen aún en el plano discursivo sin avanzar hacia su plena concreción, como por ejemplo: los mecanismos para garantizar que las jurisdicciones cumplan con la ley de 180 días de clase o la derogación y sanción de una nueva Ley para la Educación Superior.

En el caso de la provincia de Buenos Aires fue la Resolución N° 3.186 del año 2007 la que consolidó un marco legal conforme a lo prescripto en la LEN y en la de Educación de la

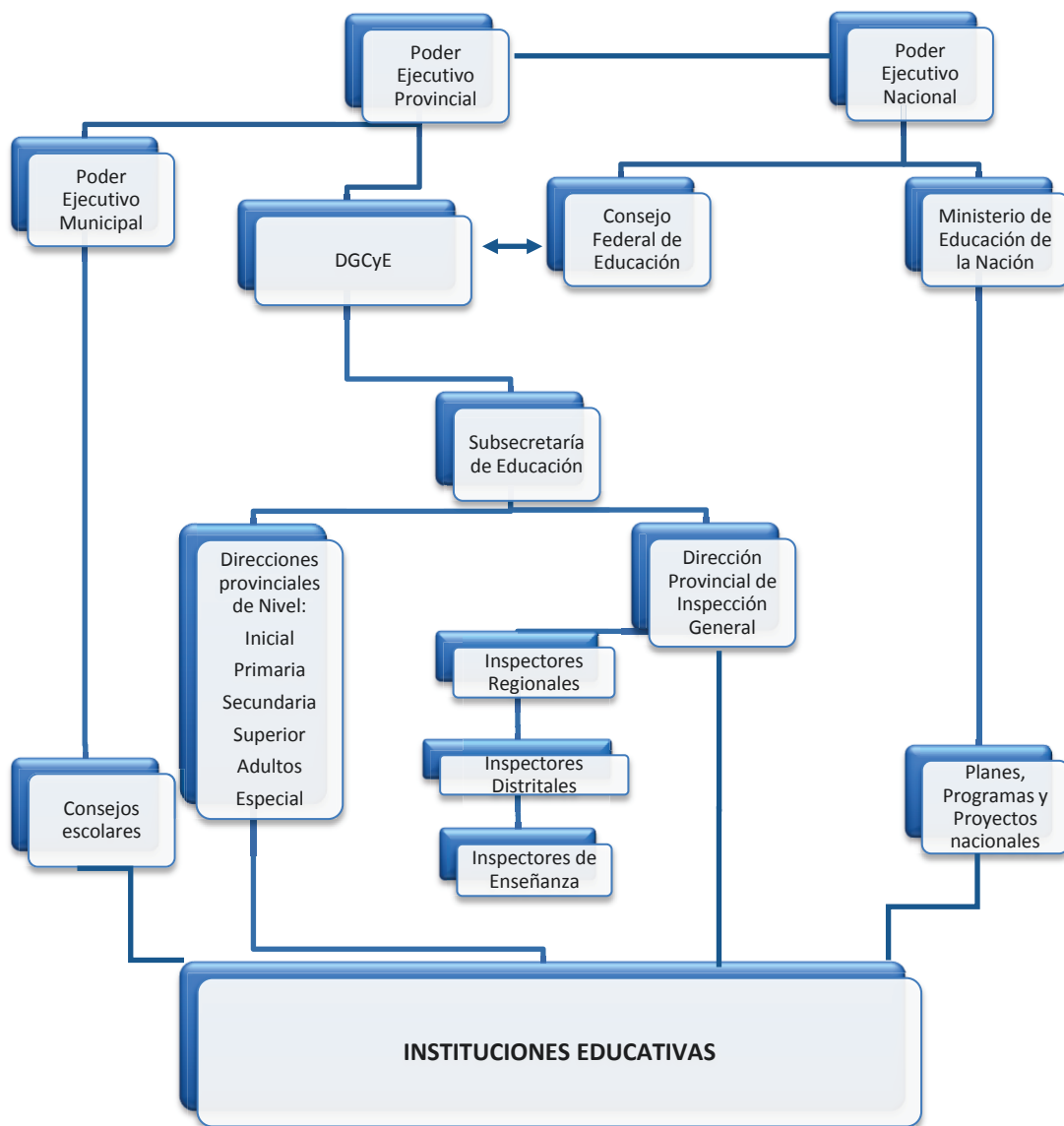
provincia de Buenos Aires (LEP) para consolidar la Escuela Secundaria Obligatoria. Este proceso culminó en el año 2012 con la implementación del sexto año de la nueva estructura de seis años, sellando de este modo el final del: tercer ciclo de Educación General Básica común y de adultos, Nivel Polimodal en sus diferentes modalidades, orientaciones y especialidades, Nivel Medio destinado a Adolescentes, Jóvenes y Adultos. La nueva estructura estuvo acompañada por cambios en la Planta Orgánica Funcional (POF)⁴⁹.

La LEP pretendió integrar en un único sistema a todos los ciudadanos, garantizándoles la terminalidad de los ciclos. El acceso a todos los Niveles y Modalidades, y la acreditación de trayectos inconclusos, reconociendo saberes adquiridos en otros espacios formativos. La extensión de la obligatoriedad a 13 años conformada por el último año del nivel inicial, la primaria y la secundaria tuvo como objetivo extender la cantidad de años de escolaridad formal.

A medida que fueron avanzando las políticas nacionales y provinciales, aquellas personas responsables del gobierno en las escuelas de la DGCyE se vinculan con distintos espacios y funcionarios. El siguiente gráfico ilustra esta situación:

⁴⁹ Según el *Glosario* (2013) elaborado por la DGCyE la POF resulta del conjunto de cargos, horas-cátedra y módulos asignados legal y presupuestariamente a cada uno de los establecimientos educativos. Rige con carácter obligatorio y cualquier cambio de la misma (aumento ó reducción de cargos, horas cátedra y módulos) requiere de la aprobación de la autoridad competente.

Gráfico I. Relaciones de gobierno del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires 2005/2013



Fuente: elaboración propia sobre la base del organigrama DGCyE. Año 2012

El mapa de relaciones que se pueden observar en la actualidad indica la complejidad que adquiere el gobierno escolar. La dependencia que tuvo mayor protagonismo en la construcción de la Escuela Secundaria Obligatoria fue la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPES). En el año 2008 se generó en esta Dirección una serie de políticas destinadas a la concreción de la normativa vigente. Las mismas se sustentaron en dos pilares: el diseño organizativo y el diseño curricular.

Según Claudia Brachi directora de la DPES tres fueron los criterios de trabajo que instalaron un sentido inclusivo y democrático de pensar las políticas para el nivel: la trayectoria educativa de los estudiantes, los derechos laborales de los docentes y las historias institucionales:

“hasta ahora, el nivel secundario ha sido atravesado por distintas reformas que discutían cuáles eran los mejores dispositivos de selección. Hoy la obligatoriedad establece que hay que generar ofertas en todos los lugares: en la ciudad, en zonas rurales, para los chicos que están privados de su libertad, para los que ayudan al sostenimiento familiar, para quienes tienen alguna discapacidad o enfermedad transitoria o prolongada. También tenemos que conformar escuelas de seis años. En establecimientos que tenían sólo el ciclo básico fuimos incorporando los años cuarto y quinto, y en las que sólo tenían ciclos superiores habilitamos primero y segundo. En los últimos dos años se ampliaron 576 establecimientos” (Rosemberg, 2011: 13-14).

Se puede advertir que la preocupación de la DPES estuvo tanto en la generación de mecanismos que amplíen la inclusión de ciudadanos que hasta el momento no accedían a la escuela secundaria como la apertura de estos espacios escolares donde no existía ninguna oferta. En ese sentido, los estudios sobre fracaso y abandono escolar señalan que está última situación es una de las principales causas:

“por eso el trabajo entre primaria y secundaria es muy importante, para que los chicos de sexto tengan continuidad de su trayectoria educativa. En algunos casos, esta es la primera generación familiar que va a la escuela secundaria. Muchos pensaban que ese no era un lugar a ocupar, que era para otros. En ese sentido, la Asignación Universal por Hijo representa una medida política de inclusión muy fuerte y acompaña a la propuesta de obligatoriedad de la secundaria” (Rosemberg, 2011: 14).

Para garantizar la *inclusión como presencia* la DPES realizó un diagnóstico para observar en qué contextos geográficos no existía posibilidad de estudiar y en cuáles se podía fusionar establecimientos que antes funcionaban atendiendo a la misma comunidad pero en instituciones diferentes:

“La DPES tenía a cargo 3260 escuelas entre básicas y medias, hay que sacar las técnicas 225 y las 40 agrarias, otras que tenían Trayecto Técnico Profesional y otras que decidieron ser Técnicas, entre 10 o 12 más o menos, sumado a otras

que están en proceso de serlo, porque no tenían otros destinos y, aparte, porque los profesores no podían ser reubicados en función de las materias que dictaban. Cuando empieza el proceso de conformación de la secundaria de seis años nos quedaron 2800 escuelas, en la medida en que se van unificando se va achicando el número, más o menos, al 2013 van a quedar 2500” (Entrevista a la ex directora de la DPES)⁵⁰.

La preocupación por la trayectoria escolar de los estudiantes fue de suma importancia para tratar de no imponer unilateralmente los establecimientos a los alumnos. De modo que la decisión no recayó sólo en la DPES: *“no se puede desarmar ese camino, la idea es apoyarlo”*. También ha intervenido en este proceso de reunificación la Dirección Provincial de Educación Primaria:

“Las secundarias básicas crecieron en los edificios de primaria, y muchos pibes se quedan ahí o en la más cercana. Esas trayectorias se respetan, entonces, o van a la básica más cercana o a la media que tiene mayor éxito, que es algo que hay que desandar, para poder generar un circuito más favorable porque son pocos los que van tal vez a esa escuela secundaria, sólo los que tienen éxito y los demás no van a ningún lado. Por eso tenemos que cuidarnos de no propiciar nosotros éxitos diferenciados, eso cuesta un poco, porque el que hace ese análisis es el Jefe Distrital, entonces debemos bajar línea en ese sentido” (Entrevista a la ex directora de la DPES).

Pueden identificarse aquí cómo el cambio en la legislación educativa representa un indicador del esfuerzo de reconstrucción de legitimidad del Estado y de su capacidad de organizador del sistema. Sin embargo, como dice la funcionaria, la posibilidad de cambiar la realidad “bajando línea”, para construir otro tipo de discurso y de prácticas, está supeditada también a la intervención de los agentes sociales, a las lecturas que hacen de la nueva realidad, y principalmente a las acciones que realizan en sus escuelas.

Los derechos laborales de los docentes y las incumbencias profesionales constituyeron otros elementos que se han tenido en cuenta: *“debíamos compatibilizar estas cuestiones con el criterio anterior, no se pueden armar escuelas en cualquier lado, ya que tenes que sostener esa situación porque no podes generar incompatibilidades”* (Entrevista a la ex directora de la DPES).

⁵⁰ Entrevista a María José Draghi ex directora de la DPES realizada el 16/3/12.

Por último, la ex directora de la DPES destaca la idea de priorizar las historias institucionales porque ello supuso pensar que no se podía construir nada sobre la base de destruir lo establecido:

“Lo viejo y lo nuevo tienen que convivir, por eso parte, de lo viejo debe darle identidad a la escuela, por eso parte de lo que había antes, debe existir. Por ejemplo, un caso paradigmático eran las escuelas de arte, comunicación y diseño. Representaba un caso a mirar porque entre la historia institucional y la orientación resultaba conflictivo entre la compatibilidad de criterios, entonces lo que se hizo fue convocar a todos los directores y se les pidió que entre ellos trataran de mostrar donde tenían sus fortalezas, o en arte, o en diseño, o en comunicación, así surgieron las orientaciones (ahora quedaron en cinco especialidades: teatro, danza, literatura, música, audiovisuales), porque era un engrudo como estaban armadas, y bueno se fueron definiendo y así surgió como orientación Artes Visuales” (Entrevista realizada a la ex directora de la DPES).

Modificaciones como las señaladas derivaron en una ampliación de la POF y en la redefinición de roles y funciones en algunos establecimientos. Por ejemplo, a los directivos de las escuelas de reciente creación se les extendieron las jornadas laborales a ocho horas diarias, para estas escuelas representó ampliar la oferta escolar y la cantidad de actividades y programas. A su vez, la medida supuso incorporar a un integrante más al equipo directivo por turno y por edificio. Proponer a un profesor tutor para el 1º y el 6º año y a un asistente tecnológico en cada turno.

El otro pilar que han destacado ambas directoras fue la implementación de los nuevos Diseños Curriculares. A partir del año 2007 se instrumentaron en el 1º año de estudios del ciclo básico y del ciclo superior. Cada diseño se enmarcó en una propuesta novedosa para el sistema educativo provincial porque introdujo modificaciones en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios⁵¹.

Cuando se elaboraron los diseños la DPES realizó una consulta a diferentes actores sociales: estudiantes, directores, docentes; gremios, cámaras legislativas de la Provincia y algunas universidades. El sentido de la consulta era construir un aporte externo al de las propias escuelas. Esta situación trajo muchas discusiones. Por ejemplo, al consultar a los

⁵¹ Para una mayor profundización de esta idea obsérvese los fundamentos vertidos en la Resolución N°3655/07

docentes, se debatió mucho sobre lo que hay que enseñar, sobre los saberes socialmente valorados que deberían aprender los estudiantes en cualquiera de las escuelas secundarias. Para la directora de la DPES:

“eso supuso desarmar algunas creencias; porque así como existe la idea de que la secundaria no es para todos, también está instalado que algunas escuelas forman para seguir estudiando y otras para el mundo del trabajo. (...) Otro desafío es que los chicos no transiten la escuela, sino que la vivan, que les interesen las materias. Para eso hay que pensar cómo entramos en diálogo con las culturas juveniles, comprender que existen nuevas lógicas y coordenadas de tiempo y espacio escolar. No existe una única manera de ir a la escuela secundaria. No hay un grupo homogéneo de estudiantes porque hay distintas historias personales y ahora conviven todos en esta escuela (Rosemberg, 2011: 16-17).

Complementariamente se delinearon nuevas políticas tendientes a: la capacitación docente, los nuevos concursos de inspectores y directivos, los adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años a partir de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)⁵², la atención de los estudiantes que son padres con la experiencia de las Salas Maternales, una ampliación del gobierno, con los Centros de Estudiantes y los Acuerdos Institucionales de Convivencia⁵³:

“Un elemento importante es para nosotros el gobierno democrático de la escuela secundaria. Cuando empezamos a trabajar, de las 3.200 escuelas de la Provincia de Buenos Aires, sólo había registrados 57 centros de estudiantes. No podía ser. Empezamos un trabajo fuerte en promoción de distintas formas de organización de los estudiantes, porque eso es parte de la práctica ciudadana. Un centro de estudiantes da una identidad, incentiva la participación y la discusión. Ahora tenemos más de 1.200 organizaciones estudiantiles. Para

⁵² Los CESAJ intentan dar respuesta a los adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años que por algún motivo no han podido asistir a la escuela secundaria o debieron abandonarla tempranamente. Fue diseñado para escolarizar a un grupo que por su edad no puede concurrir a los primeros años de la escuela y todavía no puede acceder a la modalidad de Jóvenes y Adultos. La propuesta curricular implica cursar los tres años del Ciclo Básico de la Educación Secundaria en dos años respetando el diseño de materias y contenidos centrales provistos en el Diseño Curricular del Nivel Secundario, articulando el trayecto con Formación Profesional, con la intención de promover la continuación de la escolaridad en el Ciclo Superior e incluir la preparación para el trabajo. La cursada en este espacio resulta flexible en tiempos y horarios, tiene un acompañamiento especial de un tutor para aquellos alumnos que lo necesiten.

⁵³ Véanse las Resoluciones: N° 5170/08; N° 2415/08; N° 4122/08 y N° 1709/09.

lograrlo hicimos un trabajo con los inspectores, talleres con estudiantes y docentes” (Rosemberg, 2011: 18).

Todas las modificaciones mencionadas instalan la pregunta por los modelos institucionales y pedagógicos que se proponen para continuar ampliando la oferta educativa. El problema pareciera ser la adecuación a las características de los jóvenes actuales y de los nuevos sectores sociales que se incluyen por primera vez, en términos históricos, en la escuela secundaria: *“Muchos docentes no están preparados para el desafío de abrir las puertas a todos los chicos. Habrá que derribar muchos prejuicios, así como romper muchas naturalizaciones. Nos habíamos acostumbrados a que los chicos abandonaran, repitieran; a que empezaran muchos pero terminaran pocos. Eso es lo que queremos cambiar”* (Rosemberg, 2011).

Flavia Terigi (2008) afirma que el curriculum de la escuela secundaria se encuentra fuertemente clasificado, con una clara definición de los límites entre las materias, en correspondencia con una fuerte parcelación también en la forma en que se construye el conocimiento, en los diferentes campos disciplinares. Teniendo en cuenta esa caracterización se vuelve difícil de encausar ciertas demandas culturales que la contemporaneidad espera sean procesadas por la escuela, y para las cuales el *formato escolar*⁵⁴ construido ya hace bastante tiempo pareciera no estar dando todas las respuestas. Si a esto le sumamos la actual pretensión de universalización del nivel en la Argentina, el contraste con aquel formato selectivo es mucho mayor. Cobra sentido, entonces, la implementación tanto de los CESAJ como de otros espacios tendientes a resolver los problemas que el propio formato escolar tiene para una buena parte de los adolescentes y jóvenes. A la par de estos procesos resulta inevitable preguntarse sobre cómo son los procesos de transmisión en estos nuevos espacios.

Un rasgo fuerte del sentido de *inclusión como presencia* construido por el SEA es que funciona como condición necesaria de cualquier otra idea de inclusión. Probablemente

⁵⁴ En *Las formas de lo escolar* BAQUERO, DIKER y FRIGERIO (2009) señalan que existen determinados aspectos de la forma escolar moderna que, más allá de las modificaciones operadas en las últimas décadas, le otorgan identidad. Algunos de sus elementos como la organización del espacio y el tiempo escolar; las distintas modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas en que se organizan los conocimientos para ser enseñados y la evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes, han sido identificados como prácticas que resultan de un conjunto de regularidades que prevalecen a lo largo del tiempo.

resulte ilógico pensar la inclusión educativa si los estudiantes no están físicamente y asisten regularmente a la escuela.

A principios del año 2010 la DPES, a través de la Resolución N° 587/11, puso en tensión este sentido al implementar el *Régimen Académico*⁵⁵. Definido como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos (Baquero, Diker y Frigerio, 2009).

Esta norma comenzó a regular, entre otras cuestiones, las inasistencias y las instancias de evaluación rompiendo, a nuestro criterio, un principio clasificatorio hacia los alumnos y generando mayores herramientas para que estos no abandonen tempranamente la escolaridad. Su aplicación permite la explicitación de esa expectativa normativa con un sentido político y pedagógico porque incorpora concepciones sobre la trayectoria escolar de los estudiantes que interpelan a las escuelas traccionando hacia la inclusión con aprendizaje (DPES, 2011)⁵⁶.

La nueva regulación supone una reflexión sobre el estado de situación de la escuela secundaria que indica que el excesivo número de materias de cursado simultáneo, la obligación de ajustarse a diversos regímenes de evaluación, la adecuación a estrategias de trabajo variadas (en función de la cantidad de docentes que tienen los estudiantes), son factores que introducen una fuerte discontinuidad con la anterior experiencia escolar e instituyen elementos que al no ser atendidos llevan a debilitar el vínculo con la escolarización, cuando no al fracaso escolar y/o al abandono definitivo de la escuela.

Esta medida de la DPES puede resultar un elemento importante en la consolidación de la Escuela Secundaria Obligatoria:

⁵⁵ Véase Resolución N° 587/11 – Régimen Académico para la Educación Secundaria. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/escsecundaria/regimen_academico_res_587_11_3.pdf

⁵⁶ Véanse más fundamentos en DPES (2011): *El Régimen Académico para la Educación Secundaria*. Documento para la Primera Jornada Institucional 2011. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/12_de_julio/doc/el_regimen_academico_para_la_educacion_secundaria.pdf

“no volver a la vieja escuela, a la que no iban todos. Y ese no era sólo un problema de cobertura. En las escuelas había seis divisiones de primer año, pero una o, a lo sumo dos, de sexto. ¿Qué pasaba en el medio? En esta nueva escuela tenemos que trabajar para que quien empezó, continúe, aprenda y termine. Ese proceso va a llevar tiempo, y tiene que ver con otras acciones vinculadas a la enseñanza. Esto también genera una tensión, porque incluir a todos produce temor a que baje la calidad. Para nosotros la inclusión es una categoría política. Lo importante no es sólo que asistan, porque tampoco está incluido aquel que no aprende. Por eso estamos revisando también las prácticas, para que haya inclusión con calidad” (Rosemberg, 2011:14-15).

Antes nos preguntábamos sobre los procesos de transmisión que se están generando a partir de todos los cambios mencionados. Resulta significativo señalar que hasta el momento no hay evidencias claras al respecto, sin embargo a pesar de las políticas desarrolladas permanece y se profundiza la *segregación educativa* que caracterizó al sistema educativo provincial desde hace ya varias décadas. Es decir, factores que contribuyen a la separación y concentración de estudiantes según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales (Veleda, 2012). De hecho ya hemos analizado algunos de los indicadores estadísticos, sobre las escuelas que vamos a presentar a continuación, que confirman la postergación de la intervención estatal (nacional y provincial).

Desde el año 2003 las medidas adoptadas han atenuado los efectos perversos de la pauperización a la que fue sometida la ciudadanía argentina y las escuelas públicas a la que asiste, a pesar de todo, una masa importante de ella. No obstante, la capacidad infraestructural que tiene la provincia para ejecutar sus políticas sociales es cada vez más reducida. Un dato revelador en ese sentido es el sistema de coparticipación que resulta muy perjudicial para la provincia de Buenos Aires, ello afecta claramente la inversión en su sistema educativo.

Una serie de marchas y contramarchas de larga data en la relación Nación-provincias, se ven relejados hoy en un laberinto de medidas que procuraron emparchar la Ley de Coparticipación que ya ha quedado desactualizada a la luz de los cambios estructurales que han afectado a la economía argentina⁵⁷. Esta situación provocó innumerables problemas de

⁵⁷ Para contextualizar con algunos indicadores macroeconómicos a la Provincia de Buenos Aires vale decir que en ella habita el 39 % de la población, contribuye con el 36% del Producto Bruto Interno, más del 50%

infraestructura, actualización en el nombramiento de cargos, conflictos con los sindicatos docentes y dificultades de gestión. Estos factores han endurecido la segregación expresada en la separación creciente entre el sector público y privado de educación.

1.4 Las escuelas en contexto

La información estadística representa una herramienta muy importante para comprender el avance de las políticas educativas y el grado en el que se solucionan los problemas que surgen en el sistema educativo. Usando conceptos compartidos entre agentes escolares y estructuras de gobierno: inspección del nivel, distrito y región, y equipos del nivel central intentamos demostrar cómo a partir del empleo de indicadores cuantitativos se puede detectar un primer sentido del vínculo entre las escuelas y los alumnos, y describir tendencias. Los indicadores también nos permiten ubicar una particular situación (por ejemplo, los indicadores de una escuela) en el marco de un contexto más general (por ejemplo, los indicadores del nivel para toda la provincia).

Durante la última década en Argentina asistimos a un proceso que intensificó la expansión de la escolarización de niños, adolescentes y jóvenes. La última información disponible del SITEAL (2013) indica que más del 97% de los niños de entre 7 y 12 años y más del 83% de los adolescentes de entre 13 y 17 años concurren a la escuela. Puestos en perspectiva, estos valores dejan ver un incremento en la proporción de ciudadanos escolarizados en dos y seis puntos porcentuales respectivamente durante el período 2000–2010⁵⁸.

En términos generales siete de cada diez no escolarizados provienen de los hogares más expuestos a privaciones económicas. No obstante, entre los adolescentes que no concurren a la escuela se ha incrementado la proporción de aquellos que provienen de sectores

del Producto Industrial y el 33% de las exportaciones y recibe sólo el 20% de la coparticipación nacional. Desde el año 2008 el gasto corriente es mayor a los recursos corrientes, la composición de estos últimos en el año 2012 es 66% de origen propio y 34% de origen nacional. Los recursos provinciales crecieron por encima de la coparticipación nacional. Del año 2003 al 2007 el gasto creció un 153%, del 2007 al 2012 un 249%. El 30 % del gasto corriente está destinado a la DGCyE. Analizando el gasto per cápita nacional observamos que el promedio es de \$8.158, mientras que la Provincia de Buenos Aires gasta \$ 3.815. Resulta entonces la provincia con menor gasto primario de todo el país. Un dato a tener en cuenta es los docentes cada mil habitantes. Vemos que el promedio son 24,3 docentes cada mil habitantes. Buenos Aires tiene 20 docentes. Por lo tanto, la conclusión es que hacen falta más docentes en la Provincia de Buenos Aires. Alumnos por docentes: Buenos Aires tiene 13,4 alumnos por docente y el promedio es de 12,7 (GOLÍA, 2013).

⁵⁸ La fuente que utiliza este organismo de Tendencias Educativas de América latina es la Encuesta Permanente de Hogares de cada país (EPH).

socioeconómicos medios y altos, a su vez el peso relativo de estos sectores aumenta con la edad. Como indican los números existe todavía gran cantidad de adolescentes y jóvenes no escolarizados y una relación estrecha entre las desventajas sociales de origen y la probabilidad de que interrumpan sus estudios antes de la finalización de la educación secundaria obligatoria.

En la provincia de Buenos Aires, según datos provenientes la Encuesta Permanente de Hogares del año 2010, de 1.560.000 (100 %) adolescentes de 12 a 17 años, 1.410.000 (90,4 %) sólo se dedicaban a estudiar, 43.680 (2,8 %) estudiaban y trabajaban, y 15.600 (1%) egresaron ese año. En contrapartida, 28.080 (1,8 %) trabajaban pero no estudiaban y 63.000 (4 %) no hacían ninguna de las dos cosas⁵⁹.

Si bien entre el año 2004 (4,3%) y el 2010 (4,0%) casi no varió el porcentaje de jóvenes que no estudiaban ni trabajaban, se incrementó en 5 puntos porcentuales la proporción de los que sólo estudian. Esta variación se explica fundamentalmente por el descenso en el porcentaje de adolescentes de 15 a 17 años que trabajan.

Otra cuestión a considerar es que pese al incremento de las oportunidades de ingreso en el nivel secundario existe una significativa diferenciación entre el tramo obligatorio respecto al que no lo era antes del 2007. Entre el año 2001 y el 2007 los datos de la matrícula del ciclo básico de la secundaria (ex ESB) del total de la Provincia de Buenos Aires reflejó un aumento de 38.000 estudiantes (6%) mientras que en el ex polimodal se registró una caída de 45.000 estudiantes (-10%)⁶⁰. Resulta evidente que es en el tramo final de la escuela secundaria donde se debe poner el mayor esfuerzo dado que es donde existe la mayor evidencia empírica de pérdida de matrícula.

El comportamiento de los indicadores señala que si bien en la última década se han incrementado las oportunidades de ingreso al nivel secundario en todo el país y específicamente en la provincia de Buenos Aires, este aumento no se traduce linealmente en una mejora en todos los indicadores. Tampoco se ha retornado a los valores previos a la crisis del año 2001. Los datos suscriben más bien las dificultades y desafíos que aún persisten.

⁵⁹ Datos analizados y elaborados sobre bases de microdatos por la Dirección de Información y Estadística (DIE) de la DGCyE.

⁶⁰ Relevamiento Anual Nacional y Final. DIE. DGCyE. Años 2002-2010. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/default.cfm>

Esta situación coincide con los estudios que sugieren que aún en los casos de países que tienen tasas de escolarización relativamente altas, los niveles de terminalidad apenas llegan al 50%. Si se presta atención a otro informe de la SITEAL (2010) este panorama es mucho más crítico entre los jóvenes que habitan en zonas rurales, en aquellos sectores sociales más desfavorecidos, donde la amplia mayoría de ellos no puede completar la educación secundaria. Por último, se agrava aún más este panorama, si tal como ha sostenido el mismo organismo en otras oportunidades (2006 y 2007), *“en la región se estaría llegando a un techo en las tendencias de expansión educativa que han caracterizado las últimas dos décadas”* (SITEAL, 2010:4).

En síntesis, la información estadística nacional y provincial que acabamos de caracterizar contribuye a poner en contexto los indicadores de eficiencia y calidad de las cuatro escuelas que forman parte de nuestra investigación. En este sentido, los datos de las escuelas revela la capacidad que tienen para incrementar la retención y ofrecer mayores garantías de acceso, permanencia y egreso. También nos aproximan al conocimiento de las características y dinámicas de escolarización que se pone en juego en el tránsito de los jóvenes por la escuela secundaria bonaerense.

La caracterización de la población escolarizada en cada institución educativa es una tarea compleja. Los sistemas de estadística educativa no producen indicadores o información que permita conocer las condiciones de vida, las necesidades o déficits socioeconómicos de niños, niñas, adolescentes y sus familias. Por este motivo, cobra sentido poner en relación los datos con la información que resulta de las entrevistas y observaciones realizadas en las escuelas⁶¹.

⁶¹ En la práctica sociológica tanto los instrumentos de medición como todas las operaciones en general, desde la elaboración de los cuestionarios y la codificación hasta el análisis estadístico, son otras tantas teorías en acto, en calidad de procedimientos de construcción, conscientes o inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos. Significa reconocer que *“los hechos no hablan por sí mismos”* o como lo menciona BACHELARD (1985), *“que el hecho científico se conquista, se construye y se comprueba”*. Significa rechazar tanto el empirismo que reduce el acto científico a una comprobación como el convencionalismo que sólo le opone los preámbulos a la construcción. Ello implica enunciar el orden lógico de los actos epistemológicos: ruptura, construcción y prueba de los hechos (BOURDIEU, 1995:83).

Cuadro 4. Escuelas de la muestra del nivel secundario común sector estatal del distrito La Plata por matrícula⁶², según año escolar.

Escuela	Años	Matrícula Total	Secundaria Básica	Secundaria Superior
Escuela N° 1	2010	218	218	
	2011	233	233	
	2012	434	260	140
Escuela N° 2	2010	166	166	
	2011	171	171	
	2012	184	184	
Escuela N° 3	2010	88	88	
	2011	102	89	13
	2012	131	108	23
Escuela N° 4	2010	1.490	624	502
	2011	1.664	689	482
	2012	1.646	642	466

Fuente: Elaboración propia en base al RA 2010/2012

El cuadro N° 4 presenta el comportamiento de la matrícula durante el período 2010/2012. En general observamos una creciente incorporación física (inclusión que ya hemos definido como *presencia*) de alumnos a las cuatro escuelas. Destacamos particularmente la escuela N° 1 porque llegó a duplicar su matrícula total para el año 2012, en el resto el aumento es progresivo año tras año, aunque en la escuela N° 4 se observa un leve descenso del total de alumnos en el último año. La usencia de datos en algunos casos se debe a tres situaciones distintas: las escuelas no cuentan durante el período 2010/2011 con matrícula en esos años de estudio (escuelas N° 1 y N° 3), la escuela N° 2 no tiene Secundaria Superior y las escuelas N° 2 y 3 no poseen oferta de Educación de Adultos.

Cuadro 5. Indicadores de eficiencia del nivel secundario común sector estatal del distrito La Plata, según periodo 2009/2012

⁶² La Dirección de Información y Estadística releva información sobre la matrícula en tres momentos del año: relevamiento inicial (15 de abril), relevamiento anual (30 de abril) y relevamiento final (último día de clases).

Distrito La Plata	Ciclo Nivel Secundario (1° a 6° año)	Indicador	2009-2010	2010-2011	2011-2012
		Abandono interanual	13,14	12,55	10,82
		Promoción efectiva	72,63	74,43	72,95
		Repitencia	12,57	12,22	14,76
		Sobreedad	48,37	48,40	50,0

Fuente: Elaboración propia en base al RA 2010/2012

En el cuadro N° 5 se puede observar la evolución de las tasas de abandono interanual, promoción efectiva, repitencia y sobreedad⁶³ del nivel secundario de sector estatal del distrito la Plata durante el periodo 2009/2012. En principio es importante destacar el descenso de la tasa de abandono interanual en 2,3 puntos porcentuales, ello significa que la cantidad de alumnos que han dejado de asistir a la escuela secundaria en el distrito viene disminuyendo. En segundo lugar, con la tasa de promoción efectiva se advierte un movimiento oscilante (primero sube y luego baja) representa la capacidad de retención que está teniendo la escuela y está en promedio en los años estudiados cercana al 73 % de los alumnos matriculados en el nivel. A su vez, la tasa de repitencia aumenta también cerca de 2 puntos porcentuales y debe leerse, por un lado, como la insuficiencia del sistema, al exhibir a los alumnos que reprueban y vuelven a anotarse en el mismo año de estudio, por el otro, a pesar de esta situación, como la posibilidad de continuar estudiando en la misma

⁶³ La DIE de la DGCyE define a la: **Tasa de Promoción Efectiva** como el porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio de un nivel de enseñanza particular, que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior de ese nivel en el año lectivo siguiente. Presenta de modo general los logros de los alumnos y muestra un aspecto de la capacidad de retención de la escuela, ya que también los repitentes son retenidos por el sistema. **Tasa de repitencia** como el porcentaje de alumnos matriculados como repetidores en un año de estudio dado en un nivel de enseñanza particular, en un año lectivo determinado, con referencia a la cantidad de alumnos matriculados en el mismo año de estudio en el año lectivo anterior. Tiene como propósito mostrar los alumnos que repiten un año de estudio como porcentaje de la matrícula del mismo año de estudio en el año anterior. Permitiría apreciar el número de alumnos que reprueban y se vuelven a matricular al ciclo lectivo siguiente en relación con los alumnos que sí logran la promoción al final del año escolar, considerando a promovidos y repetidores como porcentajes del mismo total. La inclusión de este indicador es relevante para medir la insuficiencia del sistema. **Tasa de abandono anual** como la cantidad de alumnos, en términos relativos, que dejan la escuela durante un año lectivo. Se asocia, operativamente, al porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio de un nivel de enseñanza en particular, que dejan de asistir durante el año lectivo. Es posible calcular la tasa total y por año de estudio. Tienen como propósito mostrar, en términos relativos, el volumen de alumnos que abandona el sistema educativo durante el año lectivo. En su conjunto muestran el funcionamiento y la calidad del sistema. Por último, la **Tasa de Sobreedad** expresa el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. Muestra en términos relativos el peso de los alumnos, que estando en el sistema escolar, por distintas circunstancias se encuentran desfasados en uno, dos y tres años y más en relación a la edad esperada para un determinado año de estudio. Brinda, desde la temática del atraso escolar, una visión más amplia y complementaria de la repitencia, es decir que incluye los fenómenos de la repitencia, ingresos tardíos, abandonos transitorios, etcétera.

escuela, en este sentido, se puede pensar como otro aspecto de la capacidad de retención que tiene la escuela secundaria. Por último, la tasa de sobreedad aumenta 1,5 %, evidencia que el 50% de alumnos del nivel secundario tienen una edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. Incluye no sólo la repitencia, sino los ingresos tardíos al sistema educativo y las interrupciones de la escolaridad temporarios, estos valores de sobreedad están 2 puntos porcentuales por encima de los del conjunto de la provincia (que incorpora la gestión estatal y la privada).

Tener presente los indicadores a nivel distrital puede ayudarnos a poner en relación lo que sucede con las cuatro escuelas de la muestra. Los cuadros siguientes exhiben los comportamientos de los cuatro indicadores analizados precedentemente durante el mismo período.

Cuadro 6. Escuela N° 1 por indicador, según año escolar

Escuela	Ciclo	Indicador	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Escuela N° 1	Secundaria Básica	Abandono interanual	17,46	15,14	-8,15
		Promoción efectiva	82,54	84,86	81,55
		Repitencia	0,00	0,00	26,61
		Sobreedad	55,96	48,72	68,85

Fuente: Elaboración propia en base al RA 2010/2012

El cuadro N° 6 indica que la Escuela N° 1 viene bajando la tasa de abandono interanual en los periodos estudiados. Los porcentajes de promoción efectiva superan en diez puntos porcentuales el promedio distrital, a su vez, en la propia escuela, la tendencia ronda el 83%. La sobreedad fluctúa entre el 55 y el 68% y supera el promedio distrital. Sin embargo, ello no implica necesariamente una lectura negativa, más bien habilita a pensar que si bien pueden existir más alumnos repetidores en 2012, son alumnos que se quedan en la escuela y no abandonan.

Cuadro 7. Escuela N° 2 por indicador, según año escolar.

Escuela	Ciclo	Indicador	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Escuela N° 2	Secundaria Básica	Abandono interanual	7,93	-4,22	-0,58
		Promoción efectiva	89,02	104,22	77,19
		Repitencia	1,83	0,00	22,81
		Sobreedad	22,89	49,41	65,22

Fuente: Elaboración propia en base al RA 2010/2012

En el cuadro N° 7 también se observa un descenso del abandono interanual, un aumento de la repitencia y la promoción efectiva que luego decrece en 2012. Por último, una tendencia similar a la escuela anterior en la sobreedad.

Cuadro 8. Escuela N° 3 por indicador, según año escolar.

Escuela	Ciclo	Indicador	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Escuela N° 3	Secundaria Básica	Abandono interanual	-3,45	14,77	2,25
		Promoción efectiva	103,45	55,68	97,75
		Repitencia	0,00	29,55	0,00
		Sobreedad	0,00	77,53	56,19
	Secundaria Superior	Abandono interanual			38,46
		Promoción efectiva			61,54
		Repitencia			0,00
		Sobreedad		53,85	47,83

Fuente: Elaboración propia en base al RA 2010/2012

Del cuadro N° 8 sólo se puede analizar la secundaria básica dado que la ausencia de datos en la secundaria superior impide ilustrar tendencias. La tasa de abandono fluctúa de un año a otro pero muestra un descenso importante en el último. Una fluctuación aún más marcada se observa en la promoción efectiva, con un resultado que indica en el último año un valor cercano al 98 %.

Cuadro 9. Escuela N° 4 por indicador, según año escolar.

Escuela	Ciclo	Indicador	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Escuela N° 4	Secundaria Básica	Abandono interanual	-6,48	0,96	11,47
		Promoción efectiva	106,48	99,04	56,75
		Repitencia	0,00	0,00	31,79
		Sobreedad	51,44	49,49	56,70
	Secundaria Superior	Abandono interanual	20,12	25,10	14,32
		Promoción efectiva	79,88	69,92	64,11
		Repitencia	0,00	4,98	21,58
		Sobreedad	50,40	43,57	50,00

Fuente: Elaboración propia en base al RA 2010/2012

En el último cuadro se observan comportamientos fluctuantes de las tasas de abandono y promoción efectiva en la secundaria básica, un descenso del abandono interanual en la secundaria superior en el último período, pero también un descenso de la promoción efectiva. Las tasas de sobreedad se mantienen en ambos ciclos alrededor del 50 %.

Se puede observar que en general en las cuatro escuelas la tasa de abandono interanual tiende a descender, la tasa de promoción efectiva, en algunas escuelas aumenta en algunos años y en otros años se mantiene estable o descende un poco (escuelas N° 1 y N° 2), o bien tiene un comportamiento oscilante (escuelas N° 3 y 4). La tasa de sobreedad en algunas escuelas va en aumento (N° 2 y N° 4) o fluctúa (N° 1 y 3).

1.4.1 Las escuelas

Tres de las escuelas de la muestra están ubicadas en el periurbano de la ciudad de La Plata, es decir, en un espacio rural urbanizado en el que confluyen el uso agrícola, el industrial, el residencial y el natural, la cuarta se sitúa en uno de los barrios próximos al casco urbano. Las tendencias de expansión del espacio periurbano donde está ubicado el partido de La Plata, como en otras regiones, responden a la dualidad centro-periferia⁶⁴. Según los relatos

⁶⁴ La organización territorial de ciertos sistemas económico-políticos ocupan desde hace ya un tiempo un lugar primordial en el pensamiento desarrollista o estructuralista creado luego de la Segunda Guerra Mundial. Según esta perspectiva la dualidad puede presentarse desde diferentes ópticas: industria – agricultura, y su distribución mundial de acuerdo a determinados sistemas de división internacional del trabajo; norte-sur; mundo desarrollado-subdesarrollado y primer mundo-tercer mundo. El par enfrentado centro-periferia ha sido

que hemos podido obtener en las entrevistas los primeros inmigrantes que llegaron a esta zona del distrito trabajaban en los mataderos que proveían de carne a la capital de la provincia de Buenos Aires. El periurbano rural tradicional de La Plata, ya existente desde las primeras décadas del siglo XX, se basó en la producción de carne y leche, y en su círculo más externo, en la producción hortícola. Se trataba de espacios productivos familiares, con contratos de aparcería, de empresas de baja inversión de capital y trabajo parcialmente asalariado. Progresaron como el núcleo central orientado al mercado local, con una pobre tecnificación comparada con la gran producción pampeana de exportación de la época. Sin embargo, en las últimas décadas, la producción hortiflorícola, por ejemplo, se expandió y se consolidó en los límites externos de la ciudad (Ringuelet, 2012).

La periurbanización⁶⁵ moderna se esparció a partir de los años 60' y se aceleró en los años 80' con la ampliación urbana. Así, en el distrito La Plata, se formaron intersticios rurales y se incluyeron la mayoría de las localidades rurales periféricas que actualmente son centros mixtos residenciales, de servicios urbanos - industriales y agrícolas (tal como Lisandro Olmos, Melchor Romero, Abasto, Arturo Seguí, Etcheverry y Arana) o se han constituido en centros rurales cercanos de servicios al agro (Colonia Urquiza, Los Porteños, La Armonía).

En todas estas zonas se pueden identificar, según Ringuelet (2012), un campo social rural periurbano entendido como un campo específico de relaciones sociales, pero que no es ni homogéneo ni autónomo, un espacio pluridimensional en donde confluyen una diversidad de agencias en el contexto más abarcativo del conglomerado del Gran La Plata.

El sector periurbano es una frontera móvil, un lugar de marginación pero también de encuentro y organización:

“a la vez un lugar de separación y un 'pasaje' para los diversos grupos de migrantes llegados a la zona en distintos momentos históricos’ (Archenti y Ringuelet, 2002: 35). Europeos, principalmente italianos, japoneses, de diversas provincias argentinas, bolivianos y otros. Los inmigrantes no constituyeron

utilizado para evaluar las injusticias sociales y económicas y su desigual distribución espacial que diferencia países centrales de países periféricos (Frediani, 2010).

⁶⁵ El denominado proceso de periurbanización se caracteriza “por una dilatación de las coronas y de las ramificaciones radiales de las ciudades, que puede asociarse con una difusión reticular para dar lugar a áreas metropolitanas extensas y policéntricas, se define como el avance de los componentes de la estructura espacial urbana sobre lo rural, dando lugar a la formación de una entidad espacial transicional” (Dematteis, 1996 citado en Frediani, 2010: 64).

habitualmente corporaciones cerradas, sino redes de ayuda y asociaciones relativamente abiertas, ancladas en lazos familiares y vecinales” (Ringuelet, 2012: 3).

Las investigaciones citadas sostienen que los vínculos sociales se caracterizan por una acentuada forma de sociabilidad de tipo personalista y comunitaria, así como por situaciones complejas de interculturalidad. Efectivamente Lemi (2011) constata que gran parte de la población que habita los barrios en donde están ubicadas las escuelas pertenece a inmigrantes, fundamentalmente bolivianos y paraguayos que han llegado hace unas décadas como peones, para luego ser pseudo-medieros, sobre todo post-crisis del 2001. Son según su clasificación, burgueses-arrendatarios que no pudieron por el momento alcanzar el peldaño de la posesión de la tierra. La autora afirma también, que los trabajadores asalariados, partiendo de los fundamentos teóricos y observando el caso particular de la horticultura, se dan una organización a partir del núcleo familiar completo que vende su fuerza (incluso los miembros menores de edad), recibiendo su salario por día, semanal, quincenal o mensualmente. En ocasiones, se pacta trabajo a destajo, determinando su salario en función de la cantidad de mercancías producidas y efectivamente vendidas, es decir un porcentaje de la producción:

“Estos trabajadores asalariados, si bien como la definición indica, reciben un salario, en ocasiones cumplen la función de representar al capital en el proceso de trabajo, actuando como guardianes de la producción, como si fueran propietarios, con la asignación del poder que le otorga el patrón para contratar o despedir a otros trabajadores, supervisando la realización de las tareas en tiempo y forma. En general, esta relación de asalariamiento aparece encubierta bajo una supuesta relación de sociedad: la mediería. La mediería consiste en un contrato agrario de naturaleza asociativa, en el cual se destaca la existencia de un partícipe que aporta la tierra y parte del capital, mientras que el otro participante aporta la mano de obra y el resto de los insumos, debiéndose distribuir los productos en mitades” (Lemi, 2011: 7-8).

A partir de comprobar esta situación, la autora realiza la siguiente reflexión: las inversiones en tecnología que requiere las quintas para la producción (como las observadas alrededor de tres de las escuelas visitadas) son en la actualidad muy costosas. Las familias tienen que disponer en una primera instancia de una suma de capital para comprar invernáculos,

instalar riego, comprar o alquilar el tractor, etc., y en los casos de los que comercializan su propia verdura los vehículos para llegar hasta el mercado. Este ambiente provoca que muchas familias no posean un excedente suficiente para, además de afrontar todos los gastos de producción, invertir en la compra de tierras ya que implica poseer importantes sumas de capital. Sumado a que la especulación inmobiliaria que desde hace unos 10 años ha llevado los precios de la tierra a niveles altísimos, muchas veces inaccesibles para algunos de los arrendatarios. Lemi, además, señala que la escalera boliviana (refiriéndose al ascenso social) aún le falta un último escalón: *“Hoy, los dueños de la tierra son los descendientes de migrantes europeos, ya argentinos, que arriendan a los nuevos migrantes latinoamericanos. Viven de la renta que el arriendo les facilita o compensan con ella sus ingresos derivados de otras actividades.* (Lemi, 2011: 14-15).

Por su parte, Frediani (2010), especifica -con relación a los flujos migratorios suburbanos- que es posible reconocer una gran diversidad de grupos sociales de diferente condición, que van desde familias de ingresos altos a grupos marginales:

“Esta diversidad permitiría hablar en la actualidad de "conjuntos urbanos en la periferia" o "partes de ciudad", con una sociedad tan heterogénea y diversificada como en su día lo fue la ciudad central (Monclús, 1999). En este contexto, es frecuente asociar la suburbanización con fenómenos de segregación social y de especulación urbanística, por lo que las áreas suburbanas han recibido tradicionalmente una atención especial en las políticas planificadoras de las ciudades; en ellos entran en competencia diferentes usos del suelo, urbano y rurales, y los actores sociales pretenden rentabilizar al máximo sus intereses que resultan muchas veces contrapuestos” (Frediani, 2010: 63).

Los estudios referidos sugieren que la población que asiste a las escuelas que hemos seleccionado, probablemente sea heterogénea desde diferentes puntos de vista. Consecuentemente nuestras observaciones y entrevistas nos han permitido constatar que existen diferencias sustanciales, muchas de ellas, derivadas de la posición económica. Hay quienes tienen ingresos altos y otros que son extremadamente pobres. A su vez, según los relatos de los directivos, algunas familias tienen más tiempo escolarizándose que otras. Por otra parte, existen familias que habitan en viviendas adecuadas, cómodas y bien equipadas, otras que ocupan viviendas sumamente precarias.

Esta situación evidencia las desigualdades socio económicas que caracterizan a los habitantes de esta zona en comparación con otros del mismo distrito. En ese sentido, los datos expuestos en la presentación de la tesis con los que realizamos la selección de las escuelas, a partir del IVSg, cobran mayor sentido.

La diversidad también se manifiesta desde otras fuentes. Hemos constatado a partir de la observación y los relatos de los directivos que las familias generalmente hablan segundas lenguas, disfrutan de otras tradiciones, se alimenten de otros modos, y posiblemente tengan otros sentidos estéticos, de modo que valoran los hechos sociales de diferentes maneras. Esta información da cuenta de la pluralidad de identidades que caracteriza a la población que forma parte del espacio geográfico donde están ubicadas las escuelas. Desigualdades y diversidades se articulan conformando un mapa sumamente complejo. La heterogeneidad social y cultural (entre alumnos nativos e hijos de migrantes, pero también entre sexualidades y géneros) se materializa en estos contextos educativos y cada uno de ellos requiere un tratamiento específico y único al momento de pensar en el gobierno de las instituciones educativas.

La Escuela N° 1

La primera escuela está ubicada en una localidad que tiene cerca de 3.000 habitantes en las afueras de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. Forma parte del conjunto de localidades desarrolladas en la línea del antiguo ferrocarril provincial (FCPBA) denominado posteriormente ferrocarril nacional General Belgrano, que comunicaba La Plata (Meridiano V) con Mira Pampa, Azul y Olavarría.

Si bien no se reconocen vías jerarquizadas que cumplan la función de vincular los diferentes barrios de la localidad, podemos mencionar dos calles, la de acceso y la calle donde está ubicada la escuela. Ambas conforman ejes estructurantes del pueblo, desarrollándose sobre esta última un pequeño espacio de centralidad porque el casco fundacional se desplegó alrededor de la estación del ferrocarril, ámbito en torno al cual se originó su crecimiento. Aporta el 0,4% del ingreso del partido de La Plata y es el centro comunal donde se evidencia el menor nivel de ingreso individual. En cuanto al régimen de ocupación de sus viviendas, es el segundo donde la ocupación por préstamo o trabajo (26%) es relativamente alta tomando en cuenta el promedio provincial como el promedio

del propio partido. El ingreso de sus habitantes proviene fundamentalmente del sector agropecuario (31%) (Lódola y Brigo, 2011).

El barrio próximo a la escuela está compuesto por casas bajas, separadas unas de otras, típicas de una zona periurbana. La mayoría de las calles son de tierra, salvo el acceso a la escuela que se hace por una calle asfaltada e iluminada por el municipio recientemente gracias a la insistencia de la comunidad que trabaja y/o asiste a la escuela, como pudimos averiguar a partir de conversaciones informales con la gente del barrio. La situación de relativo aislamiento y la baja frecuencia del servicio de transporte público de pasajeros, ofrecen un ritmo de vida alejado de la intensidad y el ruido de la capital de la Provincia.

Alcanzamos a corroborar también que la población está abocada al trabajo en las quintas de producción frutihortícola. Desde hace unos 15 años la localidad está conformada por ciudadanos que han migrado de países vecinos (bolivianos y paraguayos fundamentalmente) y de otras provincias de nuestro país.

El edificio escolar está ubicado en un terreno que comparte con una escuela primaria y un jardín de infantes. Es de una sola planta y tiene una antigüedad de 4 años, en términos generales está en muy buen estado dada su reciente edificación y se encuentra en obra de ampliación. Fue construido gracias al Programa Nacional 700 Escuelas⁶⁶ en el año 2009. Hasta la fecha de adjudicación funcionó en la escuela secundaria básica (Educación General Básica [EGB] de la LFE) en el edificio ubicado adelante del terreno como parte de su tercer ciclo. El edificio actual tiene 12 aulas, tres baños (dos para los alumnos y una para docentes), una cocina, un salón de usos múltiples (SUM) que se continua con un patio grande, una preceptoría y dos direcciones (en una está el secretario y en la otra la directora). No cuenta con sala de profesores.

La escuela secundaria tiene una historia reciente que comienza en el año 2005 a través de la resolución N° 1045/05 que conformó la secundaria básica con dirección propia separada de

⁶⁶ El programa tenía como objetivo contribuir a la provisión de la infraestructura edilicia necesaria para responder a las proyecciones de demanda insatisfecha en Educación Polimodal y en EGB durante el período (2004-2009) y reemplazar edificios existentes cuyo grado de obsolescencia físico-funcional representaba riesgos para la seguridad de las personas o comprometía la funcionalidad adecuada. El Programa se proponía apoyar a las provincias en el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia del SEA y la formación y desarrollo de una ciudadanía activa, contribuía a una oferta más pertinente y a la disminución de la desigualdad social a través del aumento de la escolaridad, la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de los sectores que se encuentran en mayor riesgo social y educativo. Véase la página <http://www.700escuelas.gov.ar/web/> para ampliar la información. Fecha de ingreso: 21/2/13.

la EGB 3⁶⁷. Pero en la actualidad se encuentra esperando la resolución del expediente que da creación a la nueva escuela secundaria de seis años. La escuela cuenta con el Anexo N° 1 que funciona a 30 kilómetros que está dirigido por la vice directora creado en 2007 donde funcionan seis secciones completas con 65 alumnos en una zona completamente rural⁶⁸.

Los alumnos que asisten son en su mayoría de la zona:

“vienen en bicicleta, en micro, en auto muy pocos, caminan también, en general los chicos son de dos grupos, están los que viven en el pueblo, digamos y los que viven más o menos cerca en las quintas. Las quintas son casas muy precarias y de ahí tenemos una importante cantidad de población, yo diría que el 60% de los chicos vienen de zonas así semi rurales” (Entrevista a la Directora de la Escuela N° 1)⁶⁹.

En el caso de los adolescentes y jóvenes que vienen del pueblo es la primera generación que puede acceder a la escuela. Con respecto al perfil del alumnado la directora resalta el recambio que sufre la matrícula debido al trabajo estacional y rotativo de los integrantes adultos de las familias:

“por ahí se quedan 5 o 10 años, hay familias más antiguas que hacen mucho están trabajando acá y ya están más instaladas, se han diversificado. Son familias de origen boliviano y del norte del país. En general nosotros tenemos un porcentaje de chicos, cada vez menos no, pero habrá un 20% que son extranjeros. Sus padres son bolivianos o paraguayos y hay algunos que llegaron recientemente, están viniendo unas cuantas familias así, paraguayas y se nota

⁶⁷ Desde la DGCyE se advertía que debía profundizarse el proceso iniciado a partir de las Leyes nacional y provincial de la década de 1990 (N° 24.195 y N° 11.612 respectivamente) corrigiendo aquello que no ha dado los resultados esperados en cuanto a calidad educativa. Que se imponía la necesidad de proveer al tercer ciclo de la EGB de una conducción específica que lleve adelante el funcionamiento de dichos servicios educativos atendiendo las cuestiones inherentes al rol, y que la atipicidad de la situación no se encuentra prevista requiriendo la adopción de medidas excepcionales hasta tanto se substancien los Concursos de Títulos Antecedentes y Oposición para la designación de titulares en los cargos jerárquicos de los servicios a crearse (RESOLUCIÓN, N° 1045/05).

⁶⁸ La resolución 1030/07 habilitó la creación de Anexos o Extensiones hasta tanto se normalizara la adecuación a la LEP del 2007. Básicamente reguló la reformulación gradual y progresiva del sistema educativo provincial, atendiendo a la implementación de seis años de la nueva Escuela Secundaria como unidad de gestión institucional y curricular. La escuela de ESB que todavía al 2007 se encontraba en proceso de creación, y al no haber concluido el proceso de conformación, podía implementar la creación de estos espacios (Anexos o Extensiones), ya que se encontraban algunas secciones sin acto administrativo de creación como establecimientos independientes. Fundamentalmente la provincia pretendió con esta medida garantizar la continuidad y obligatoriedad de los estudios de todos los estudiantes del nivel secundario evitando interferir en las cuestiones de organización familiar y procurando mantener la oferta en aquellas zonas donde no había otras posibilidades (RESOLUCIÓN, 1030/07).

⁶⁹ Entrevista realizada el día 27/4/12.

que han llegado hace nada, hará un año o medio año, o chicos que han estudiado allá y vienen acá” (Entrevista a la Directora de la Escuela N° 1).

Según la información que brinda el RA 2012 de los 434 alumnos que asisten a la escuela, cerca de la mitad proviene del ámbito rural, 35 se reconocen como bolivianos y 15 como paraguayos.

Otra referente de la institución que coordina el Plan de Mejora Institucional (PMI) dedicada a la atención de las trayectorias de los estudiantes construye una caracterización de la población en función del vínculo que pueden generar con la escuela. Para la docente existen dos tipos de familias, las que no saben cómo colaborar o directamente no se interesan por lo que sucede en su interior y las que *“sí se acercan y ponen su granito de arena, que tienen más incentivos, que también participan en estas cosas barriales y tienen puesta más la camiseta del compromiso social”* (Entrevista a la Coordinadora del PMI de la escuela N° 1)⁷⁰.

La Escuela N°2

La segunda escuela pertenece a otra localidad muy cercana a la anterior también del distrito La Plata. Con el 2,6% de la población, aporta el 2,5% del ingreso del partido. Es el centro comunal que posee entre su población (superior a 14 años) la mayor cantidad de personas económicamente inactivas (47%). El ingreso de sus habitantes proviene fundamentalmente del comercio (18%), la administración pública (13%) y la industria (11%); siendo de especial importancia para la absorción del empleo en la zona aquellos locales pequeños, con menos de 5 personas, los cuales ocupan al 64% de los trabajadores radicados en este centro comunal (Lódola y Brigo, 2011).

Las características del barrio donde está ubicada la escuela son similares a las señaladas para el caso de la escuela anterior, de hecho están distanciadas por unas pocas cuadras, por lo tanto, también se encuentra en una zona semi rural de quintas con casas bajas y separadas ampliamente unas de otras en las que viven ciudadanos migrantes.

El acceso al edificio se realiza por una calle de tierra y se encuentra ubicado al final del terreno que comparte y se comunica con otra escuela primaria y con un jardín de infantes.

⁷⁰ Entrevista realizada el 14/5/12.

El edificio que funciona como escuela secundaria es un galpón reciclado al que se le añadieron 4 aulas, dos baños, una secretaría donde están las preceptoras y una dirección (para el director y el secretario). Al igual que en la escuela anterior no tiene sala de profesores. Está comunicado por un portón corredizo que lleva hacia la escuela primaria y hacia el contra frente existe otro portón con salida a un terreno de aproximadamente una hectárea parquizada donde los estudiantes realizan actividades al aire libre y educación física. La edificación no cuenta con baños para docentes ni laboratorios, ni otros espacios (SUM, cocina, etc.). En el terreno lateral funciona una cooperativa agrícola que aporta, cuando se le es requerido, su espacio para realizar actividades escolares.

La ESB cuenta con seis secciones y tiene la posibilidad de ampliarse en los años siguientes, en total tiene una matrícula de 200 estudiantes. La historia es muy similar a la escuela anterior ya que funcionaba como tercer ciclo de la EGB 3 y en el año 2005 se conformó como Secundaria Básica con dirección propia. En el año 2010 se puso en marcha una cooperadora escolar integrada por algunos padres de alumnos, el director y muy pocos docentes.

Las familias que asisten son de la zona. Según opina el director eligen la escuela porque es pequeña y *“muy integradora, los chicos están contenidos”*. Si bien considera que la conformación social se ha modificado en los últimos 10 años, ya que *“hay muchas familias bolivianas, hay familias paraguayas también y hay familias argentinas. Ahora podríamos decir que tenemos un 50% y un 50 %, que también es un tema, pero lo manejamos de la mejor manera posible”* (Directivo de Escuela N° 2)⁷¹. Para las preceptoras la escuela tiene un grupo *“bastante importante de inmigrantes: bolivianos, peruanos y paraguayos, y más que nada los bolivianos y los peruanos son los que tienen las quintas”* (Preceptoras de la Escuela N° 2 entrevista realizada el 1/6/12).

Esta descripción es corroborada a partir del RA del año 2012 que indica que los 184 alumnos de la escuela pertenecen al ámbito rural, 25 de ellos se reconocen como bolivianos, ocho como paraguayos y cinco como peruanos.

La Escuela N°3

⁷¹ Entrevista realizada el 30/4/12

La tercera escuela se encuentra sobre una ruta provincial y se ubica en una zona rural. Pertenece a otra localidad y está habitada por el 1,2% de la población del distrito, aporta el 1,5% de su ingreso. Representa uno de los centros comunales que en promedio resulta el de más baja densidad poblacional del Partido, el ingreso de sus habitantes proviene fundamentalmente del sector agropecuario (21%). Entre sus viviendas, el 18% está constituida como rancho o casilla y en su gran mayoría (51%) no alcanza el primer nivel de calidad de los materiales (carecen de elementos de aislamiento o terminación en pisos, paredes o techos). Con respecto a las necesidades básicas insatisfechas es uno de los centros comunales que duplica al porcentaje provincial de hogares con NBI (26% versus el 13%). Entre sus habitantes solamente el 32% completó algún nivel educativo, de los cuales más del 70% corresponde al inicial (Lódola y Brigo, 2011).

Al observar estos indicadores coincidimos en que la población cercana a la escuela comparte muchas de las características relativas a los barrios en donde se ubican las dos escuelas mencionadas anteriormente. El director de la escuela describe a sus alumnos de la siguiente manera: *“son todos de clase baja pero digamos dentro de la clase baja tenés algunos que tienen un poquito más de poder adquisitivo que otros”* (Entrevista al director de la Escuela N° 3 realizada el 9/5/12). De esta localidad destacamos que sus pobladores tienen una antigüedad algo mayor en el país que las familias migrantes que llegaron en las últimas décadas, tal vez una diferencia sutil de las observadas en los dos casos precedentes.

La ESB también tiene una historia reciente, comienza en el año 2005 a partir de la resolución N° 1045/05 con dirección propia separada de la EGB 3 (actualmente tiene iniciado el expediente de creación para constituirse en escuela secundaria de seis años). En aquel año funcionó en dos aulas prestadas por la escuela primaria con una matrícula de 48 estudiantes, a partir del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)⁷² la escuela construyó dos aulas nuevas y baños, así pudo, en el año 2011, aumentar su matrícula a 140 alumnos⁷³.

⁷² El programa tiene por objetivos el desarrollo y aplicación de modelos pedagógicos y organizacionales diseñados específicamente para el contexto social, cultural y económico del ámbito rural. Mejorar la cobertura de servicios educativos en educación inicial y secundaria. Mejorar el porcentaje de promoción y reducir la matriculación con exceso de edad y el porcentaje de deserción en primaria, y aumentar el porcentaje de alumnos en escuelas rurales que logren superar los objetivos de contenidos prioritarios. El tipo de prestación es en infraestructura, capacitación, equipamiento entre otras.

⁷³ Las diferencia de valores que señalan los miembros de la escuela (preceptoras y directivo) y los informados en el RA pueden deberse a que el RA es cargado por un integrante de la escuela que no necesariamente

El terreno donde está ubicada lo comparte con una escuela primaria, cuenta con 4 aulas, una dirección donde trabajan la preceptora, la secretaria y el director con un baño independiente, no tiene sala de profesores y las aulas dan a un patio pequeño ubicado en el centro del edificio. Comparten ambas escuelas el SUM (que funciona como comedor) y la cocina. En apariencia no se puede distinguir claramente que allí, en ese edificio, funcionan dos escuelas, no existe una división precisa entre la primaria y la secundaria.

La Escuela N° 4

La última escuela está ubicada en un barrio cercano a la ciudad de La Plata en una manzana donde está emplazado lo que se denomina comúnmente un polo educativo: funcionan una escuela secundaria técnica, una escuela primaria, un jardín de infantes y la mencionada escuela secundaria.

El centro comunal pertenece históricamente a lo que se denominó el desborde del casco fundacional. Sin embargo, en la actualidad este desborde atraviesa un proceso de consolidación y expansión que tiende a formar dos coronas: una primera, consolidada y adyacente a la avenida de circunvalación (Tolosa, Los Hornos, Villa Elvira y San Lorenzo) y una segunda que se expande y se consolida adquiriendo un mayor desarrollo hacia el sureste (Villa Montoro, Barrio Aeroparque, Villa Garibaldi) y suroeste (San Carlos sur, Los Hornos sur). Cabe destacar que el eje sureste en expansión, donde está ubicada la escuela, registra actualmente el mayor crecimiento poblacional del Partido (Frediani, 2009).

El barrio en que se ubica la escuela es un zona de transición entre el área urbana y el periurbano, se prevé un completamiento progresivo de la trama urbana en función de las transformaciones de la estructura vial y la cobertura de servicios-, como así también a la zona denominada corredor de servicio, vinculada a usos ligados a la producción y servicios. Presenta buena accesibilidad y conectividad. Su localización próxima a la ciudad de La Plata permite un fácil acceso e integración que disminuyen a medida que aumenta la distancia al centro. Tiene vías primordiales que permiten articular el sector a diversas escalas, una principal que atraviesa la localidad en sentido noreste-sudeste y la conecta con la Ciudad- y otras avenidas, en dirección noroeste-sudeste.

En el barrio donde está la escuela reside el 9,6% de la población, representa en términos económicos el 8,3% de participación en el ingreso del partido. Si bien concentra el 21% de la superficie hortiflorícola municipal, las principales fuentes de ingresos de sus habitantes son la actividad comercial (21%) y la administración pública (18%), dado que después del casco fundacional es la zona donde mayor cantidad de comercios minoristas existen en la actualidad (Lódola y Brigo, 2011).

Las familias que asisten a la escuela pertenecen en su mayoría al barrio donde está localizada. No obstante, gracias a la accesibilidad e integración mencionada, llegan muchos estudiantes desde otros barrios, algunos aledaños y otros más alejados, situación que puede atribuirse al recorrido que realiza el servicio público automotor. Según el director:

“el nivel promedio es un nivel medio/bajo de la gran mayoría de los chicos. Antes, hace diez o quince años atrás, podríamos decir que era un nivel medio. Mirá, se ha dado el caso de que del año pasado a este año hay más chicos de origen paraguayo que boliviano. Nosotros antes teníamos muchos chicos bolivianos porque al estar cerca de quintas, los bolivianos eran los que más trabajaban en las quintas. Hoy es como que, los paraguayos, no sé en qué trabajarán, debe ser en la parte de albañilería creo yo, pero han estado copando la zona y se nota que hay muchísimos chicos que son paraguayos. Y tenemos el caso de algunos que vienen y alguna palabrita en guaraní te largan, eh. Porque han sido arrastrados por la familia” (Entrevista al director de la Escuela N° 4 realizada el 7/5/12).

Según los datos del RA 2012 de los 1646 alumnos de la escuela, 17 son bolivianos, 13 son paraguayos, 2 son peruanos, uno es uruguayo y uno es de otro país de América del sur que no se especifica.

La escuela comenzó funcionando en el año 1964 en un edificio de una escuela primaria donde se enseñaba corte, confección, cocina y peluquería. En base a estos cursos se originó una Escuela Profesional en el que se obtenía el título de Secretariado Comercial en 3 años. Por resolución número 530/62, se crearon los cursos comerciales con jerarquía secundaria. Sobre la base de estos cursos se creó la Escuela de Comercio el 24 de Octubre de 1964; que sin edificio propio tuvo que desarrollar su actividad en la escuela Técnica.

El actual edificio fue construido en 1983 a finales de la última dictadura militar cuando el nefasto gobierno de Ibérico Saint-Jean inauguraba las últimas escuelas de su gestión.

Arquitectónicamente es similar a la construcción de algunas de las facultades de la UNLP (Derecho, Humanidades, Ciencias Económicas) y otras escuelas de la época ubicadas en el casco urbano de La Plata. Mucho cemento con estructuras de hierro, escaleras, visión panóptica desde las aulas hacia el centro (hall), escaleras angostas que confluyen para que todos los ocupantes se dirijan hacia la única salida/entrada, espacios preparados para el control y la observación permanente.

Tiene una gran cantidad de aulas y los alumnos se dividen en tres turnos (mañana, tarde y noche). Las aulas son rectángulos de 4mts por 6mts con ventanas que dan a los pasillos y al hall. Posee varios espacios utilizados para el recreo y cuenta con un gimnasio muy grande techado, con cancha de básquet, vóley, fútbol de salón, baloncesto (según el uso que quiera dársele). Posee aulas de laboratorio, informática, biblioteca, cooperadora, EOE y sala de profesores. Desde el exterior de la escuela se accede a través de una gran escalera en dos cuerpos que no tiene rampa para el acceso de personas con movilidad reducida. La escuela es la única de las cuatro visitadas durante el año 2012 que funciona con la estructura completa de seis años.

el capítulo pretendimos contextualizar las políticas educativas que con el paso
En del tiempo fueron desandando aquel sentido clasificatorio y distintivo que caracterizó hasta mediados de siglo XX al SEA y específicamente a la escuela secundaria. Con la recuperación democrática en 1983 se instaló la preocupación por reivindicar una educación de calidad como un derecho al que debían acceder los ciudadanos argentinos. Tedesco (1983), diagnosticaba que el retraso en el acceso a los aprendizajes sustantivos se debía a “*una fuga hacia adelante*”, es decir, si bien más alumnos ingresaban a la escuela, no todos alcanzan los conocimientos que la educación prometía. Esta situación perjudicó a los estudiantes que provenían de los sectores populares porque históricamente permanecían menos tiempo escolarizándose.

En la década de 1990 tres fueron los cambios operados en la estructura del SEA: en el gobierno de la educación, en la oferta educativa y en las modalidades existentes hasta el momento. La realización e implementación de proyectos que extendieron su capacidad infraestructural más allá de la burocracia tradicional incluyeron a otros grupos con capacidad de agenciar y una trama de agentes corporativos destinada a neutralizar el

conflicto social. Uno de estos agentes fueron los directivos que, en ese contexto, debieron replantearse nuevos compromisos, como así también, construir otros procesos reflexivos y de resolución de problemas frente a la necesidad de encontrar claves de interpretación que colaborasen en el gobierno de las escuelas. Por lo tanto, ya desde esa época se han convertido en claros negociadores del contrato educativo que el Estado comenzó a tener con la sociedad (Calderón, 2004). De manera que la gestión escolar a nivel territorial ocupó cada vez más espacio en la(s) política(s), y por lo tanto, en la politicidad de los directivos. Coincide en este diagnóstico Perla Zelmanovich cuando sostiene que:

“Otra de las causas endógenas para abordar la pregunta acerca de los sentidos que tiene la escuela para los nuevos incorporados refiere a las tensiones entre rigidez y flexibilidad que se evidencian en las culturas institucionales. Las instituciones se muestran aferradas a ciertos rituales y pautas disciplinarias rígidas, al mismo tiempo que se ven obligadas a flexibilizarlas. En algunos casos son los directivos quienes están a la vanguardia de los cambios y los profesores quienes los resisten” (Zelmanovich, 2013:16)

La interacción que comenzaron a tener los directivos con otros agentes del territorio nos obliga a dar cuenta de cómo efectivamente se pusieron a la vanguardia de los cambios y abordaron relaciones y estrategias entre el espacio escolar, el contextual y el social. Es decir, debemos indagar a continuación: ¿de dónde provienen los conocimientos y saberes que utilizan en la gestión? ¿Cuáles son las herramientas que reconocen como facilitadoras de la tarea que realizan? Y ¿cómo gestionan los planes, programas y proyectos que llegan a la escuela secundaria? Vamos, entonces, a interpretar el destino de la escuela introduciéndonos en las perspectivas de las personas que cumplen tareas directivas a partir de esta clave temporal y espacial e intentar responder estos interrogantes.

Capítulo 2. El arte de dirigir: experiencias situadas y politicidad (primera parte)

En el presente capítulo vamos a describir y analizar cómo se ha ido construyendo la *politicidad* en los agentes que ocupan una función directiva en las cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata recientemente presentadas. Conquistar estos saberes prácticos y experienciales constituye nuestro principal desafío en el capítulo⁷⁴. Los directivos se enfrentan en la actualidad al desafío de la inclusión educativa de las jóvenes generaciones en un contexto que ha sumado complejidad. Estamos pensando en las tareas que los obligan a procesar las políticas que se ocupan de la cuestión educativa a través de Planes, Programas y Proyectos. El concepto de politicidad permite, entonces, establecer una clara conexión entre ambas esferas (la política y la social) e involucra la producción de lazos de solidaridad.

¿Qué supone considerar la politicidad y la sociabilidad entrelazadas? En primer lugar, pensar al espacio escolar como instancia de socialización política en tanto lugar que proporciona, en mayor o menor medida, un *soporte institucional*⁷⁵ para los propios directivos como para docentes, alumnos y familias que lo habitan. En segundo lugar, aceptar a la escuela como un espacio de inscripción social (territorial) y de negociación política, en tanto ámbito conformado por relaciones de poder y permanente conflicto de *intereses*⁷⁶.

Los directivos, hacia afuera, están cotidianamente estableciendo vínculos políticos con diferentes agentes (consejeros escolares, funcionarios nacionales y provinciales de áreas educativas y/o sociales, agentes del gobierno del sistema educativo). Con relación al interior de la escuela los directivos tratan de imponer sentidos sobre el proceso pedagógico

⁷⁴ Como ya hemos señalado la politicidad resulta un rasgo inherente al ser humano a partir del cual tiende a realizar acciones políticas. De modo que designa la condición política de las personas, sus prácticas, socialización y culturas políticas. Así definida es constitutiva de la identidad de los individuos e incluye la sociabilidad (Merklen, 2005).

⁷⁵ Robert CASTEL (2010) señala que los *soportes institucionales* representan a las condiciones sociales de existencia del individuo que permiten acceder al reconocimiento social, colaborando en la constitución de su subjetividad. Otorgan una mínima independencia y protección necesaria para existir positivamente en tanto individuo.

⁷⁶ BOURDIEU y WACQUANT (1995) definen la noción de interés con la intención de romper con la visión mágica de las conductas humanas, aquella que no reconoce las distintas formas de beneficios no materiales que orientan a las personas apareciendo así como desinteresadas, a la vez sugieren la idea de que esos agentes son arrancados de un estado de indiferencia por los estímulos enviados por ciertos campos, como puede ser en este caso, el escolar.

a docentes, padres y alumnos, también a los directivos y agentes sociales de otras escuelas que funcionan en el mismo edificio o en la misma manzana del barrio⁷⁷.

En síntesis, pensamos al espacio donde se desarrollan las prácticas educativas escolarizadas, como lugar donde se materializan las relaciones sociales, se producen usos y apropiaciones de conocimientos y saberes, y donde se construye lo físico a partir de otorgarle significaciones particulares. En tanto espacio social los agentes manifiestan diferentes racionalizaciones de sus prácticas que interactúan con las interpretaciones de los otros. Decimos, entonces, que la gestión territorial se construye cuando *“la subjetividad del individuo se interpenetra con el territorio y una imagen singular se desprende de ello”* (Mons, 1994: 131).

En el plano simbólico los directivos se enfrentan a diferentes tensiones inherentes a sus propias prácticas de gobierno. Suele escuchárselos hablar sobre las escuelas en las que trabajan, metafóricamente, como una extensión de sus propiedades. Este acto de apropiación identitaria es producto de un conjunto de acciones muy variables. Una de ellas tiene íntima relación con la necesidad de construir reconocimiento social y afirmarse positivamente en la comunidad⁷⁸.

En esa búsqueda surgen contradicciones inherentes a toda interiorización de derechos y obligaciones⁷⁹. Por otra parte, la complejidad actual de las funciones directivas se manifiesta también en la lucha contra la estigmatización en todas sus variantes (sociales, culturales, étnicas, raciales y sexuales) y direcciones (de los docentes hacia los alumnos y sus familias, de los alumnos y familias entre sí, de los vecinos hacia la escuela o viceversa, etc.).

Las dificultades se incrementan debido a que la ciudadanía construye una visión de la escuela y viceversa, sus integrantes valoran y clasifican a esa ciudadanía. Por ello la escuela es un fiel organizador de un sistema de relaciones diferenciales.

⁷⁷ Debemos tener presente que el tipo de escuela que hemos analizado está ubicada en contextos vulnerables, representa un espacio de intercambios de intereses plausible de políticas sociales y educativas en el cual la protesta y la negociación coexisten junto a la lucha por el reconocimiento y la supervivencia de sus agentes.

⁷⁸ Nos vamos a ocupar de esta cuestión cuando analicemos la última dimensión de la politicidad.

⁷⁹ Fundamentalmente estamos pensando en el marco normativo que fuimos señalando en el transcurso del capítulo dos y específicamente en los artículos de la LEP referidos a la educación secundaria (Capítulo V; Título IV “Derechos, responsabilidades y obligaciones de los miembros de la comunidad educativa”). También en la redefinición de los sentidos de inclusión educativa que hemos analizado en el capítulo uno.

Los directivos desde el plano normativo tienen la responsabilidad de afianzar lazos de solidaridad. Ello implica el riesgo de generar un espacio social diferenciado pero a la vez interrelacionado con grupos, prácticas y conflictos de la sociedad (local y global). La antropóloga Diana Milstein (2011) ilustra muy bien este dilema:

“las dificultades para situar las interrelaciones dinámicas entre las redes de prácticas, grupos y relaciones de poder internos y externos a la escuela residen, en parte, en el hecho de que la misma representación de la escuela como espacio social políticamente neutral ha sido intensamente enseñada por la educación escolar, desde sus inicios, como una de las condiciones de eficacia de su tarea. En ese sentido, los significados relativos a la autoridad pedagógica y la neutralidad política y religiosa de la escuela reposaron en la posibilidad de establecer un corte entre el afuera y el adentro escolares, y en que ese corte fuera efectivamente vivido y experimentado como tal por los alumnos, sus familias y los educadores” (Milstein, 2011:37).

Coincidimos en que una dimensión de la sociabilidad escolar reside en la tarea de producir una inscripción progresiva en los jóvenes del sentido de esta diferencia entre el interior y el exterior. Sin embargo, es una tarea primordial de los directivos hoy, contribuir a generar otras condiciones en donde ya no pueda definirse a la escuela como un espacio de neutralidad política y a la autoridad pedagógica como un valor exclusivo del mundo adulto. Analizar la cotidianeidad de la institución desde la perspectiva de las personas que cumplen tareas directivas nos permitió estar al tanto de estos quiebres o fracturas a los que hace referencia Milstein.

Pudimos identificar cinco dimensiones de la politicidad:

- 1) *Antecedentes académicos y profesionales* que han contribuido a la formación de los equipos directivos. Titulaciones e instituciones educativas en las que han trabajado, cursos y seminarios realizados, estudios de posgrado. Antigüedad docente y en la función directiva actual. Experiencias que han contribuido a su formación profesional, a las formas de ver, evaluar y sentir la gestión directiva, disposiciones que se transforman en saberes y conocimientos puestos en juego durante sus prácticas cotidianas.
- 2) *Acciones desarrolladas para la construcción del espacio escolar*, en tanto estrategias desplegadas para la generación de lugares donde se desenvuelven las prácticas pedagógicas, historia de las instituciones que dirigen y de sus integrantes, factores que intervienen en la

construcción de instancias de resolución de conflictos, visiones del orden y la disciplina escolar.

3) *Formas y estilos de gobierno escolar*, disposiciones vinculadas a la autoridad, el carisma y la templanza. Saberes asociados al guiar, mandar, orientar, calmar, resolver, ordenar, administrar y liderar. Generación de expectativas con respecto a la enseñanza de los docentes y aprendizajes de los alumnos, reproducción de vínculos con otros agentes sociales, coordinación, articulación y evaluación institucional.

4) *Herramientas de gestión en la resolución de la agenda directiva*, disposiciones y puntos de vista contruidos al procesar las políticas educativas. Gestión de planes, programas y proyectos que apuntan a la inclusión educativa y a garantizar la educación como derecho.

5) *La función directiva entre las visiones de sí y las visiones de los otros*. Formas en que se construye la identidad de los directivos, visiones del cargo de sí mismo y de los otros. Enunciados que no sólo hacen referencia o lo que es posible hacer en la gestión de una escuela secundaria, sino también los saberes, conocimientos y habilidades que se estructuran sobre la base de enumerar limitaciones, condicionantes e imposibilidades que plantea la función directiva. Procesos sociales donde la identidad se define no sólo por las visiones que tienen los directivos de sus funciones sino por la mirada de los otros, por lo se puede hacer pero también por lo impedido por aquellos procedimientos y prohibiciones que impone el sistema, la comunidad o los demás agentes con los que entran en relación el directivo.

2.1 La politicidad en los antecedentes académicos y profesionales

Presentar a los equipos directivos de cada escuela tiene la intención de sugerir una lectura que privilegie no sólo la posición del agente sino la indagación sobre el lugar y los procesos a través de los cuales estos han construido sus prácticas y saberes. Nos referimos a los conocimientos académicos y profesionales acumulados que estructuran la politicidad. En cada presentación incluimos un epígrafe que cumple la función de destacar y anticipar algunas de las características más relevantes⁸⁰ que hemos encontrado sobre la actividad que

⁸⁰ En el año 2004 se realizó el último Censo Nacional de Docentes y a partir de los datos disponibles es posible realizar una aproximación al perfil de los directivos en Argentina: Es un rol en el que predominan las mujeres si bien esta tendencia tiende a disminuir en la medida en que se avanza en los niveles del sistema

desempeñan y la formación recibida, ambos insumos de lo que denominamos el saber hacer de la gestión.

2.1.1 Los directivos de la Escuela N° 1

Directora

“Lamentablemente muchas veces nos pasa que el tiempo de trabajo en la escuela es atender situaciones que son del momento, es normal que esto pase pero me parece que paralelamente de esas situaciones emergentes, hay que tener una agenda de algunos temas que tenés en la cabeza para que no se te escapen. No es fácil, estoy tratando de cumplirlo, porque no creas que nos salió de una, lo estamos tratando de hacer”

La directora de la Escuela es Profesora y Licenciada en Historia, egresada de una universidad pública. Trabajó como docente hasta llegar, en el año 2003, al cargo de vicedirectora de tercer ciclo de la EGB. Al poco tiempo observó la posibilidad de dirigir una escuela secundaria básica (ESB)⁸¹ presentándose a un concurso organizado para directivos con funciones jerárquicas transitorias o provisionales⁸².

Aprobó esta instancia de evaluación y quedó en orden de mérito para elegir una escuela de su agrado. Se decidió por la escuela N° 1 por referencias que le habían dado algunos colegas. Al comienzo de su gestión la escuela funcionaba dentro de una escuela primaria.

(existe un 99% de mujeres que ocupan este rol en el nivel inicial y un 62% en el nivel medio). El promedio de edad es de 47,5 años. Un 45,7% tiene 50 años o más y sólo un 16% tiene menos de 40 años. El promedio de antigüedad en la docencia por parte de los directivos es entre los 20 a 25 años. Sólo dos tercios posee el cargo en condición de titular que supone estabilidad vitalicia. El tercio restante se encuentra en alguna otra condición de revista (suplente, contratado, etc.). En su mayoría poseen título de nivel superior, si bien una gran parte se habría formado en instituciones de nivel superior no universitario. Para el caso del Nivel de Educación Secundaria por ejemplo sólo el 43,3% tiene estudios universitarios, pero no se han relevado detalles acerca de los porcentajes con maestrías o doctorados. Para amplia información véase: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/censo-docente/>.

⁸¹ La ESB fue una estructura provisoria iniciada a partir de la Resolución N° 1045/05 de la DGCyE que separó el tercer ciclo de la EGB.

⁸² Los docentes ascienden a un cargo directivo en la actualidad a través de un concurso de antecedentes y oposición, regulados por el Estatuto del Docente de cada jurisdicción, con similares características. No obstante, existe una tendencia creciente a incorporar modificaciones en el proceso de selección, que no cuestiona los tradicionales concursos, sino que busca mejorarlos. La Resolución citada menciona la realización del proceso de transformación de la estructura del sistema educativo mediante la definición de equipos de conducción nuevos a través de procedimientos de selección estatutarios; normas de funcionamiento; régimen de convivencia, promoción y normativas necesarias para su implementación.

El cambio a ESB le permitió asumir como directora en diciembre del año 2005. Durante sus primeros años observó que su formación académica era incompleta con relación a las tareas nuevas que iba desarrollando, y conversando al respecto con una amiga que había estudiado una carrera corta en el exterior, buscó entre diferentes alternativas, y se presentó a una beca para realizar una maestría intensiva sobre Dirección de Centros Educativos. Así fue que durante un tiempo vivió fuera del país.

La formación recibida en el posgrado estaba orientada a la construcción de los perfiles de directores con *“una perspectiva humanista y sin tanto contenido técnico”*. Sobresalían los contenidos sobre comunicación y marketing. Durante el tiempo de cursada realizó visitas a las instituciones educativas una vez por semana, luego del trabajo de campo, volvía a la facultad y analizaba sus características. Define a esta nueva carrera como muy exigente en cuanto a la lectura y aprobación de las distintas materias incluidas en el plan de estudio: *“eran por exámenes, una parte de la aprobación en alguna materia fue exponer alguna obra relacionada con la escuela de hoy en el contexto del siglo XXI y los problemas de este siglo”*. Otras materias estaban orientadas a lo administrativo y al asesoramiento de los equipos directivos, también las distintas problemáticas que se veían en el mundo actual de las escuelas, las etapas evolutivas de los niños y las distintas dimensiones del ser humano. Por eso consideró que era una formación *“muy humanística y filosófica”*. Reconoce en su relato haber estudiado sobre *“las partes que tiene una escuela y la importancia de trabajar con la comunidad educativa”*, en la que incluye a padres, personal administrativo y docente.

Según sus palabras esa búsqueda formativa fue motivada porque: *“estaba improvisando yo no tengo una formación académica relacionada con la gestión, ni siquiera con ciencias de la educación, por ejemplo”*. Ahora dice seguir improvisando *“pero de otra manera”*, cree que su formación de base fue insuficiente porque no la preparó para las tareas directivas.

Otra instancia significativa para complementar su formación resultó, en el año de 2009, el proceso iniciado para el concurso de directivos titulares. Fueron dos años de preparación para rendir: *“y eso para mí creo que fue una instancia de formación muy importante”*.

Actualmente es titular en el cargo de directora, hasta el momento de la entrevista, no tiene elegido el establecimiento de destino ya que la DGCyE no había realizado las

designaciones en acto público⁸³: *“hay una lista de gente que ha aprobado pero todavía estamos en proceso porque tienen que aparecer la lista con el orden de mérito de acuerdo al puntaje”*. La lista a la que hace referencia pertenece a toda la Región 1⁸⁴ y es de 135 candidatos aproximadamente. Estima que van a sobrar cargos porque en casi todas las escuelas están vacantes, son cargos provisionales: *“una vez que este la lista armada de acuerdo a los puntajes que obtuviste en los exámenes más los antecedentes que tenés en cargos jerárquicos, más el puntaje que vos tenés como titular, se arma una orden de mérito y esas personas van eligiendo, como en cualquier acto público la institución de destino”*.

Docente Coordinadora del PMI

“Primero que todo fue verlo de mí. Viste que por ahí uno dice ‘no, yo no, yo no hago discriminaciones’ ¡Qué no voy a hacer discriminaciones!”

La segunda integrante del equipo directivo de la Escuela N° 1 es una profesora de Ciencias naturales y licenciada en Ciencia de la Educación egresada de una universidad pública. Coordina el Plan de Mejora Institucional (PMI). Hace poco tiempo realizó una especialización en una universidad privada sobre Enseñanza de las Ciencias y actualmente está concluyendo una maestría, también en esa universidad, con una tesis sobre “Género, política y sociedad”. Reconoce que a pesar de no estar vinculadas entre sí las dos últimas carreras, el tiempo transcurrido entre una y otra, le permitió observar que la materia que siempre dictó requiere de otras herramientas para continuar enseñando. Estos saberes y conocimientos fueron aprendidos en la licenciatura y le abrieron el campo de la educación que no tenía con su primer título de base, al respecto señala: *“a medida que tu proyecto de*

⁸³ Sin embargo, unos meses después de la entrevista, el día 29/6/12, estuvimos presentes en el Acto público en el que la Directora eligió la dirección de la Escuela N° 1. El acto fue organizado por la Dirección de Tribunales de Clasificación de la DGCyE para establecer el orden de mérito definitivo de los docentes que aprobaron el concurso de títulos, antecedentes y oposición para la cobertura de cargos directivos titulares de la dirección de gestión institucional dependiente de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Resolución N° 3540/09 y modificatorias.

⁸⁴ Con el fin de favorecer un proceso de conducción, planeamiento y administración que, en beneficio de la escuela y las necesidades educativas de la población, tenga en cuenta los criterios de descentralización y participación, en el mes de enero del año 2004, por las Resoluciones N° 6017/03 (su modificatoria N° 849/04), la DGCyE aplicó una nueva regionalización del Sistema Educativo Provincial, estableciendo 25 regiones educativas. La N° 1 está conformada por los distritos de Berisso, Brandsen, Ensenada, La Plata, Magdalena y Punta Indio.

vida se va alargando con la edad y en todo lo demás decís: no, sólo con esto no me alcanza”.

Con el paso del tiempo y la experiencia construida en el aula reconoció que debía empezar a observar más allá de la enseñanza de las ciencias naturales: *“es decir, apuntar pum para arriba, por decirte un posgrado en enseñanza de la ciencia, y después de otras dificultades que no tienen que ver con educación, que tiene que ver con género, tienen que ver con otras que yo no sé, por eso hice otro posgrado de género, y bueno fui ampliando”.*

Llegó a la Escuela N° 1 cuando recién se conformó la ESB en el año 2004 por un pase provisorio desde otro distrito, asevera vehementemente: *“te mandan al rincón de los muertos y con los horarios más insólitos, porque me mandaron acá y después traslade todas mis horas titulares acá, el lugar me enamoro. A medida que las escuelas son más chicas y vos estas más tiempo te lleva un compromiso mayor”.*

La elección de la escuela, según sus palabras se debió a la lejanía de los centros urbanos y el tamaño pequeño con relación a las escuelas del centro. Ambos factores hicieron posible la construcción de otros tipos de vínculos: *“acá vos sentís, al estar más tiempo que en otras escuelas, que estas vinculado a las otras áreas de la escuela. Podes charlar con otros docentes y vincular otras cosas y armar proyectos”.* En varias ocasiones pudo coordinar proyectos que la fueron convirtiendo en una referente ineludible para el equipo directivo y, en general, para toda la comunidad: *“hicimos proyectos de salud con Lengua y Matemática, armábamos una encuesta que tenía que ver con ir al dentista, de ver si tenían caries, los problemas dentales, la prevención, entonces, podíamos armar, ¡claro! Si nos veíamos, nos vemos de hecho, entonces uno puede tener algo más”.*

Al asumir la coordinación del PMI en la escuela propuso aumentar la carga horaria en Lengua y Matemática, dos de las áreas detectadas como las importantes para atenuar la *“alta repitencia”*. La idea era conseguir confianza: *“Toda la confianza del mundo, ahora que estoy de este lado y no ya dentro del aula, lo puedo leer desde el lado de la dirección, porque estoy bastante pegada a lo directivo”.*

Una situación recurrente en ambas trayectorias académicas y profesionales es la necesidad de continuar con una formación de base que las dos docentes especifican como insuficiente. Esta situación ha sido tratada en las últimas décadas en varias publicaciones que conciben a

la formación docente como un proceso complejo y de larga duración, que se despliega en distintas etapas de las trayectorias de los agentes sociales (Vezub, 2011).

Para ambas directivas el pasaje de las instituciones formadoras y el egreso representan tan sólo una etapa entre otras. Tienen en claro que la adquisición del oficio es una tarea permanente en el tiempo más que en momentos puntuales y aislados. Los estudios de posgrado les han otorgado la posibilidad de mirar más allá de lo cotidiano, de estar atentas a otras cuestiones, pueden reconocer otras dinámicas y situaciones de la escolaridad de los adolescentes y jóvenes actuales. Al respecto la coordinadora del PMI señala:

“generalmente el grupo que más se mueve en esta escuela es el de los varones, entonces, uno la mirada la hace hacia el varón y algunas veces te quedan algunas alumnas relegadas, la tuve cinco meses adelante del escritorio y no me acuerdo si se llama Brenda no sé qué, está bien yo no tengo buena memoria para los nombres pero aunque sea verle la cara, ¿cómo no me acuerdo de la cara? Y, no me acuerdo porque no la mire. Entonces para mí, primero fue un mea culpa, diciendo yo mujer, no sé qué mujeres tengo en mi aula, o si hablan o si no hablan, o si les gusta lo que estoy dando o lo que sea”.

Las integrantes de este equipo directivo ratifican la importancia que tiene la formación continua. La búsqueda y exploración hacia lo desconocido representa para ellas una posibilidad: la de prever y anticipar, en lo posible, las nuevas situaciones conflictivas, como las cuestiones de género, presentes en la vida escolar de las escuelas secundarias:

“Las clases, a veces, se dan un poco con esa orientación un poco machista y ancestral, como por ejemplo, si vas a decir bueno, si pateamos una pelota, si estás dando física ¿por qué patear una pelota? ¿No puedo dar un ejemplo con otra cosa? O, decir por ejemplo: a las chicas que les gusta la cocina, ¿perdón? ¿Al varón no le gusta la cocina? ¿O porque las chicas que les gusta cual cosa? Después en el léxico, en lo que uno dice, en lo que uno expresa, porque es como que uno condiciona ciertos condicionamientos del varón, por un lado, y de la mujer, por el otro. Pero hay chicos que están a mitad de camino, entonces, uno marca posturas muy fuertes, donde los gustos son muy fuertes y de explicar Ciencias Naturales, y ni hablar de otras cosas ¿no? y empezar a entender que no todo es rosa o celeste, es muy fuerte todo eso. Empezar a buscar lecturas donde la cuestión de género esté, donde esté la mujer científica, la mujer que hace otras cosas, pero también del varón”

La formación recibida en el posgrado va combinando elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica, las mujeres que están cumpliendo funciones directivas comienzan a cuestionar la existencia de una esencia de “*lo femenino*” y “*lo masculino*”. La intención de “*buscar lecturas donde la cuestión de género este*” implica, para esta docente, el reconocimiento de un punto de vista distinto al hegemónico. Es decir, la construcción de una nueva disposición para enseñar contenidos con otros sentidos a los tradicionalmente reproducidos en el aula.

2.1.2 Los directivos de la Escuela N° 2

Director

“Cuando vos no conoces al otro hay una carga de agresividad importante que tiene que ver con algo del ser humano, no es nuevo. El imperialismo del siglo XIX por ahí se basaba en eso, en el desconocimiento del otro, y el desconocimiento del otro te lleva a actitudes de agresividad que tienen que ver un poquito con la esencia del ser humano. Cuando vos con el otro te podes conocer y ves que no es tan distinto a vos, sino que es más bien parecido en un montón de cosas esa agresividad va desapareciendo. Entonces nosotros buscamos eso, que el turno mañana y el turno tarde se crucen en Construcción de Ciudadanía, compartan, se conozcan, y eso fue muy útil para ir limando todo tipo de prejuicios”

El director de la Escuela N° 2 es profesor de Historia egresado de un ISFD privado. Trabaja como docente desde hace treinta años. Dictó Historia y otras materias relacionadas a las Ciencias Políticas: “*todo lo que tiene que ver con el área de Sociales que es lo que me habilita el título*”. Con el paso del tiempo comenzó a tomar horas en escuelas secundarias de adultos y alrededor del año 1997 llegó como docente a la Escuela N° 2, justo “*cuando empezó la reforma anterior, con la Ley Federal de Educación*”. Al implementarse el octavo año de la EGB asumió como profesor titular y concentró todas sus horas cátedra en la escuela. Hace unos años concursó su cargo actual de Director provisional aunque continúa con algunas horas frente alumnos.

Señala que su actividad laboral y familiar le impiden realizar otros estudios: “*yo siempre viví de la docencia y el tema es complicado. Tengo muchos módulos y siempre los tuve. Tengo familia, tengo tres hijos chicos y siempre trabajé de lo mismo. Trabajo hasta los sábados en el programa Patios Abiertos. He hecho algún curso igual hace mucho tiempo*

pero el perfeccionamiento continuo es muy complicado". Sin embargo, más allá de la formación académica, son importantes, al momento de desempeñar funciones directivas, otras cuestiones de las que supone que debe distanciarse. Tienen que ver con actitudes y disposiciones de colegas que fueron imprimiendo en él una marca identitaria:

"Yo para el cargo titular no concursé, tengo una situación particular con ese tema pero no viene al caso acá contarlo. Por ahora soy director provisorio. Después no se sabe nada más, por ahora estoy, por ahora sigo en el cargo. Y hay otros temas que hay en el medio pero no vienen al caso. Esta es una escuela que estaba venida a menos. No teníamos dirección, no teníamos biblioteca, no teníamos las aulas arregladas ni pintadas, no teníamos un piso en el SUM, que ahora vamos a tener, no teníamos una organización institucional importante porque había muchas cosas, por un montón de motivos que ahora no viene al caso hablar, estaban venida a menos, no teníamos un programa Patios Abiertos, no teníamos un Plan Mejora Institucional, no teníamos un proyecto Conectar Igualdad, no teníamos sillas, no teníamos bancos. Había un montón de cosas que estaban dejadas de lado, y bueno se consiguieron y no lo conseguí yo, lo consiguió la comunidad"

Tres integrantes colaboran con las funciones directivas (un secretario y dos preceptoras) debido a que *"es una escuela chica, una Secundaria Básica. Tenemos sólo un primero, un segundo y un tercer año, por ahora"*. La escuela en total tiene seis secciones, tres a la mañana y tres a la tarde. Tanto el director como el secretario están gestionando con las autoridades de la DGCyE la implementación del cuarto año. Se vislumbra en sus dichos aquellos criterios señalados en el capítulo anterior por la directora de la DPES al explicar el proceso de conformación de la Escuelas Secundarias Obligatoria: *"respetar la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes, los derechos laborales de los docentes y las historias institucionales"*. Señala al respecto el director: *"El grupo y la unión del plantel docente se mantuvo y eso creo que fue lo que nos permitió seguir adelante a nivel escuela. Te vuelvo a decir, porque nos conocemos desde hace mucho tiempo, porque trabajamos desde hace mucho tiempo entre nosotros, por más que ahora hay gente nueva que se está integrando"*

Las preceptoras son maestras egresadas de ISFD públicos, la primera llegó a la escuela en el 2011 por un Movimiento Anual Docente (MAD). Estuvo muchos años trabajando en otra

escuela del mismo distrito y decidió realizar el MAD a partir de observar en un acto público que estaba abierta la oportunidad de elegir esta escuela, afirma que: *“cuando llegó el momento del Movimiento me anoté, pedí esta sola escuela y me salió”*. Se encontró con un grupo: *de gente muy bien, somos como una familia, de alguna manera, porque somos pocos y dentro de todo tenemos bastante buena onda*. Le gusta la escuela porque es chica, reconoce que los alumnos son, en su mayoría, de quintas cercanas y algunos de la localidad vecina que está a unas pocas cuadras.

La otra preceptora llegó como suplente: *“sin saber, o sea, sabía que existía la escuela pero bueno en el acto público salió el cargo y lo tomé, este es el cuarto año que estoy, así que hace tres años y medio que soy preceptora, pero en cualquier momento me pueden desplazar”*. Coincide con la descripción que hacen sus colegas: *“somos una gran familia, nos conocemos todos, hay buena relación, a los chicos también los conoces, vas conociendo a las familias, las historias, los hermanos. Yo, por lo menos, que soy de la zona los veo, me los cruzo por todos lados. No sé, me gusta trabajar acá”*.

Fue maestra de grado muy poco tiempo, después tomó suplencias cortas y llegó a ser preceptora y maestra al mismo tiempo pero luego se quedó sólo con el cargo actual: *“estuve tres años en una escuela del distrito que fue complicada porque ‘cuando no conoces la zona’ había muchos problemas de conducta con los alumnos. A medio año renunció la directora, es como que quedabas en el medio del caos porque no conocías a nadie y a su vez te tenías que hacer cargo de todo”*. Reconoce como valiosa esas experiencias porque tuvo que enfrentar sola situaciones con alumnos y docentes que iban mucho más allá de sus funciones como preceptora: *“sí o sí era enfrentar todo, aguantar todo. Era ponerle el pecho y después bueno, te vas acomodando, vas aprendiendo y después me encantaba la escuela. Es decir, para el que llegaba nuevo era lo peor que había porque no sabían en dónde quedaban, o sea, llegaban y se encontraban con que los chicos eran muy difíciles, eran todos de la favela así que era otro lenguaje, otras actitudes, eran violentos. A veces consumían y venían así como drogados, borrachos o lo que sea”*.

Posteriormente, ya estando en la Escuela N° 2, surgió un cargo vacante de maestra en la escuela primaria de al lado y lo pudo tomar. Estuvo un año trabajando en los dos cargos, a la mañana como maestra y a la tarde como preceptora.

A diferencia de lo presentado en el caso del equipo directivo de la escuela anterior, las personas que cumplen funciones directivas en esta escuela tienen una formación académica en instituciones terciarias. Sin embargo, queda de manifiesto que no sólo en esos espacios han aprendido el oficio. Las preceptoras han dejado el aula de la escuela primaria y han pasado a una situación de mayor poder y autoridad. Ahora representan al sistema frente a sus colegas maestras, ello implica tomar decisiones y riesgos, palabras con contenidos muy poco presentes en los discursos que constituyen al magisterio de base. Al referirse a esa primera formación una de ellas señala que:

“en la teoría es todo muy perfecto, muy lindo pero después cuando lo llevas a la práctica es como que el lado humano no está. Te enfrentas a situaciones que en la teoría no hay y no te dicen cómo reaccionar o qué es lo que tenés que hacer, qué está bien, qué está mal. Es más lo que uno considera que está bien, que es lo correcto, o lo que uno haría en el lugar de tal persona. Es como que difiere, hay mucha distancia enorme, por lo menos cuando yo estudié”.

La otra preceptora completa la idea: *“tenés situaciones límites y hay que resolverlas ahí”*. Coinciden ambas que la principal fuente del saber hacer resulta de la propia práctica. Llegan a considerar la formación académica (teórica) como distante y contradictoria del conocimiento práctico que surge de esas *“situaciones límites”*. Similar posición tiene el director en su relato, todos enfatizan que la formación es producto de las experiencias acumuladas en el paso por las instituciones, allí obtuvieron sus disposiciones para enfrentar las complejidades que tienen hoy las escuelas secundarias que dirigen.

2.1.3 Los directivos de la Escuela N° 3

Director

“Desde la gestión directiva, cuando vos detectas situaciones problemáticas, tratás de revertirlas, yo invertí tres años para tratar de revertir la situación, no es que lo hice en un mes, lo mandé a que se capacitara pero la idea era ‘vos vas, pero eso que aprendés tenés que bajarlo al aula’, no sabés como estaba, nada le convenía, empecé a hacer seguimiento, seguimiento y seguimiento, hice todo lo que se tenía que hacer y yo seguía teniendo al tipo ¿Sabés que tuve que hacer? Tuve que ir a la Dirección de Secundaria, porque a todo esto con el inspector que tuvimos diferencias anteriormente no se jugaba, acá la situación es ‘yo me juego pero vos me tenés que acompañar en el juego, sino ¿a qué jugamos?’”

El director de la Escuela N° 3 es Técnico Industrial y cursó la carrera de Física en una universidad pública hasta el tercer año. Realizó durante mucho tiempo cursos de Informática. Llegó a la escuela en el año 2005 a partir de un concurso y dicta algunas materias relacionadas a su formación en esta misma escuela. Reclama que por su tamaño al menos debería tener en el equipo directivo un secretario, porque ese trabajo lo desarrollan: *“las preceptoras, un auxiliar y yo, entonces, estamos realmente sobrepasados de tarea burocrática”*.

La toma de posesión en el cargo está frenada, la escuela es de seis años, dejó de ser ESB y pasó a conformarse como Secundaria Básica. Afirma que esta situación resultó favorable desde el punto de vista del cargo directivo porque hasta que no se concrete la nueva estructura no se va a cubrir con un director nuevo:

“Lo más probable cuando se concrete el concurso, para aquellos que concursamos como titulares, que esta escuela se convierta en una secundaria de seis años, si ves el listado de las posibilidades de hecho el mío es un cargo provisorio, entonces es muy probable que dentro de ese listado el que tenga más puntaje que yo, si hay alguien que la quiera, venga y se siente acá, son las reglas del juego”.

Evalúa esta situación como injusta por parte del sistema porque: *“hay muchos directivos en la misma situación y sobran cargos en el distrito de La Plata, entonces, decimos ‘nos parece injusto’ porque habría que sacar un dictamen, una cosa así, en la que diga ‘está bien, concursaron, cada cual se queda en la escuela que están si se quieren quedar, pero primero se quedan los que están y el que no, que tenga la posibilidad de cambiarse a otra, cosa de no ocupar el lugar que ya está ocupado como sucede ahora’*”.

Ante la posibilidad de ser desplazado, una vez que se sustancien los concursos y alguien que haya quedado con un mejor orden de mérito lo desplace, reflexiona que las personas no deben permanecer eternamente en los cargos, ni son imprescindibles, por lo tanto, considera saludable la rotación: *“que venga otra gestión para que le da otro punto de vista, que puede ser a favor o en contra, pero sería otro punto de vista”*. De hecho, dice que el personal a su cargo se amoldó a su forma de trabajo, por eso el nivel central: *“tendría que evaluar y decir ‘los directores tendrían, cada tanto, que rotar para que la escuela tome un poco de oxígeno’, la cabeza del que está dirigiendo también, pero no sé si es tan fácil así*

como yo lo digo". Reconoce que las diferencias que pueda llegar a tener con sus colaboradores son siempre constructivas: *"tenemos nuestros agarres, son mínimos, pero los tenemos"*.

En la actualidad está en debate la consideración sobre los procesos de selección docente. Se discute si el cargo de director debe ser a término o por tiempo indeterminado; o si el proceso debe implementarse en forma centralizada para garantizar coherencia en los criterios y objetividad, o si es pertinente relegar la decisión a las propias escuelas (Mezzadra y Bilbao, 2011). En esta investigación que recorrió la situación de las provincias argentinas, los autores citados, destacan que en todos los casos, los docentes ascienden a un cargo directivo a través de un concurso de antecedentes y oposición, regulados por el Estatuto del Docente de cada jurisdicción. No obstante, algunas provincias ensayan algunas innovaciones al proceso de selección, que no cuestionan los tradicionales concursos, sino que buscan mejorarlos, por ejemplo, realizando instancias de formación inicial y de evaluación a través de nuevos dispositivos, como la práctica en una escuela o la presentación de un proyecto institucional.

Este directivo considera que la formación recibida en los cursos de informática le permitió construir registros, diagnósticos de las trayectorias de los alumnos y completar la gran cantidad de información requerida por el nivel central. Sin embargo, dado su escaso personal, dice no dar abasto con esta tarea administrativa y burocrática. Pidió colaboración entre los profesores pero señala que: *"fue imposible llevarlo a la práctica porque llegué a hacer los cuadros pero después se me cortocircuitaba con la lectura que yo quería hacer. Y me demandaba mucho tiempo, mucho tiempo, no acá sino en mi casa, es más, me agarraba una amargura terrible porque decía 'la puta madre que los parió, no tengo gente'"*.

Considera que a pesar de su resistencia contra las nuevas tecnologías, vencida gracias a la formación recibida en los cursos realizados, debería: *"venir de arriba en donde vos ves que te bajan todo armado, armar un power point, a mí me lleva tiempo. Te vuelvo a repetir como te dije la vez pasada, en la parte de computación yo era muy resistente, hice un montón de cursos, bárbaro, no alcanza con eso, necesito tiempo y necesito gente que conozca más que yo para que me asesore o directamente lo haga, y esa gente tiene que ser gente formada en la parte informática"*.

Al igual que los otros directivos entrevistados una instancia de formación importante fue la preparación que tuvo que hacer para el concurso. Más allá de lo estudiado, considera que su formación en gestión se basó en dos pilares: *“a mí me ayuda muchísimo el sentido común y el trabajo en equipo, si bien yo uso todo lo que aprendí en el concurso, todos los días aprendo cosas nuevas”*.

Bibliotecaria

“Yo hice el proyecto de Radio “La biblioteca busca su voz” ¿Qué quiere decir? Que voy a trabajar con los chicos, porque yo ya el año pasado trabaje en Radio con ellos, en forma muy precaria, con lo que se tiene, porque no tengo nada y yo mucho de tecnología no entiendo, y ahora lo que tengo esta todo recauchutado y anda para la miercole”

La segunda integrante que cumple tareas docentes y de gestión es la bibliotecaria, su título de base es Maestra Normal Superior. Tiene 35 años de antigüedad docente y hace más de 20 que está en la escuela, gracias a que pudo titularizar su segundo cargo y agrupar todas sus horas aquí. Primero fue maestra de grado en varias instituciones educativas del distrito, luego ejerció los dos cargos simultáneamente y hace ya cinco años se jubiló como maestra y sólo ejerce el cargo de bibliotecaria. Realizó en los últimos años el curso de Profesora en Informática para escuelas que le permitió aggiornarse y manejar las nuevas tecnologías de la comunicación. Por ejemplo, ha creado un Blog que desde el año 2011 se define como *“un espacio de encuentro virtual para la comunidad educativa de la escuela en el que se exponen algunos trabajos realizados por los alumnos en diferentes proyectos y experiencias”*⁸⁵. También esta nueva formación le ha permitido participar junto con docentes y alumnos de la escuela en el Programa de Apropiación Social del Patrimonio en la Escuela”⁸⁶.

⁸⁵ No se cita la página web del blog para continuar preservando el anonimato de las fuentes.

⁸⁶ Es una propuesta diseñada por la DPES en el año 2009 y se crea en el marco de las celebraciones de los Bicentenarios de las Emancipaciones Americanas, busca poner en valor los bienes patrimoniales de cada comunidad a fin de posibilitar la integración de las diversas formas de vida. Su principal contenido es la indagación y discusión de las identidades culturales, atendiendo a la diversidad de los sujetos que componen la provincia de Buenos Aires. Según la DPES promueve: *“la gestión cultural para atender las necesidades manifestadas de las comunidades. Propicia la creación de bibliotecas, museos y centros culturales en el ámbito rural de la provincia. Aúna educación y gestión cultural proponiendo a la escuela secundaria como*

La docente propuso el tema a partir del festejo del centenario, lo eligió a partir del manual que envió DPES que incluía diferentes opciones: *“yo elegí ‘Detrás de nuestras huellas’ porque la escuela primaria cumplió los 100 años, y como no estaba la historia de la escuela yo arranqué con la historia de la escuela, y cómo vino a parar a este lugar”*.

Trabajó con un grupo de profesores y alumnos en:

“la historia de la escuela y la historia de la localidad, porque nosotros pertenecemos aquí. Toda su historia, estaba en el matadero y como esta zona es una zona de inmigrantes, los primeros inmigrantes vinieron acá por el matadero, muchos trabajaron en la floricultura, en las plantas y en el cultivo. Como esta es una zona de cultivos y de ganadería, los inmigrantes venían acá, y como no había una escuela, se pidió una escuela. Entonces, la escuela se inició en el centro de la localidad pero fue rotando y rotando hasta que llegó a parar acá, a raíz de esos primeros inmigrantes”.

El segundo proyecto que coordinó se focalizó sobre el tema de la diversidad y la integración étnica y cultural: *el año pasado, trabajamos con la integración de los inmigración en la actualidad. Porque dentro de los salones se da una diversidad, con los bolivianos, paraguayos y argentinos. ¿Cómo lo hicimos? A través de clases abiertas y de distintos subproyectos que realizaron los profesores de acuerdo a su materia”*. En los subproyectos de cada curso participaba un poblador de la zona que *“dio clases sobre la Pachamama, la diversidad de culturas, el respeto hacia la diversidad”*. Dejó constancia de todo lo trabajado en un álbum de fotos donde prevalece el trabajo de campo que realizaron los alumnos. Por último, destacó que el manejo de las nuevas tecnologías le permitió generar una red educativa con bibliotecarias de otras escuelas de la zona: *“se presentó el proyecto, nosotros participamos con el tema ‘El rol femenino en la sociedad’. Nos juntamos todas las bibliotecarias de la zona y formamos las bibliotecarias en red. Estamos todas comunicadas”*.

Los aspectos sobre la formación recibida que destacan los directivos de la Escuela N° 3 difieren de los ya señalados. En el director la relación emocional con la racionalidad administrativa se pone en juego en forma cotidiana. Sus incansables pedidos de personal; recursos materiales; normas que se ajusten a la situación de la escuela, están fundados en la

generadora de activos investigadores y gestores culturales entre sus estudiantes y docentes, considerando que el fortalecimiento de las identidades favorece la formación y práctica ciudadana”.

lógica del trabajo burocrático que debe concretar. De modo que se prepara (con los cursos que realiza) en función de ello y organiza el trabajo con el personal de la escuela para cumplir con la tarea pero sin dejar de cuestionarla.

El proceso de descentralización del aparato burocrático instituyó nuevas funciones a nivel de la escuela como ya hemos mencionado en el capítulo anterior. Con el paso del tiempo han ido aumentando los requerimientos que se le solicitan al equipo directivo. Tanto la normativa como las políticas actuales requieren nuevas lógicas y dinámicas de trabajo. Los objetivos de corto, mediano y largo plazo que tienen las escuelas demandan información, avances y resultados. Ello supone una formación que puede superar ampliamente la recibida hasta el momento.

2.1.4 Los directivos de la Escuela N° 4

Director

“Muchísimos chicos de veinte años vuelven porque se encuentran en una situación de indefensión, muchos vuelven porque son papás y tienen una familia que les tiene que llevar algo de comer y ahí empiezan a pensar. Pero lo que hemos visto es que las que más vuelven son las mujeres, ellas tienen mayor contracción al estudio, después de haberse ido en su momento y vuelto en otros tiempos, y eso sí, la que ingresa, termina. En cambio a la noche, muchos chicos que empiezan, ahora me gustaría ver después de las vacaciones de invierno, como queda depurado el plantel de alumnos, porque esos son los que verdaderamente llegan a fin de año”.

El director de la escuela egresó de un ISFD del interior de la provincia de Buenos Aires con el título de Prof. en Geografía. Se recibió hace más de cuatro décadas, momento en el que viajó hacia la ciudad de La Plata a estudiar la carrera de Geología en la universidad pública. Al llegar comenzó a trabajar en la administración provincial, hasta que al cabo de unos años, tomó horas como docente de la materia Geografía en una escuela secundaria de la modalidad de adultos en otra localidad cercana al distrito. Tiene en total más de 30 años de antigüedad en la docencia y está próximo a jubilarse.

Promediando la década de 1990, tuvo una experiencia corta de secretario y luego, con once horas titulares, concursó para el cargo de director para la Escuela N° 4 sin abandonar nunca la docencia en el aula:

“el año que viene, si Dios quiere, me jubilo. Me podría haber jubilado antes, pero ocurre que hace dos años atrás, me ofrecen la escuela secundaria de seis años de tiempo completo, que era un lindo desafío porque estás más tiempo en la escuela, si bien los conozco a todos los profesores de la escuela, salvo alguno nuevo que siempre se te escapa, eso hace que tenga la posibilidad de jubilarme con un sueldo mejor, yo ahora estoy cobrando prácticamente el doble del cargo que tenía antes como director de tiempo simple”⁸⁷.

Tiene antecedentes importantes en la gestión del nivel central. La DGCyE lo convocó a participar, junto a profesores de la UNLP, en la modificación del Diseño Curricular de la materia Geografía: *“con ellos salíamos por la provincia de Buenos Aires explicando cuál era la nueva propuesta geográfica, y eso fue hasta el ‘85”*.

Antes de concursar el cargo de director fue Regente de Estudios. Continuó formándose en un Instituto de Psicología en CABA. La idea era prepararse para la instancia de evaluación futura: *“te enseñaban desde hacer coloquios hasta cómo te tenías que sentar en la mesa para empezar a hablar y cómo encarar los temas, y cuando te hacían preguntas que vos, por ejemplo no sabías cómo iniciar la resolución, ellos te daban unas pautas que vos englobabas la conversación y le llevabas un poco hacia lo que vos querías que era lo que te estaban preguntando”*. Destaca esta situación porque a diferencia de lo que sucede en la actualidad con los concursos de antecedentes y oposición, a los cargos directivos accedían los profesores titulares de la misma escuela: *“cuando salió el cargo yo ya estaba fogueado por haber hecho durante dos años ese curso”*.

Con respecto a la historia de la escuela y su formación subraya que antes: *“era la escuela comercial del barrio. Todas las materias tendían hacia la parte comercial, no había otra modalidad en ese momento. Después cuando empiezan a haber las distintas aperturas nosotros decidimos abrir en Ciencias Naturales. También un poco influyó yo porque como yo estudiaba geología y todas esas cosas, empecé a meter más. Y ahora, con Mario [se refiere a uno de los vicedirectores], empezamos a desandar una de las posibilidades de que tengamos otra modalidad que sea Sociales”*.

Dice que en el primer año de director tuvo un inspector que le marcó muchísimo:

“Por ejemplo decía ‘bueno, tengo diez escuelas, la primera reunión la voy a hacer en la escuela n°1’, todos los demás vamos a la escuela n°1. Llego el

⁸⁷ Entrevista al director de la Escuela N° 4 realizada el 7/5/12.

primer día, un asiento largo, y ‘Fabricio, ¿qué problema tiene usted?’, ‘y mire, tengo tal número de repitencia, no sé que voy a hacer’, ‘bueno, problema en la repitencia. Daniel, ¿cómo vos trabajarías el tema de repitencia? Oscar, ¿tu caso?’ y a todos les preguntaba lo mismo y entre todos después sacábamos conclusiones, buenísimo”.

En los relatos del director queda evidenciado, aún más que en otras oportunidades, el vínculo entre la historia de la institución y la trayectoria profesional. También la posibilidad de generar un compromiso mayor con esa historia a partir de la concentración horaria y haber tenido referentes en el ejercicio de su profesión que funcionan como espejos en los cuales reflejarse. Como en las otras escuelas, la experiencia directiva fue mejorando con el paso del tiempo en la institución. Al ser el directivo entrevistado con mayor antigüedad y experiencia en el cargo ha atravesado varios gobiernos y gestiones de la DGCyE. Como docente referente del distrito ha sido consultado en infinidad de oportunidades, destacamos dos aspectos de su trayectoria, el primero vinculado a cómo se ha ido aggiornando al cambio cultural que implica, entre varias cuestiones más, un trato igualitario con sus pares docentes y con los alumnos de “su” escuela: *“lo fundamental es el orden, pero el orden bien entendido, es decir, que yo pueda tratar a un chico de tal manera que tenga confianza en mí. Porque pueden venir y decirme: ¡sí, el pelotudo que se fumó un porro fue Axel que se quiso hacer el vivo! Entonces llamamos a Axel y le decimos que acá adentro no, ‘sí, profe ya sé, fue una pelotudez’”*. Lo segundo interesante a destacar tiene que ver con la posición que tiene con relación a los procesos de inclusión social que la escuela secundaria debe acompañar: *“Es un ida y vuelta, y en educación hay mucho de ida y vuelta. Y yo creo que con los profesores, cuando más acercamiento tenés, cuando vienen y te dicen “¿qué necesitas?”, yo creo que se ve y mucho, y se ve en la misma escuela, en el funcionamiento de la escuela. A mí me gustaría que vos después puedas hablar con los chicos para preguntarles “¿che, qué tal la conducción de la escuela?”. Porque sinceramente para mí sería interesantísimo, nosotros con la gente de gabinete tratamos de ver los chicos que tienen problemas y ver de qué manera lo podemos solucionar”*.

Vice directora

“La vulnerabilidad social ha crecido, entonces el chico hoy por hoy se tiene que hacer cargo de la familia, tiene que alimentar a la madre. Hay mucha gente que recibe donación familiar. Entonces cada vez el chico se tiene que adaptar y

asumir roles adultos, tiene que trabajar, aportar a la economía familiar, y fracasa, ¿dónde?, fracasa a la mañana y a la tarde. Entonces nosotros tomamos ese fracaso, porque es nuestro trabajo, inclusión”

La vicedirectora de la escuela es Abogada y Profesora en Ciencias Jurídicas y Sociales recibida en una universidad pública, realizó varios cursos sobre conducción, supervisión y técnicas afines. Al respecto de la acumulación de horas señala que: *“en los inicios tenía seis escuelas, porque estaba en Berisso, La Plata y Ensenada. Con el tiempo fui unificando y me quedé con esta escuela. Entré en el año 1987, o sea, bastante después pero con unos cuantos años también en escuelas. Con el tiempo fui tratando de dejar escuelas y unificar la carga horaria, me nombraron titular y ahí ya concentré, en la escuela agropecuaria y acá. También trabajaba en institutos terciarios. Pero, finalmente, opté por la concentración acá”*.

Otros antecedentes significativos en su formación fueron la presidencia de la Junta Electoral de la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) y, su participación activa, en la organización de las elecciones del sindicato. También fue abogada de la Asesoría General de Gobierno en el área de educación.

A todos los directivos la concentración horaria les permitió afianzar el trabajo de gestión de proyectos y programas que se relacionan con la historia de la escuela y la comunidad. Además de la injerencia que tiene la formación académica recibida, otro aspecto importante a considerar, gracias a esta acumulación de horas, es la socialización laboral. El trabajo colaborativo entre colegas resulta fundamental para una buena gestión, la transmisión oral de un saber hacer resulta indispensable para el *buen gobierno* (Giovine, 2012). Nos referimos a aquel proceso en el que se articulan, de acuerdo a determinadas condiciones sociohistoricas, lo preexistente (lo construido a partir de las prácticas cotidianas) junto con los agentes e instituciones que implementaron esas prácticas, y aquello que emerge e intenta reordenar el campo incluyendo nuevos agentes e instituciones que modifican los criterios del orden, cambian las posiciones relativas y mutan las instituciones, valores y principios éticos que lo organizan⁸⁸.

⁸⁸ Si bien esta autora está pensando el concepto para denominar lo que sucede en el gobierno del sistema educativo en tanto dominación burocrática y regulación/control sobre una población a ser gobernada, y su dependencia con las formas de saber. Tomamos de esa definición la idea de *“estrategias de gobierno que se sustentan en regímenes de verdad productores de andamiajes simbólicos que interpelan de diferentes modos*

Psicóloga del EOE

“Mi compañera de equipo consiguió, como su mamá coordina un comedor comunitario, que trajeran leche y les hicimos el recreo más largo. Esto fue por fuera de la escuela que se lo consiguió y lo hicimos pero no hay posibilidad de sostenerlo. También hay trabajos con las alumnas mamás que empiezan muy entusiasmadas al principio y después hay muchas quejas de los maridos celosos con la frase: ‘te vas todas las noches, me dejas con los chicos’. Entonces, también es fortalecer a las mamás que entiendan que este es su espacio, su momento, su tiempo y que tienen que continuar a pesar de todo”.

La tercera integrante del equipo directivo de la Escuela N° 3 es egresada de una universidad pública, se recibió de Licenciada y Profesora de Psicología, realizó las dos carreras en simultáneo. Comenzó a trabajar en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en la DGCyE en el año 1999, en un Centro Educativo Complementario (CEC) de una localidad vecina. Desde el año 2003 ocupa el cargo actual de Orientadora Educacional, cargo que comparte con su colega Orientadora Social, juntas forman el EOE. Destaca de su formación la socialización laboral: *“mi compañera es licenciada en trabajo social, las dos trabajamos muchos años con otra compañera que ya se jubiló, ella fue la que me enseñó realmente a trabajar en la escuela secundaria”*⁸⁹.

Al indagar en los relatos que hacen de sus trayectorias los directivos, pudimos reconocer algunos aspectos que han contribuido a consolidar las posiciones relativas que ocupan en los espacios sociales en los que intervienen y el papel que juegan para sostenerlas. En estos espacios han incorporado diferentes formas de ver, sentir y evaluar. Es decir, han ido configurando una *profesión*⁹⁰ a partir del recorrido realizado fundamentalmente por universos sociales pertenecientes al sistema escolar, ocupando distintas funciones en el mismo y realizando diferentes instancias de formación docente, política y de gestión.

En términos generales, identificamos que todos los directivos han estudiado profesorado o licenciaturas en universidades (públicas o privadas) y en ISFDyT. Algunos tienen estudios

los individuos, a la sociedad, al Estado, a la escuela y que van dando lugar a formas naturalizadas de pensar y sentir la realidad” (Giovine, 2012: 22). Ello nos permitió construir otra de las dimensiones de la politicidad que vamos a analizar más adelante: los estilos y formas de gobierno.

⁸⁹ Entrevista realizada el 8/5/12.

⁹⁰ BALLESTEROS LEINER (2007), a partir del estudio de la obra de Max Weber, señala que en principio hay dos características fundantes de las profesiones: un periodo de formación mínima y la rentabilidad del ejercicio de la ocupación (vinculada a un código ético, de calidad y eficiencia en el servicio). Retomaremos este punto en la segunda parte de este capítulo.

de posgrados (finalizados o en curso), otros han realizados trayectos de actualización (cursos, seminarios o postítulos). Con respecto a la antigüedad docente y las funciones directivas los recorridos difieren, algunos están cercanos a jubilarse, otros están hace muy poco tiempo en la escuela con funciones de gestión.

2.2 La politicidad en la construcción del espacio escolar

La segunda dimensión de la politicidad involucra la capacidad de construir diferentes espacios institucionales en los cuáles fortalecer prácticas inclusivas, es decir, la creación de espacios sociales donde puedan promoverse consensos y visibilizar conflictos. Instancias de discusión y apropiación de conocimientos, capacidades y actitudes conformes a prácticas democráticas. Pensamos esas construcciones no sólo aludiendo a lo físico sino a la producción de dinámicas y relaciones sociales que definen a la escuela en un momento determinado, a las prácticas de lucha, cooperación, confrontación o negociación, que producen acuerdos o intercambios conflictivos sobre temas que hacen al cotidiano escolar.

Desde el punto de vista formal hemos analizado la normativa que promueve la creación de estos tipos de espacios y prácticas a partir de los: Acuerdos Institucionales de Convivencia⁹¹ (AIC), Centros de Estudiantes (CE)⁹² y Jornadas Institucionales. Allí se manifiesta la intención de producir lugares de encuentro en los que los estudiantes construyan pertenencia, valoricen sus intereses y expectativas. También como espacios de encuentro, por otra parte, la normativa enfatiza en la construcción de verdaderos acuerdos de convivencia que superen la mera enunciación de códigos de sanciones a sus integrantes, donde se pueda trabajar sobre el compromiso del mundo adulto con apertura y reciprocidad al mundo juvenil.

Desde el punto de vista informal⁹³ identificamos diversas formas que se ponen en juego en las interacciones con los miembros de la escuela y, algunas veces, con el resto de los

⁹¹ Véase Resolución N° 1709/09 Implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/gobiernoescolar/resoluciones_cuadro_comparativo.pdf

⁹² Véase: Resolución N° 4900/05. Modelo de Estatuto para Centros de Estudiantes. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/escsecundaria/4900centrodeestudiantes.pdf>

⁹³ Distintas prácticas de participación, asociación y lucha reivindicativa llevadas adelante por los actores escolares pueden considerarse como prácticas políticas. Para un estudio del carácter político de un conjunto amplio de prácticas que se desarrollan en las escuelas véase: MILSTEIN, (2011).

agentes con los que interactúan los directivos en el territorio. Resultan experiencias paradigmáticas que abren instancias de participación y negociación, generando tramas de sentido que funcionan como lógicas de referencia para los modos en que se construye ciudadanía en la escuela. En los relatos de los directivos, alternadamente, se manifiestan ambos puntos de vista.

Los *discursos de Estado* (Giovine, 2012) son aquellos discursos de poder que se oficializan, universalizan e imponen para una población a la que se la interpela/convoca a ser parte de él. Un discurso que se instituye en un contexto dado pero es producto de distintos tiempos, integrado por retazos de diferentes racionalidades políticas aunque ello no implica desconocer que una de ellas es la dominante. Los discursos de Estado son híbridos.

En el capítulo uno nos referimos a la inclusión educativa como uno de estos discursos de Estado. Durante mucho tiempo no todos los adolescentes y jóvenes tenían cabida en la escuela secundaria. De modo que los directivos y docentes están siendo interpelados, a partir de esta nueva normativa, a garantizar el derecho a la escolarización que en otros tiempos les han sido denegados a los adolescentes y jóvenes.

La construcción del *espacio escolar* puede ser pensado a priori como la recreación de las imágenes guardadas en la memoria de los directivos, sus primeros pasos al llegar a la escuela. Ese punto de partida contiene fundamentos y recorridos profesionales que hicieron posible elegir la escuela en la que trabajan. El peso de la decisión/elección parece volcarse fundamentalmente a partir de las características de los estudiantes y las familias que asisten, y en la posibilidad de dar cabida, voz y participación a esa ciudadanía:

“Logramos independizarnos, cuando nos separamos [del edificio de la escuela primaria] este año, entonces se logró separar también un poco la dirección de la escuela, y empezar a formar una escuela nueva, con todo lo que implicaba formar una escuela y un eje de escuela, era como imposible. La directora era la primera vez que lo era, entonces, eso también nos costó, crecimos con ella y ella con nosotras también” (Entrevista a la Coordinadora del PMI de la escuela N° 1). *“Con la llegada del director se pudo hacer un montón de cosas porque se pintó la escuela que eso antes no había. El año pasado entre nosotras dos organizamos un quiosco, y con eso recaudamos, que no fue una gran cantidad de dinero pero para nosotros nos servía un montón, porque todavía no estaba organizada la cooperadora. Entonces todo lo que era materiales para los*

chicos, para las fotocopias de acá, de dirección o de preceptoría. Se compró una impresora, el equipo de música que no teníamos. Y con esfuerzo de nosotras porque era un desgaste, ella que tenía que pasar a buscar la mercadería, poner el precio, empaquetarlo todo” (Entrevistas a las preceptoras de la Escuela N° 2).

A partir de las prácticas instituidas en la escuela secundaria, en un pasado no muy lejano, haber repetido, estar embarazada, tener una edad no acorde a las expectativas del sistema, insertarse en el mercado laboral, ser inmigrante o hijo de inmigrantes, entre otras condiciones de la existencia, resultaban suficientes como para ser excluidos de las escuelas. De manera que la construcción de un lugar preparado para recibir a un público que antes se expulsaba resulta una de las primeras disposiciones a construir para aquellos que cumplen tareas directivas. Una entrevistada define esta disposición categóricamente:

“Nosotros somos los que incluimos, todo lo que es la inclusión pasa por el bachillerato de adultos realmente, ese es el trabajo nuestro. Porque ese chico que ha fracasado, que repite, generalmente viene repitiendo del diurno, o uno o dos años, o puede ser en otras instituciones, ha dejado la escuela, ha abandonado, ese es el alumno nuestro. Es el alumno vulnerable que nosotros tenemos que ir trabajando, ahí el índice de vulnerabilidad social para nosotros es nuestra materia prima. Trabajamos con esos chicos, y los tenemos que incluir” (Entrevista a la vicedirectora de la escuela N° 4)⁹⁴.

La conformación del espacio escolar resulta una tarea cotidiana. Es vital reconocer cómo y a qué alumnos y familias convocar/elegir. Las cuatro escuelas de la investigación comparten manzana o edificio con otras instituciones educativas, de manera que ciertos alumnos y sus familias tienen un flujo ininterrumpido y garantizado por la propia *dinámica de escolarización* (Abrantes, 2005)⁹⁵ que se da en las comunidades: *“chicos que generalmente empiezan en el jardín de al lado, hacen la primaria que también está acá, [en la misma manzana], en ella terminan seis sextos. Yo tengo siete primeros años, quiere decir*

⁹⁴ Entrevista realizada el 8/5/12.

⁹⁵ El autor señala que este concepto representa a los flujos cruzados desarrollados en las escuelas que forman y condicionan las trayectorias escolares de los jóvenes. La apatía, resistencia, indisciplina, violencia y otros términos son frecuentes a la hora de caracterizar y estigmatizar a los jóvenes con relación a las instituciones educativas y a los procesos de escolarización. Para contrarrestar estos discursos señala que la relación entre los jóvenes y la escuela tiene más de *“adhesión distanciada que de resistencia asumida”*. Observando la dimensión estructural (origen social de los jóvenes), la dimensión longitudinal (la trayectoria escolar) y la dimensión interaccional (las sociabilidades en la escuela), se detectan disposiciones significativamente más plurales que escapan a esas manifestaciones de sentido común.

que tengo solamente un curso para brindárselo a toda la demás parte de la población que no haya venido a esa escuela”.

No siempre existe la capacidad de incluir a todos los que se anotan. De ahí que mejorar y ampliar la oferta de escolarización resulta una tarea conflictiva. Si bien los alumnos tienen un recorrido escolar garantizado, las escuelas que hemos visitado, representan la única alternativa posible para la ciudadanía que vive en la zona de influencia. Por eso algunas poseen distintos turnos para garantizar presencia a un público más amplio y diverso (en edades y trayectorias escolares). Bajo estas condiciones, la construcción del espacio escolar, supone multiplicar prácticas y dispositivos que logren alojar a adolescentes, jóvenes y adultos con historias de vida muy diferentes. La integrante del EOE de la Escuela N° 4 lo define como:

“un popurrí hermoso, lo más heterogéneo que se ha visto en la escuela secundaria, desde edades hasta origen, porque hay muchos chicos del turno mañana o turno tarde, muchos chicos de escuelas privadas que han repetido y después no le renuevan el lugar si repiten, entonces si tienen la edad vienen a la noche, y de otras escuelas secundarias también, que también vienen con historias de fracasos escolares, y muchos también de primaria de adultos”

En la lucha simbólica por el prestigio y la cooptación de matrícula en la que entran las instituciones educativas ya desde hace más de dos décadas, cobra especial interés, la interiorización de ciertas disposiciones acordes a las diferentes trayectorias escolares que portan los estudiantes. De modo que el trabajo al que hacen alusión las entrevistadas tiene que ver con la creación de espacios capaces de procesar organizaciones distintas del trabajo escolar, de las regulaciones del tiempo y el espacio ajustadas a otras gradualidades.

En los relatos de los directivos, recurrentemente, vuelven a la necesidad de poseer un espacio propio, o compartido, pero ajeno a las injerencias de todo aquel que sea definido como extranjero. Sin edificio propio no se puede construir una identidad para la escuela y resulta ilusoria la autonomía. Se dificulta, a su vez, la proyección de un espacio con reglas genuinas que defina, condicione y determine lo que sucede en su interior: *“para un docente de secundaria depender de un directivo de primaria ha sido una de las dagas tal vez más*

terribles que ha tenido la educación por lo menos en mis 31 años” (Docente referente de la Escuela N° 1)⁹⁶.

En la actualidad los cuatro edificios donde funcionan las escuelas visitadas para la investigación aún no están terminados. En esos casos, cuando los directivos asumieron sus cargos, comenzaron a organizar diferentes estrategias con el fin de programar su finalización con los distintos funcionarios de la DGCyE. La escuela N° 2 contaba, hasta ese momento, con dos aulas, no tenía dirección y según sus directivos: *“la preceptoría no existía, estaba acá [se refiere a la dirección] que era de primaria, era todo uno”*. Objetivamente, esta escuela puede garantizar por el momento la presencia de los estudiantes sólo en los tres primeros años:

“vamos a pelear por el cuarto, quinto y sexto para establecerlo a partir del año que viene o más adelante, se verá, pero somos director y secretario, nadie más. Si podemos conseguir el cuarto año la escuela va a crecer y va a cambiar que es el propósito de todos y la necesidad de todos, de la comunidad, y de los padres también ya que estarían mucho más tranquilos si sus hijos pudieran terminar el secundario de seis años acá y no ir a otras escuelas” (Entrevista al Director de la Escuela N° 2).

Todos los directivos coinciden en que los esfuerzos son posibles gracias a la concentración horaria, es una condición *sine qua non*. El director de la Escuela N° 2 afirma que pueden tener un acercamiento al alumno bastante importante porque tienen: *“Muchos profesores con una carga horaria importante, o sea que tenemos mucha presencia, estamos aquí habitualmente, que es algo que no ocurre en otras escuelas, donde los docentes van por dos módulos, tres módulos y después se van”*. La presencia de los directivos y los docentes es fundamental para poder *“acercarse a los padres, a la comunidad y a los chicos”*.

2.2.1 Representaciones sobre la ciudadanía

Los directivos fueron consolidando con el paso de los años ciertas representaciones sobre la ciudadanía que interactúa con las escuelas que dirigen. Organizaron, de este modo, ciertos perfiles de los vínculos que sostienen, acompañan y apoyan a los alumnos o por el

⁹⁶ La docente utiliza esa metáfora para referirse a la ya aludida reforma educativa realizada por el gobierno menemista que posibilitó que en muchas escuelas de la provincia de Buenos Aires el tercer ciclo de la EGB quedara espacialmente en la dirección de la escuela primaria.

contrario, con aquellos que no cumplen satisfactoriamente con ninguno de estos requisitos. Básicamente esa trama vincular construida representa a la familia, son imágenes fundadas en la visibilidad que adquieren las distintas relaciones afectivas que mantienen los adolescentes y jóvenes con su entorno más cercano e íntimo.

Las transformaciones sociales ocurridas en las últimas décadas modificaron varios aspectos de la organización familiar aunque todavía perduran con algo de fuerza sus funciones. Por ejemplo, siguen existiendo algunos miembros que cuidan de otros, una unidad económica, transmisión de patrones culturales, cuidados recíprocos de salud, procesos educativos que seguir, etc. Todas funciones que permanecen con estructuras familiares muy disímiles, o al contrario, han sido las propias estructuras familiares las que han variado sustancialmente para poder preservarlas. Ante el nuevo contexto social resulta conveniente hablar de grupos familiares o vínculos familiares para referirse a aquellos lazos que persisten y son constituyentes de las subjetividades (Di Mastrogirolamo, 2009).

En definitiva las mutaciones de la familia ocasionaron efectos subjetivos tanto para los miembros que la integran como para aquellos, como los directivos, que se relacionan con ella en las instituciones. Es común encontrar en la literatura sobre el tema disquisiciones que aluden a que la escuela, prácticamente está obligada a actualizar la imagen del formato familiar patriarcal nuclear que ayudó a construir. Todo ello para ponerse a tono con los cambios de la contemporaneidad, generalmente se señala que debe encontrarse una nueva modalidad que dé cuenta de los papeles que comenzó a asumir la familia en el último tiempo.

Ese modelo ideal que fue perdiendo terreno presentaba un ciclo de transiciones previsibles y duraciones largas de cada etapa: infancia y adolescencia en familia nuclear completa, con papá mamá y hermanos, matrimonio y hogar de pareja sola hasta el nacimiento de los hijos, familia nuclear completa hasta que estos se casen, luego pareja sola, viudez y muerte. La realidad incluye muchas más variabilidades, los niños conviven solo con su madre si hay divorcio, pueden convivir en una familia nuclear pero con la nueva pareja de su madre o viceversa. El curso de vida actual implica numerosas transiciones de una a otra situación, casi siempre en familia, esto no ocurre a costa de los vínculos familiares sino a partir de armar y rearmar esos vínculos que siguen ligados a la cercanías y contención afectiva, al

cuidado de los que necesitan protección, a la sexualidad y a la procreación (Di Mastrogirolamo, 2009).

Otras investigaciones muestran los cambios en los modelos de familia y afirman la *destitución* de la misma como institución y su reemplazo por una trama afectiva negociada en lugar de una estructura de roles estables y fijos. Castel (1997) señala que la familia se ha vuelto cada vez más vulnerable al convertirse en una estructura sustentada por pilares democráticos. El poder tutelar moderno se sustentó en el seno de un orden contractual instituido por el Código Civil. Pero en las últimas décadas las sucesivas reformas de los Códigos Familiares, hasta las más recientes sobre los derechos del niño, fueron estableciendo una asociación familiar basada en relaciones igualitarias. Así, la familia tiende a convertirse en una estructura relacional cuya consistencia depende, en lo esencial, de la calidad de las relaciones entre sus integrantes. Esta situación debilita su estructura y la hace dependiente de autorregulaciones que debe saber manejar ella misma.

Un caso paradigmático de estas transformaciones en el entramado familiar moderno al que se enfrenta la escuela son los estudiantes padres. La integrante del EOE de la escuela N° 4 afirma que las alumnas embarazadas deben aún concurrir con alguno de sus padres a firmar la documentación que se solicita por (ausencias, solicitudes, viajes, exámenes, etc.): *“porque los chicos hasta los dieciocho años no están emancipados, entonces los papás son los responsables legalmente”*. Resulta una situación incómoda y extraña: *“porque a veces cuesta que vengan, hay mucha ausencia de los padres de los alumnos igual, esta idea de que no está la familia atrás del alumno. Esto de que los padres vienen y te dicen ‘vine acá porque yo ya no sé qué más hacer, a ver qué pueden hacer ustedes’ o ‘bueno, como me hijo viene en el turno noche yo ya está, ya me desligo’”. Por eso está bueno traerlos desde lo legal y hacer un ajuste más simbólico, porque en realidad siguen siendo sus hijos más allá de que estén por cumplir dieciocho años. O sea, el apuntalamiento que necesitan, más allá de la edad, es otro, y se nota. A veces la entrevista con ellos surge como disparador de muchas cosas”*.

Otra situación novedosa, dice la entrevistada, son los casos de alumnos que están en pareja: *“a veces se han anotado juntos, como quiere empezar uno, se engancha el otro y vienen los dos. Y tal vez después realmente no lo pueden sostener por el tema de los chicos [se refiere a los hijos de las parejas]”*. Son las situaciones que definen que luego sea la mujer la que

termina dejando de asistir a la escuela: *“estos chicos vienen porque los mandan sus padres con esto de que terminar el secundario es obligatorio pero no se apropian del sentido que tiene terminar el secundario. Y después lo terminan dejando igual por más que sea obligatorio”*.

La imagen familiar que sigue teniendo la escuela en general es la tradicional y sigue siendo muy potente. Los directivos han manifestado que deben trabajar aún mucho más con los docentes y con el mundo adulto en general, para desnaturalizar las ideas que se han instalado en el imaginario colectivo docente durante mucho tiempo:

“cuando no está la familia atrás también es mucho más difícil”. “A veces yo, cuando tengo reuniones con profesores que se quejan mucho de eso que ‘vienen y no hacen nada’, les digo: ‘bueno pero por lo menos vienen, valoremos eso’. O sea, por ahí los alumnos no tienen la motivación de aprender matemática, sentarse con física o ponerse a leer un libro pero vienen a la escuela y no me parece que sea poca cosa. Sobre todo en este horario, en vez de estar en la calle están dentro de la escuela, entonces, se pueden trabajar muchas cosas aunque no se trabaje el contenido específico de la materia, me parece que todavía hay mucho para trabajar en ese sentido” (Entrevista a la psicóloga del EOE de la Escuela N° 4).

Los cambios culturales, la modificación de los patrones de relación entre las generaciones, produce que los adultos, particularmente los padres, enfrenten su función transmitiendo a sus hijos significaciones y sentidos sobre un mundo que les resulta aún a ellos muy difícil de comprender. Asimismo las condiciones sociales desfavorables que tienen las familias de las cuatro escuelas estudiadas tienen incidencia directa en la trama afectiva y vincular. Tanto el desempleo como el trabajo precario afectan las condiciones en que se establecen, alimentan y sostienen los lazos afectivos cotidianos.

Otra situación, en la construcción del espacio escolar, se da a partir de la incorporación de un alumnado que hasta hace unos años no estaba presente, es la concientización en la construcción del vínculo con la familia: *“creo que hay que apuntar a esas familias que de repente no saben en qué pueden ayudar, sino en qué pueden involucrarse dentro de la escuela, que eso es otra cosa”*. El trabajo aquí apunta a la construcción de un lazo que permita ir conociendo a sus integrantes: *“la visión de uno es distinta, empieza a conocer al abuelo, la tía, a quién fuera y la vinculación de los chicos con su familia y ellos nos ven de*

otra manera. Ya no es el docente que pone un 1 o un 2 o lo que sea, o que te fuiste a examen, sino la mirada desde otro lado ¿no? Yo, de todas las escuelas por las que transité en la ciudad de La Plata, por estas cosas me quedé acá” (Docente referente de la Escuela N° 1).

Algunas situaciones límites reflejan tanto aquellas imágenes que los directivos construyen de la familia como las prácticas, saberes y disposiciones que cimientan para intentar atenuarlas, también la construcción de espacios que dialoguen con la complejidad de la vida comunitaria actual:

“A nosotros nos ha tocado pasar, por ejemplo, cuando falleció una alumna y que los chicos se enteraron acá. Entonces fue terrible para ellos. O situaciones de violencia en la familia, que no podes retar a un chico porque en la casa le pegan, cómo sancionas o cómo llegas a un acuerdo con él para que trabaje acá en clase, y a su vez no le podes llamar la atención porque en la casa le pueden pegar o no podes llamar a los padres, también es una situación difícil. Entonces tenés que ir y buscar o estar mediando, porque nos ha pasado de no poder retar o llamar a un padre porque sabés que va a reaccionar. O te decidís a llamarlo y decís ‘mire señor, pasa esto, esto y esto pero no queremos que le pegue, no queremos que haga esto, no queremos que haga lo otro’. Nosotros sabemos que esas cosas pasan, pero bueno, vamos a esperar. Y así lo vamos llevando, pero es una situación que en la teoría no te lo plantea nadie” (Entrevista a las preceptoras de la Escuela N° 2).

En el capítulo anterior aludimos a los barrios donde están ubicadas las escuelas, a partir de las observaciones realizadas comprobamos que efectivamente viven personas que están situadas en lo que teórica y sociológicamente se define como zonas de desafiliación y vulnerabilidad. Lugares donde habitan personas a las que por mucho tiempo y por diferentes circunstancias, les han sido vulnerados sus derechos de ciudadanía. Contextos sociales poblados básicamente por la clase trabajadora, incluso, en muchos casos, por personas excluidas durante muchos años de todas las redes de intercambios materiales y simbólicos. Intuimos, entonces, que tanto el *capital cultural*⁹⁷ como el capital social de esas

⁹⁷ El capital cultural implica un conjunto de saberes, creencias y valores, puede presentarse en un estado incorporado (disposiciones duraderas en el individuo), objetivado (bajo la forma de propiedades materiales en bienes culturales, cuadros, libros, etc.) o institucionalizado (a través de títulos escolares) (Bourdieu, 1993).

personas difieren en gran medida del de los sectores medios y altos que logran con sus trabajos y sus vínculos vivir en una situación estable, afectiva y económicamente hablando. La ciudadanía que se vincula con las escuelas, sin la participación activa del Estado, difícilmente podría acceder a un cierto número de servicios, capacidades, saberes y conocimientos, como tampoco a relaciones más allá de las del ámbito local de pertenencia que les puedan facilitar inserciones en el mundo laboral en otros espacios sociales. La directora de la Escuela N° 1 señala esta tarea de la siguiente manera:

“Nosotros pretendemos que incorporen o adquieran un bagaje cultural importante, porque ellos no tienen demasiada, este, si bien, a ver, uno sabe que son familias que vienen con muchos valores, tradiciones y eso está re bueno, tienen un montón de valores y hábitos, cosas re buenas ¿no? Son respetuosos de la institución escuela, son respetuosos de la autoridad, son respetuosos del profesor, del maestro, eso es muy lindo en general, tampoco son chicos de otra época, son adolescentes que por ahí bueno, pero en general hay buena actitud para el hecho educativo, a ellos les gusta recibir, después también está el que no estudia y eso, pero tienen una buena actitud frente a la clase”.

En la primer parte del fragmento queda evidenciada su posición con respecto al papel emancipador de la escuela. La representación a la que alude es a la ausencia: *“les falta mucho mundo, hay chicos que no conocen La Plata, no han ido nunca a Buenos Aires, su forma de entender o de acceder a los medios de comunicación también es muy limitada”.* También queda de manifiesto la función disciplinadora del espacio escolar al intentar formar pautas y valores requeridos en la sociedad.

Otra función del espacio escolar y generadora de vínculo con las familias son los comedores escolares. Los directivos señalan la tensión que provoca tener que funcionar con cupos limitados:

“si fuera para todos estarían todos incluidos” [¿Y cómo se hace? ¿Se elige o se van rotando?] “No, ahí lo que se hace es que se les dice quiénes realmente necesitan ir al comedor. Entonces que se anoten los que van a ir al comedor. Entonces, después se los va citando a los papás esos a ver si realmente lo necesitan o no, explicándoles precisamente eso, que si ellos pueden darle de comer a sus hijos que lo hagan porque hay otros que realmente no lo tienen y no tenemos el cupo para todos, desgraciadamente” (Entrevista a las preceptoras de la Escuela N° 2).

A veces las escuelas no están preparadas espacialmente para estas tareas entonces:

“Lo hacemos en el SUM⁹⁸, pensamos que iba a traer problemas pero gracias a Dios no, respetan tanto al que come como al que no come, se respetan mutuamente, por ahí aparece uno que te pide entonces si hay lugar le damos, la cocinera y la auxiliar de cocina en eso son bastantes buenas. Hoy me decía una profesora que hay diferencias a la mañana y a la tarde, claro, porque a la mañana por ahí hay mayor personal a nivel auxiliar, entonces una tiene más rápido todas las cosas y a la tarde estas mas desprovisto, pero bueno ahí estamos, peleándola” (Entrevista a la Directora de la Escuela N° 1).

Los directivos deben sostener un diálogo frontal y abierto con las familias para que, según sus palabras: *“no le quiten la oportunidad a los que realmente necesitan. Vamos y con las cartas sobre la mesa, les decimos que esto no es para decir ‘sí, vengo’ y después no vienen y el chico que lo está necesitando quedó afuera”*. Dada la situación de escasez consideran, además, oportuno que: *“vayan tomando conciencia de que no es todo si porque sí, ni pedir por pedir, vienen y te dicen ‘¿no me da un lápiz?’ o ‘no me da lo otro’ que a veces es por un tema de comodidad. Que ellos entiendan que no todo tiene que venir servido, viste”*.

La familia es constantemente requerida por las escuelas, los directivos les explican a los miembros adultos qué pueden y deben hacer con sus hijos ante determinadas circunstancias. Estos lazos de confianza se consolidan fundamentalmente en los casos en que los estudiantes repitieron, abandonaron temporariamente la escuela, salen a trabajar estando en ella y deben cambiar algunos horarios, o simplemente, cuando los padres pasan por la escuela a enterarse de la situación de sus hijos:

“tienen que venir con los papás, no puedo yo hablar con un menor. Viene el padre y le explicamos cómo tiene que hacer, los días que tiene que venir a la escuela, si yo le tengo que firmar el boleto para el micro o para la Asignación Universal por Hijo yo te lo firmo porque sigue siendo alumno de la escuela. La escuela le sigue brindando todo aquello lo que escolarmente le puede brindar. Los libros si tiene que sacarlos de biblioteca los puede sacar, ningún problema. Si quiere venir a estudiar a biblioteca puede venir, a la mañana, a la tarde o la noche nosotros le damos un carnecito para la biblioteca que el carnet le sirve para cualquier horario y eso ha hecho que muchos pibes ahora se hayan anotado por eso. Como tienen tantos profesores y horarios tan diversos como

⁹⁸ Se refiere al Salón de Usos Múltiples.

para venir. Y muchos papás, como iban a repetir y todavía no se había inscripto porque no conseguían lugar, ya alguna changuita le habían conseguido, o trabajar con ellos. Un padre vino y me dijo ‘ya está en la gomería conmigo, eh. Está emparchando como el mejor. Si me dice que tiene que venir tal día a tal hora para estudiar matemática, sí, yo lo dejo salir’” (Entrevista al Director de la Escuela N° 4).

Las personas que realizan tareas directivas señalan que la AUH ha mejorado las estadísticas sobre asistencia a clase, aunque algunos de ellos suponen que: *“los padres los mandan un tiempito [a los alumnos] para que les firme la libreta y después dejan de venir. Son esos casos en que uno está persiguiendo y diciendo por qué no viene y el chico desaparece, y al otro año lo tenés devuelta reeinscripto, capaz que repetidor y vuelven a hacer lo mismo, inscribirlo y después vienen dos o tres días por la libreta, para cobrar la Asignación. En muchos casos sí, seguramente sirve, pero tenés de los dos* (Entrevista a las preceptoras de la Escuela N° 2).

En resumen, los directivos asiduamente se encuentran con un formato familiar distinto al que todavía forma parte de sus expectativas. Esta tensión conlleva a que sus funciones sean convocadas desde un nuevo formato familiar y sus miembros, a ocupar el lugar de quien escucha y resuelve. La dinámica que genera el espacio escolar construida hasta el momento no permite correr a los directivos del lugar de responder desde su experiencia como padres o del deber ser, así pocas veces otorgan visibilidad y reconocimiento a las relaciones vinculares reales que constituyen las nuevas familias.

Para correrse de las imágenes tradicionales en que ubicó a las familias históricamente la escuela, los directivos deben construir nuevas disposiciones que se alejen del terreno de habilitar o inhibir la atribución de roles y funciones que forman parte de la trama afectiva o tutelar de los alumnos. De ahí la idea de construir y facilitar la producción de espacios y estrategias pedagógicas y políticas en un clima formativo y democrático a partir del cual los mismos alumnos puedan aprehender diversas prácticas, saberes y conocimientos para hacer valer sus derechos de ciudadanía y llevar adelante sus propios proyectos personales.

Para la consecución de estos logros la escuela secundaria va construyendo espacios formales específicos. Por este motivo nos interesó también analizar cómo han sido representadas, aludidas, las imágenes que evocaron los directivos al referirse a las cuestiones del orden y la disciplina, además, identificar las acciones formales e informales

que están desplegando para construir un espacio escolar más justo, democrático e inclusivo, como lo prescribe la normativa vigente.

2.2.2 Visiones del orden y el conflicto

En muchos pasajes de los relatos los directivos confunden y asocian actos de indisciplina con otros caracterizados como violentos. Creemos que se trata de nominaciones que deben interpretarse de manera relacional. Consideramos que la disciplina o su reverso, la indisciplina, refieren a criterios, normas o convenciones previamente establecidas, variables, por lo tanto, contingentes y arbitrarias. Estas categorizaciones aluden siempre al contexto en el que se forman, entre lo aceptable y lo no aceptable socialmente en cada ámbito. La disciplina refiere al conjunto de acciones realizadas bajo la reglamentación formal e informal (u orden en este último caso) de las instituciones educativas. Representa una conducta personal en donde los que habitan las escuelas (alumnos, docentes, personal administrativo, directivos, etc.) construyen y acatan normas de convivencia mutua, por el contrario, la indisciplina constituye aquellos actos definidos como incorrectos en el marco de esas disposiciones y normas establecidas.

De manera que hablar de disciplina en la vida cotidiana de las escuelas es hablar de convenciones, normas, hábitos y valores que se activan en la convivencia⁹⁹. Los directivos consideran un vínculo pedagógico apropiado entre los agentes de la institución cuando se realiza en un clima de satisfacción y armonía, la disciplina es olvidada y no aparece como uno de los componentes que posibilita el éxito de la tarea, pero se convierte en un problema educativo y se expresa en sentido negativo -como indisciplina, falta de disciplina o conflicto- cuando algo, o muchas cosas a la vez, no funcionan según las expectativas.

En la normativa estudiada en el capítulo anterior se desprende que uno de los propósitos centrales de la escuela secundaria representa la formación de ciudadanos a través del desarrollo de dispositivos institucionales de democratización y participación. En la búsqueda de fomentar las prácticas democráticas en las escuelas secundarias, la política

⁹⁹ La disciplina se refiere “*al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones que, para que sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad*” (Ortega Ruiz, 1998: 651).

educativa se orientó a consolidar la democratización del gobierno escolar y la formación en la ciudadanía a través de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), la conformación de Centros de Estudiantes y otros mecanismos que posibiliten prácticas protagónicas y democráticas de los alumnos y los docentes.

La creación de los AIC, a partir de la Resolución N° 1709/09¹⁰⁰, especifica una serie de acciones que deben ponerse en marcha. En la mayoría de las instituciones los directores manifestaron que los alumnos no siempre participan activamente en su elaboración ni en el diseño de actividades. A su vez, no están debidamente informados de las consecuencias respecto al incumplimiento de las normas y pocas veces se los ha hecho participar en el camino democrático para resolver los conflictos que plantea la dinámica de los AIC:

“Estamos medio en deudas porque si bien han tenido delegados este año, el año pasado, o sea, hubo un año que se fascinaron bastante porque fue en 2008 que fue la crisis del gas y eso generó que todos los cursos se organizaran y tuvieran sus delegados y se reunieran y todo. Después en 2009/2010/2011 hubo reuniones puntuales, por ejemplo en el armado de la normativa de convivencia, en ella está previsto que los chicos designen delegados, el año pasado tuvieron delegados pero que funcionaron más que todo por el pedido nuestro frente a situaciones puntuales de graves problemas, por ejemplo cuando un chico le pegó a otro, o saco una navaja, no hizo nada gracias a dios, pero esas cosas graves que shockea a toda la comunidad, entonces sí, han participado”

(Entrevista a la Directora de la Escuela N° 1).

Si bien en muchas escuelas se ha avanzado en la construcción de espacios y formas asociativas de alumnos, en el marco de una discusión democrática, todavía no se ha alcanzado en ninguna de las cuatro escuelas, que los temas vinculados a la convivencia, sean incorporados intensamente a la agenda de los equipos directivos. Surge de sus propios relatos un interrogante acerca de la preparación que debe darse a los estudiantes para

¹⁰⁰ Los AIC tuvieron como marco legal de referencia la LEN y LEP, la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061/05 y la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as. N°13.298/05. La estructura de los AIC contempla la conformación de un Consejo Institucional de Convivencia (CIC) como organismo obligatorio asesor de los directivos con relación a la: elaboración, aplicación y redefinición de los AIC. Este CIC, como organismo permanente de tratamiento de la convivencia institucional, asumió un carácter preventivo y propositivo en la norma. Por otra parte, estableció mecanismos para la evaluación y aprobación, creando Comisiones por Distrito Evaluadoras.

intervenir en la gestión de lo público y cómo se los educa para la participación, más aún, para una construcción autónoma de la vida en sociedad.

Los directivos consideran que esta tarea también es responsabilidad de los docentes porque el proceso de codificación de los comportamientos, explicitado en la normativa disciplinaria tradicional se encuentra debilitado. Deben buscarse alternativas como las que están ya en marcha a partir de políticas que intentan cumplir con lo normado en las leyes sancionadas desde el 2006:

“Para evitar que ningún profesor diga ‘yo no conozco los Acuerdos de Convivencia’ tenían que dejarlo registrado en un libro. Entonces se fue trabajando la falta de respeto que había con los profesores, con respecto al vocabulario, porque había profesores que eran insultados por los alumnos. El respeto por la infraestructura y los materiales de trabajo, porque acá hay diferencias también, alumnos que son todos de clase baja pero digamos, dentro de la clase baja, tenés algunos que tienen un poquito más de poder adquisitivo que otros. Entonces ahora hay un cierto respeto, igualmente sino se cuida ¿no? que es lo que más se hacía, algunos profesores se les metía la mano en la cartera, estaba el tema del uso del celular, entonces ya saben que el uso del celular está prohibido dentro de la escuela, la escuela no se hace responsable por el uso del celular. Bueno, todo ese tipo de cosas, los profesores lo fueron trabajando, lo fueron trabajando y hoy en día no tengo la necesidad de decirle una vez por mes ‘me dejan registrado en el libro de temas’, directamente se va trabajando a medida de lo que va surgiendo, pero eso fue un trabajito de hormigas” (Entrevista al Director de la Escuela N° 3).

Comprender comportamientos, supuestos y expectativas sobre los estudiantes implica dar cuenta de la construcción de la mirada que directivos y docentes construyen sobre el orden, la disciplina, la confrontación de intereses, los conflictos, que muchas veces son denominados violencia escolar. Los AIC corrieron de lugar a los directivos como quienes toman, a partir de un escenario adversario al orden, las decisiones de actuar y transmitir las reglas para construir disciplina y para que los estudiantes las internalicen.

El deber que construía un orden en el esquema tradicional de gobierno escolar implicó, de hecho, una subordinación de todos los agentes a reglas de comportamiento externas. En la actualidad, se orienta cada vez más por elecciones individuales, a partir de un espectro considerablemente más grande de posibilidades. Estos cambios no implican la

imposibilidad de la constitución de un orden civilizado, como queda evidenciado en los fragmentos aludidos, en tanto dispositivo indispensable para generar autocontrol y dominio de los alumnos sobre sí mismos:

“Antes de los Acuerdos Institucionales robaban cosas a los vecinos, por ejemplo botines para jugar al fútbol. La gente de al lado que es boliviana cuelga ropa ahí en el alambre, camisetas, botines, todo lo que tiene que ver con fútbol. Lo colgaban y estos [en referencia a tres estudiantes] iban y robaban. A su vez, la gente de al lado de forma clandestina tenía un kiosco, donde los chicos antes de entrar y cuando salían de la escuela iban a comprar golosinas, y como esto es campo eso estaba sin llave, entonces estos en vez de esperar a que vinieran a atenderlos iban y se servían solos. Para cuando la gente se daba cuenta había un conflicto vincular entre la escuela y los vecinos (...) A fin de prever empezamos a trabajar con Acuerdos de Convivencia, se citó a las familias, se habló con el personal de la escuela, no se podía, te vuelvo a repetir, hacer reunión de personal, era muy complicado, entonces, lo que se hacía era directamente así por notitas, como viste hoy, las comunicaciones por curso, cada profesor tenía que elaborar junto a sus alumnos todas las propuestas que salieran en su curso. Se pidió que las dejaran registradas en el libro de temas, para que quede asentado en algún lado, además, en la hojita de trabajo, debían decirnos en cuáles horas de clases se trabajaba con lo que iban a ser los Acuerdos de Convivencia. Una vez que se formularon internamente se empezó a poner en práctica, entonces era un encuentro una vez por mes y en todas las materias” (Entrevista al Director de la Escuela N° 3).

Por lo general, las situaciones disruptivas del orden, como la señalada por el directivo al comienzo del fragmento anterior, son interpretadas a partir de la descripción que realizan de una situación socioeconómica y cultural de las familias, que son leídas como externas a la escuela, y de los diferentes comportamientos que se asocian linealmente a estas:

“Y desafíos muchos porque está en la sociedad el tema de la discriminación, el tema de los conflictos entre las nacionalidades o las comunidades o, si querés, tal vez en la cultura, a veces genera conflicto porque los adolescentes absorben eso que escuchan y eso que ven fuera de la comunidad educativa porque eso no se da acá, eso viene de afuera, viene de la sociedad, y la escuela lo tiene que enfrentar y lo tiene que afrontar. El “bolita” de acá, el “bolita” de allá, el

“paraguayo” de acá, el “paraguayo” de allá, esas cosas están en la sociedad y es un tema que se traslada muchas veces a la comunidad educativa. En esta escuela, te vuelvo a decir, con menos inconvenientes que en otras, cosa que de acá en La Plata, en otras comunidades ha habido situaciones verdaderamente complejas de violencia escolar fruto de la discriminación y otros temas sociales que acá no llega a mayores pero hay que estar atentos, hay que prevenir y hay que integrar” (Entrevista al Director de la Escuela N° 2).

Muchos relatos que parecen cargados de prejuicios señalan que al interior de la escuela las reglas y la disciplina se cumplen, tienen incidencia, en tanto los estudiantes que, afuera son indisciplinados o discriminan, cuidan sus comportamientos dentro del ámbito escolar.

Otro tipo de situaciones a las que se enfrentan las personas que cumplen tareas directivas, son las demandas de los alumnos al trato de reciprocidad. El conflicto emerge por el reclamo, a partir de acciones y de enunciaciones, en las que los adolescentes y jóvenes solicitan un tratamiento igualitario frente a los adultos:

“Paradójicamente a lo que uno pensaría, ‘bueno los chicos no quieren hacer nada’ y la verdad que no es así. Ellos quieren clases, quieren que los docentes no falten, quieren explicaciones, normalmente en estas escuelas se explica bien porque justamente hay muchas dificultades, el docente tiene que bajar mucho, explicar mucho, que es lo que pretenden. Y no quieren facilismo, porque contrariamente a lo que uno podría pensar si tenés alta repitencia los pibes deben querer aprobar... no, es mas suelen ser hasta más exigentes en el pedido a que vos les expliques, a que estés atento, que estés confiando en ellos como si fueras más exigente” (Entrevista a la Coordinadora del PMI de la escuela N° 1).

En las escuelas los equipos directivos han realizados encuestas a los alumnos tratando de averiguar cuáles son las principales demandas que tienen. En ese sentido, señalan que *“la búsqueda de la justicia”*, aparece como uno de los derechos a conquistar. Confirman la importancia que tiene el trabajo con el mundo adulto para no generar exigencias que hacen a la condición de alumnos, a la alumnidad, *“por tener o no el guardapolvo, o tener peinado esto, o tener pintado aquello”*, los directivos coinciden en que resulta necesario poner la atención en otras cosas: *“el adulto se fija en cosas que son pavadas, que ellos [los alumnos] notan que son pavadas. En vez de fijarte por ahí en otras conductas que ellos la consideran como mucho mas valorables en la escuela que el estar pintado, como que todavía nos*

fijamos más en esas pavadeces y bueno la culpa es de quien le corresponde” (Entrevista a la Coordinadora del PMI de la escuela N° 1).

Es decir que los conflictos devienen de la ausencia de reglas y de comportamientos adecuados y no como un emergente de fallas institucionales. Como se señala en la Resolución N°1709/09: *“promover una participación real implica la capacidad de analizar y considerar alternativas hipotéticas, reflexionando sobre las propias acciones y las de los otros y creando pautas comportamentales comunes”*:

“Nosotros hicimos un Acuerdo Institucional de Convivencia con los docentes, alumnos, auxiliares, toda la escuela participó. Se fijaron desde las estrategias de enseñanza, no solamente lo conductual, logré que las obligaciones de todos en principio se trabajó y después se acordaron estrategias de trabajo en el aula, estrategias de enseñanza, herramientas de evaluación, o sea, es muy amplio. Este acuerdo es un gran instrumento porque yo con el docente nuevo, o sea que hay una continuación de la tarea con los docentes y se hace mucho hincapié. No solamente sirve para todo lo que es conductual para los alumnos, cómo convivimos, cómo compartimos, eso también es importante. Después tengo un Concejo de Escuela formado para trabajar la participación, es un órgano democrático, por eso te digo es horizontal, yo tengo la misma importancia que un auxiliar. Hay representantes de los alumnos, de los auxiliares, de los docentes, de todos. Entonces ahí nos reunimos y se analiza la marcha institucional, y ahí los alumnos traen sus preocupaciones tanto de las aulas como de lo institucional. Y se produce un diálogo, donde vos podes decirle al auxiliar ‘no estoy conforme con tal cosa’ o lo que quieras decirle y se arma un diálogo, se forman comisiones y se buscan soluciones concretas pero ya en forma colectiva” (Entrevista a la vicedirectora de la Escuela N° 4).

Existe una impresión generalizada entre los directivos, la idea de que la indisciplina escolar va disminuyendo a medida que logran generar diálogos en los espacios escolares (Centros de Estudiantes, AIC) que se van consolidando. Los incipientes sistemas de relevamientos de datos construidos ponen de manifiesto esta situación, sin embargo, los directivos rememoran imágenes y anécdotas asociadas a determinados casos puntuales ocurridos en el pasado reciente que tensionan esta afirmación. La percepción del aumento en los hechos que alteran el orden escolar se asocia a la pasada crisis social y económica de la Argentina,

y como parte de fenómenos estructurales que rebasan el plano de lo local y se inscriben en los efectos de mencionada masificación escolar:

“Mirá nosotros creemos, primero, con lo que vemos acá, que lo fundamental es el orden, pero el orden bien entendido, es decir, que yo pueda tratar a un chico de tal manera que tenga confianza en mí. Porque ponele que muchos chicos vienen y te dicen ‘profe nos queremos ir’ y no te tienen miedo. Eso es muy importante. Si yo puedo ofrecerles una manera de ser para que el tipo tenga confianza conmigo, yo puedo decirle, ‘hagamos una cosa, vos hiciste mal esto, esto y esto, no va así, esto no es salita verde, ni salita roja, acá hay un acuerdo de convivencia en la cual vos tenés que cumplir’. El tema está en que, cuando llegan a tercero, cuarto y quinto año, estoy hablando de 15, 16 o 17 años, ellos están tan internalizados que prácticamente no van a tener ni que hablar, el tema es cuando empiezan los de primero, segundo y tercero” (Entrevista al director de la Escuela N° 4).

Como lo evidencian los dichos de los directivos los adolescentes y jóvenes estudiantes de secundaria no son sujetos pasivos. En los vínculos que establecen con sus escuelas no está ausente su propia subjetividad. Ellos, al igual que los adultos, construyen disposiciones que les permiten dar sentido y significado propio a lo que realizan. Estos saberes se adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. Los directivos van dilucidando estos sentidos y significados, como, a su vez, las estrategias que desarrollan los estudiantes para lograr protagonismo. Aunque estas últimas mal entendidas, pueden provocar una relación confusa o una elaboración de políticas de atención inadecuada (por ejemplo los AIC que sólo responden a las sanciones juveniles).

En otros directivos persiste una visión caracterizada por la homogeneización (ver a los adolescentes y jóvenes indefectiblemente sólo como alumnos) o la discriminación y etiquetación (docentes que realizan distinciones entre ellos a partir de estereotipos). También la desconfianza (la concepción de que sólo actuarán educadamente si son vigilados) y la meritocracia individual (atribuirles logros y méritos individuales, negándose con ello los condicionantes socioeconómicos y culturales que portan).

La escuela es un dispositivo institucional donde tienen lugar procesos biográficos de socialización de adolescentes y jóvenes. Los cambios y transformaciones ocurridos a partir de la implementación de la Escuela Secundaria Obligatoria

impulsan motivaciones para que los directivos, más allá de sus contradicciones y tensiones, comiencen a incorporar en sus puntos de vista, a la escuela como un espacio juvenil en el que confluyen diferentes formas de vivir esa condición porque ello va a impactar en la formación identitaria de los estudiantes. De esta manera, los espacios escolares pueden tornarse espacios sociales de construcción simbólica porque habilitaran principios de inteligibilidad para todos los agentes que conviven allí. A partir de lo observado, podemos afirmar que tanto los espacios escolares formales como informales representan inserciones objetivas de los adolescentes y jóvenes. La escuela se vuelva así un camino hacia la vida, no sólo en el sentido del aprendizaje que allí puede suceder de contenidos disciplinares, sino en el sentido de proporcionar los medios para que esta continúe.

Capítulo 3. El arte de dirigir: experiencias situadas y politicidad (segunda parte)

“El rasgo esencial de la vida es que nada perdura; sin embargo, en política necesitamos algo que nos oriente, que nos ponga por encima de las confusiones del momento”

Richard Sennett, *El artesano*

En el presente capítulo, continuación del anterior, analizamos las últimas tres dimensiones de la politicidad: los estilos y formas de gobierno que ponen en juego los equipos directivos, la construcción de sus agendas de gobierno y las relaciones observadas entre las visiones del cargo y de sí mismos en el desempeño de sus tareas. Especialmente nos interesa comprender cómo se inscriben las disposiciones construidas en cada dimensión en sus identidades.

En esta oportunidad ya no pretendemos indagar las políticas educativas orientadas a la inclusión en la escuela secundaria sino las disposiciones que deben construir aquellos que cumplen funciones directivas en el desarrollo de las mismas. La metáfora del artesano de Sennett (2010) describe cómo se construye la cultura material al mismo tiempo que especifica el papel que cumple el conocimiento tácito que se obtiene cuando un agente incorpora capital cultural. Es decir, saberes corporales del que no se tiene, en verdad, plena conciencia.

Nos interesa señalar aquí la articulación que las distintas dimensiones de la politicidad ponen en acción, no tanto las prácticas regulares que realizan (repeticiones inconscientes o mecánicas o racionalmente orientadas) más bien la estructura de sentidos que significan lo vivido y organizan potencialmente sus quehaceres. Esta estructura de sentidos se presenta conflictivamente y en disputa por los distintos significados que los diferentes agentes sociales (docentes, alumnos, personal administrativo, familias, funcionarios, etc.) se ven obligados a elegir para poder actuar en un contexto determinado.

3.1 La politicidad en las formas y estilos de gobierno escolar

La tercera dimensión de la politicidad tiene que ver con las formas y estilos que despliegan los directivos en el gobierno de las instituciones. Es decir, con las disposiciones que

desarrollan para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes. Nos referimos a las herramientas simbólicas que utilizan y a su vez ponen a disposición para que las jóvenes generaciones avancen hacia la conformación de sujetos con acceso al conocimiento requerido en los espacios sociales que transitan, propios y ajenos, actuales y futuros. Tratamos de indagar cómo se construye el oficio de dirigir una escuela secundaria y cómo este oficio orienta las prácticas de los otros. No tenemos la intención de producir una tipología de estilos y formas de gobierno, sino el afán de comprender una actividad que plantea problemas complejos y variados. Por lo observado durante el trabajo de campo las funciones directivas incluyen el pensar y el sentir, propiedades hecha cuerpo (interiorizadas) ligadas a la autoridad, el carisma, el compromiso, la templanza, así como a otros saberes asociados: guiar, mandar, orientar, calmar, resolver, ordenar, administrar y liderar (Antelo, et. al., s/d).

En la construcción de la politicidad de los directivos existen condiciones objetivas que ya hemos analizado en el capítulo anterior, entre las que incluimos los aspectos sobre la formación académica y profesional (títulos, cursos, seminarios, experiencias institucionales diversas) y la construcción de espacios escolares (formales e informales). Nos interesa ahora la dimensión subjetiva de la politicidad que refiere a saberes, conocimientos y habilidades que contribuyen a reafirmar sus puntos de vista y posiciones. Parafraseando a Sennett (2010) serían aquellos aspectos subjetivos, ciertas percepciones de sí mismos que inclinan a las personas a querer desarrollar bien sus tareas:

“Desde mi punto de vista, por ahí hay gente que opina distinto, la presencia en la comunidad es fundamental, el docente en la comunidad” ¿Y los que opinan distinto, por qué lo hacen? Y porque consideran que a veces el docente se aletarga en el cargo y en la comunidad. Como que se achancha porque está siempre en el mismo lugar, tiene poco recambio. Yo no creo que sea así, para mí es al revés. Digamos, tener compromiso con la comunidad te lleva a más responsabilidades, porque vos estás en el día a día, en el cara a cara. Y en lo institucional y en lo pedagógico te obliga a mayores respuestas y no a menores. Así que para mí el compromiso y la concentración horaria son fundamentales”
(Entrevista a director de la Escuela N° 2).

El mundo moderno tiene dos recetas para despertar el deseo de trabajar arduamente y bien, una se asocia al imperativo moral de trabajar en bien de la comunidad (el compromiso), y la

otra refiere a la competencia: competir con otros estimula el deseo de tener un buen rendimiento y, en lugar de la recompensa de la cohesión de la comunidad, promete recompensas individuales (Sennett, 2010). Para realizar un trabajo bien hecho este directivo destaca la presencia física que representa una expresión del compromiso con la institución y la comunidad. Este último, resulta un valor a transmitir en pos de generar un *buen gobierno* (Giovine, 2012):

“Puede ser que no lo tengan [se refiere a tener o no tener correo electrónico] pero la mayoría que está en esta escuela lo tiene y no te lo ponen justamente para no recibir la información y tener que trabajar en función de eso, entonces vos ves con esa situación si tienen o no compromiso. Ahora la situación cuál es. Vos decís ‘bueno voy a hacer un seguimiento’ pero tampoco podés estar estrictamente como un policía controlando a todos, ‘eh no me estas participando’, porque la verdad que esto es abierto, el que quiere trabajar trabaja y el que no quiere no trabaja. Esta parte tiene que ver con la gestión que hace uno, es cuando vos decís ‘yo me pongo esta tarea adentro de la agenda’ yo trato de llevar adelante esa agenda, pero ya te vuelvo a repetir, me encuentro con un montón de situaciones que hacen que la agenda la pueda cumplir o no la pueda cumplir” (Entrevista a la coordinadora del PMI de la Escuela N° 1).

Como queda de manifiesto, la transmisión del compromiso es un elemento de la agenda del directivo, representa una de las tantas tareas del trabajo con los otros supeditada a la coyuntura de cada escuela. De cualquier modo, para transmitir el deseo de realizar las cosas por el bien de la comunidad como dice Sennett, el directivo, en principio, debe creer él mismo en la posibilidad de cumplir con ese deseo:

“Para mí juegan principalmente dos cosas para realizar una buena gestión, lo personal porque el compromiso es esencialmente personal, y la posibilidad de generar compromiso en los otros, por ejemplo, otro directivo comprometido, porque esas cosas he aprendido que se contagian. Yo ahora viéndolo, si lo ves nada más que personal, yo estoy vinculada según mis estados de ánimo, mis momentos de la vida, entonces, por ahí tendré momentos muy comprometidos y tendré de los otros, escuchame este es el sueldo de todos los meses y se acabó la historieta porque hay que seguirla pero el compromiso yo creo que se contagia, es como esas agrupaciones no gubernamentales que empiezan con 2 o 3

vecinos, 4 vecinos, y después viene otro y ya son como 7, y vos decís ‘¿como de este lugar salió un comedor comunitario?’ y él empezó y arranco! Bueno, acá lo mismo. A veces nos pasa que nosotros por ahí, hay un grupo de docentes que normalmente se compromete, que vos les decís ‘che tenemos que hacer tal cosa’ y arrancan, ‘che vení que hay que hacer esto’ y te contestan ‘si, vamos dale’. Siempre hay un grupo de 2 o 3 entusiastas, tal vez más, que según el motivo con lo que uno se quiere comprometer, por ejemplo venirse un domingo a la escuela a una kermes es suicidarte, pero lo pedís y lo tenés. Igual la escuela puede funcionar exactamente igual, pero lo que pasa es que con un director comprometido es otra cosa” (Entrevista a la vicedirectora de la Escuela N° 4).

El compromiso se vuelve así un factor de legitimación y de autoridad frente a los otros. Sin embargo, no siempre, todos los agentes de la escuela están dispuestos de la misma manera. Por ejemplo, no todos hacen el esfuerzo por asumir la complejidad en la que están sumergidas las jóvenes generaciones que asisten a las escuelas. Es decir, a generar disposiciones que cuestionen en profundidad la relación con el saber que construyen los estudiantes:

“Las frases típicas de los docentes son: ‘que querés es lo que nos trae la primaria’, ‘hay gestiones y gestiones, hay primarias que según como estén gestionadas te vienen los chicos de una manera u de otra’ o por ejemplo, ‘están muy incapacitados por el entorno’. Se agarran de que acá tenés mucha comunidad boliviana, tenés mucha comunidad paraguaya y cada tanto tenés comunidad peruana, pero yo sé que no depende de eso porque de repente tenés nuestros, jujeños o salteños y estamos en la misma historia. Entonces, yo creo que no depende de cómo venga el extranjero, si vos tenés una buena primaria, como hemos tenido algunos años una buena primaria, necesariamente tenés un buen 1° año, entonces, avanzas en lo que sería una buena media. De un tiempo a esta parte no tenemos esa suerte, nos vienen muy desfasados los chicos sin lectoescritura por ejemplo, entonces comienzan 1° año chicos que no puede leer ni un título. Entonces se agarran de esta situación para justificarse, Hernán esto pasa por el compromiso, vos podes tener tareas de este tipo [se refiere a las tareas pasivas] y quedarte así atendiendo el teléfono, no te mentí vos lo viste, te llaman de la biblioteca, voy a la biblioteca, te llaman del salón voy al salón, está vinculado también a que me conocen mucho” (Entrevista a la coordinadora del PMI de la Escuela N° 1).

Entre otros lineamientos y regulaciones de la profesión actual, el directivo debe forjar espacios en los que se puedan desnaturalizar las principales razones que aluden los docentes para justificar comportamientos, prácticas y resultados escolares, frecuentemente alejados de los esperados por la escuela o por sus propias expectativas. No siempre esta tarea resulta sencilla, los directivos ya no están amparados, como antaño, por normativas y prácticas tradicionales que estipulaban alejar de la escuela a todo aquel estudiante distinto a los parámetros del buen alumno. En ese sentido, la autonomía relativa que prescribe la nueva legislación más todas las resoluciones sobre la Escuela Secundaria Obligatoria, especialmente el Régimen Académico (Resolución N° 587/11) que ya hemos mencionado en el primer capítulo, tensiona las prácticas excluyentes sedimentadas. Para generar otras tradiciones es necesario construir desde un lugar distinto al de la autoridad tradicional. Cuando los directivos aluden a las tipificaciones y clasificaciones que realizan los docentes respecto a sus alumnos, como en este caso, queda en evidencia un conflicto de intereses entre ambos agentes. En ocasiones, esta tensión se vuelve evidente al contrastar los discursos de los distintos docentes de la misma o de diferentes escuelas.

A su vez, en la escuela secundaria actual los directivos tienen otro desafío, además de generar compromiso en los otros, deben: producir relaciones de autoridad y poder democráticas. Las instituciones modernas fueron construidas sobre la base de la *dominación legal* bajo el principio de jerarquía administrativa ejercida por el cuadro administrativo burocrático (Weber, 1984). Ello implicaba que quien dirigía una institución tenía el derecho a mando por sobre los subordinados que debían cumplir determinados objetivos ocupando espacios dentro de una jerarquía delimitada. El criterio de selección de estos funcionarios era su calificación profesional, no existiendo apropiación personal del cargo.

Desde esta perspectiva la autoridad equivale al ejercicio de un poder legítimo, es decir, combina el poder como capacidad del agente para inducir a otros a que respondan a determinadas pautas y la legitimidad que emana de ejercer un poder de acuerdo con los valores reificados en cada institución. A partir de la historia y la cultura colectiva, los distintos agentes conocen qué hay que saber, qué hay que hacer, cómo hay que desempeñarse para ser un directivo con autoridad. En los relatos algunos hacen hincapié en

sus rasgos personales; otros, en el conocimiento técnico; o bien, en sus capacidades de resolución de problemas y elecciones estratégicas.

En el nuevo marco normativo (AIC, Centros de Estudiantes, etc.) vislumbramos un cambio en el modo de resolver conflictos de intereses. Ya no sólo se desarrollan a partir de los canales tradicionales burocráticos, ni bajo el sistema de premios y castigos, sanciones, o cualquier otro mecanismo anclado en la metodología burocrática. Los miembros de las instituciones deben poder plantear sus intereses enmarcados en un sistema de representación democrático. La democracia, en un desempeño ideal, permite que se expresen una pluralidad de posiciones, es decir, la convivencia entre el disenso y el consenso (Mouffe, 1993). ¿Cuáles son las disposiciones subjetivas que los directivos plantean, en pos de esa construcción de autoridad democrática? Al compromiso le deben anexar claridad a la hora de definir prioridades. Es decir, a identificar cuáles problemas merecen una atención urgente:

“Por sobre todas las cosas yo creo que la postura frente a la gente es fundamental. La postura en cuanto a la buena atención. Sinceramente nunca me la creí que soy director, ‘hay un papá que lo viene a ver’, ‘no, no, dígame que venga otro día’. No tengo agenda de esa manera, si bien la agenda podría decir o pongo un cartelito ‘atiendo padres jueves y viernes de 19 a 20hs’. No, no, para nada. Si el padre vino a la escuela, por algo viene, si está preocupado por algo, lo menos que puedo hacer es atenderlo” (Entrevista al director de la Escuela N° 4).

Esta disposición ligada a la atención de lo que es prioritario se extiende más allá de los padres, va dirigida también hacia los otros agentes (colegas, docentes, alumnos). Sin embargo, la atención en sí misma no alcanza, debe ir acompañada de una trama que la vincule a la transmisión pedagógica. Es decir, los directivos deben recomendar, supervisar y demostrar un buen manejo de contenidos y temas propios de la currícula que deben ser enfocados con procedimientos de enseñanza y evaluación distintos a los existentes o que hayan tenido relativo éxito en la solución de los problemas planteados:

“Leyendo por ejemplo los boletines que nos vinieron sobre las Evaluaciones en todas las áreas, viene la directora y me dice ‘léete esto’, bueno, voy a leer mi área y le digo: ‘ni mamada le pongas a los chicos notas porque no llegan, es decir, que es lo que ellos pretendían que fuera para el segundo, para el tercero

no llegan', pero analicé eso, la evaluación de las evaluaciones, porque llego al final y no sé si era un asesor del ministerio de educación pero hablaban de cómo no siempre apuntamos los docentes a evaluar lo positivo, como que uno siempre apunta a evaluar la destrucción. Es decir ¿por qué siempre vas a apuntar a evaluar el aspecto que vos ya sabes que yo no voy a llegar? Y yo le decía a ella 'más vale, totalmente cierto' a ver si lo podemos entender, por qué siempre apuntar a lo que nunca alcanza, a lo que nunca llega. Por qué no empezamos 'mira, evaluamos esto ¡llegaste! ¡Bien! ¿Vamos un poquito más?''

(Entrevista a la coordinadora del PMI de la Escuela N° 1).

El contexto donde se desenvuelve la situación aludida comienza cuando el equipo directivo está leyendo una propuesta de evaluación generada a partir del nuevo Régimen Académico en la cual se le solicita a cada escuela encontrar mecanismos institucionales que permitan analizar en conjunto, a efecto de monitorear los aprendizajes y las situaciones de vulnerabilidad que puedan afectar la trayectoria escolar de los estudiantes. El Régimen señala que los profesores están obligados a: *“informar fehacientemente al equipo directivo sobre el desempeño de los estudiantes antes de la finalización de cada trimestre. A fin de permitir detectar tempranamente problemas y dificultades. Estos datos serán insumo para que los equipos directivos asesoren e intervengan y los docentes arbitren estrategias de enseñanza para la permanencia y promoción de los estudiantes, informando en cada caso particular al adulto responsable”*.

La autoridad, entonces, se construye con aquellas prácticas que ubiquen al directivo en el rol de asesor pedagógico, en el agente capaz de generar confianza y un clima escolar sostenido en el diálogo y en la escucha:

“Para mí es fundamental, uno se da cuenta cada vez más que hay que escuchar, hay que escuchar mucho. Hay que apuntalar muy fuerte el tema de las entrevistas, o sea de estar mucho en comunicación con los profesores, que cada profesor, que cada preceptor, que cada personal tenga su momento para ser escuchado. No lo logré tanto, no lo logré con sistematización, me ayudó mucho el hecho que bueno, después de la crisis del gas que fue terrible, hubo mucha demanda, mucha desconfianza entre nosotros, muchas peleas, de movilizar a los chicos para conseguir las cosas, yo no estaba de acuerdo con que cortaran las calles y un día cortaron las calles, de impedir suspensión de clases, mucha presión de todo el grupo. Una vez que se fue calmando todo eso empezaron a

confiar más en mí y yo también en ellos” (Entrevista a la directora de la Escuela N° 1).

También la autoridad se legitima cuando logran consolidar equipos de trabajos en los cuales delegar tareas. En los relatos observamos cómo fueron descubriendo a colegas que también podían desempeñar tareas directivas: sus valores, capacidades y fortalezas. Afianzar un grupo de trabajo les permite intercambiar funciones, distribuir actividades, armar agendas, monitorear diferentes situaciones o cubrir al mismo tiempo diferentes reuniones:

“Después tenemos una persona más, que yo la descubrí hará un año y pico en su fortaleza, que hasta ahora era mi archi enemiga, viste que en las escuelas hay siempre archi enemigos. Nos habíamos peleado a muerte, a muerte, desde que entré a la escuela por unas cuestiones que hubo pero ahora somos re amigas, una cosa que no se puede creer, pero fue descubrirla, en eso me ayudo mucho el Couch también, me decía: ‘esta mujer es inteligente y te va a poder ayudar en esto por la formación que tiene’, una formación pedagógica muy importante, pero era siempre ponía palos en la rueda, hasta que bueno pobre, se enfermó, tuvo una enfermedad muy larga, volvió ya con cambio de funciones porque ya no puede estar frente a alumnos, entonces está cumpliendo una función de asesor pedagógico re linda, está ayudando un montón y le encanta eso, y la verdad es que me la gane para mí, para mi causa, ella sabe, pero yo sé que es de fierro y eso fue bárbaro la verdad” (Entrevista a la directora de la Escuela N° 1).

Como queda de manifiesto no siempre el círculo de confianza se extiende hasta los cargos formales. La politicidad no sería la descripción acerca de cómo se resuelven los conflictos, sino una explicitación de la tensión entre las distintas vías de acción posibles. Este es el marco en el que deben negociar sentidos con los otros agentes en un conjunto finito de condiciones materiales y simbólicas:

“el año pasado trabajó en lo pedagógico, monitoreó todo lo que eran programas, planificaciones, detectó problemas, habló con los profesores, problemas a nivel pedagógico y bueno, indagó en una serie de dificultades para ver de qué manera íbamos pudiendo mejorar las cosas. Después trabajamos a la par y mucho con el tema de convivencia” (Entrevista a la directora de la Escuela N° 1).

Las experiencias construidas a partir de los estilos de gestión y gobierno se articulan con las otras dimensiones de la politicidad. Es decir, las tensiones que organizan, por ejemplo, la construcción del espacio escolar son articuladas de manera particular por cada directivo con aquellas tensiones que organizan la participación en el gobierno escolar. Esto hace que, compartiendo un conjunto restringido de lógicas de acción, los distintos agentes puedan construir diferentes experiencias en relación con una misma situación. Por eso en la misma escuela otra integrante del equipo directivo señala que:

“Cuando empezamos la historia con la SB, la directora te habrá contado, obviamente había muchas quejas, había muchas cosas no resueltas en la gestión y los que estaban más tiempo, que estaban mucho tiempo, estaban 20 hs y veían cosas que por ahí los que venían una vez no veían. Hay docentes que ven dificultades y se callan la boca y hay otros que las peleamos, entonces cuando más la peleamos es cuando nos enfrentamos con los directivos, inevitablemente hasta que no vemos un cambio o hasta que no encontramos como poder solucionarlo de nuestro lado” (Entrevista a la coordinadora del PMI de la Escuela N° 1).

Por lo tanto, sin perjuicio de la labor colectiva, los directivos señalan que cada uno trabaja desde su punto de vista, *“cada director tiene su cuadernito, esto es como los árbitros de fútbol, cada uno dirige a su manera”*. No obstante, el estilo de conducción presenta similitudes a partir de la conflictividad actual que tienen las escuelas que dirigen:

“obviamente se dan cuenta del docente que es un demagogo del que no lo es, del que dice hacer una cosa y hace otra, y esto también va en relación a la justicia. Por ejemplo, ellos pueden darse cuenta cuando un docente les devuelve un examen y les pone todo porque se los devuelve, es decir, se los explica en mano, ‘te lo devuelvo por tal y por tal motivo’, ellos logran pescar que eso es lo que efectivamente les va a servir, eso sí lo pescan. Que el docente que tira o deja los exámenes, ‘dejé los exámenes’, es decir, esas diferencias las ven. Y también ven otra cosa que también está relacionada con la timidez, el docente que escucha el por qué, escucha sus explicaciones, eso también lo ven, logran escuchar esas diferencias de docentes que por ahí se ven más en estos lugares ya te digo porque son sumamente, cuando digo tímidos no digo chicos que no hagan líos como hacen todos frecuentemente, son tímidos en expresiones personales, de cómo se expresan habitualmente, y por ahí en algún momento hemos hecho

mucho hincapié en volver no el examen oral sino a la explicación oral, 'seño explicame', 'vení sentate al lado mío', 'no te ve nadie' para que no lo vea ningún compañero, esto en alguna reunión lo hemos pedido y más de uno trata de hacerlo porque es el punto más íntimo que tenés de relación y eso ellos lo pescan, lo ven. Y alguno que ha llegado a ir a otra escuela y ha vuelto, eso lo ve. O chicos que vienen de otras escuelas, que eso también para nosotros es muy positivo, los que vienen de otras escuelas empezar a preguntarles "¿y?", que ves acá que no ves en otro lado (Entrevista a la Coordinadora del PMI de la escuela N° 1).

Si lo que expresan los directivos circula como recomendaciones, decisiones, enunciados, mensajes dentro de la comunidad escolar, los sentidos sobre estas cuestiones también forman parte de la agenda y se transmitirán a los alumnos. Éstos, a su vez, podrán apropiarse, confrontar o resignificar esos mensajes, pero no podrán evitar que formen parte de sus propias experiencias escolares. Por lo tanto, la politicidad funciona como un condicionante mutuo. Es decir, en la experiencia de algunos directores, para que se produzca un enganche con la transmisión de conocimientos es necesario que los estudiantes se vinculen afectivamente con la escuela, se sientan escuchados, contenidos y cuidados. Aquí cobran relevancia los estilos de gestión que en definitiva y las disposiciones que hemos señalado (compromiso, autoridad, escucha, diálogo) tienen como fin facilitar los procesos de transmisión en un tiempo finito, el tiempo escolar. Por lo tanto, será vital reconocer prioridades de gestión, es decir, cómo se reparten las tareas al interior de una agenda que se desenvuelve en un tiempo y lugar determinado.

3.2 Herramientas de gestión en la resolución de la agenda directiva

Como complemento de la dimensión anterior debemos analizar qué tipo de disposiciones activan en la gestión de planes, programas y proyectos aquellas personas que cumplen funciones directivas según cada contexto particular.

Hasta ahora hemos considerado tres dimensiones de la politicidad, en este caso, nos interesa indagar en las decisiones y estrategias que los directivos privilegian para conformar su *agenda de gobierno*. En esta dinámica es posible reconocer, como ya hemos dicho, diferentes formas y estilos de gestión que tienden a transformarlas o directamente

desestimarlas. Con el concepto de agenda de gobierno queremos hacer notar, salvando las distancias, aquello que Oszlak identifica como: *“el conjunto de necesidades y demandas de las que se hacen cargo determinados actores sociales, adoptando decisiones y llevando a cabo acciones tendientes a satisfacerlas”* (Oszlak, 2007:1). El autor, pensando en cómo se construye la agenda estatal, visualiza la presencia del Estado mediante agencias que asumen la responsabilidad de resolver una parte de la agenda social. Cuáles son los problemas que prioriza resolver primero el Estado, consecuencia de demandas o presiones sociales insoslayables, va a depender de un cierto número de circunstancias y variables¹⁰¹.

De manera que el desenvolvimiento de la agenda está supeditado a las relaciones y vínculos que los equipos directivos establecen con funcionarios y empleados de: la DGCyE, especialmente los que trabajan en la DPES, y otros ministerios de la provincia (Trabajo, Desarrollo Social, Salud, Seguridad). Ante determinados proyectos, programas o simplemente alguna actividad específica, se relacionan ocasionalmente con funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación. Otro nivel de relaciones está compuesto por los vínculos más cercanos: inspectores (jefes regionales, distritales e inspectores del nivel); pares de otras instituciones; docentes; alumnos y familias. En algunas instituciones también hemos observado un tercer nivel de relaciones con organismos de la sociedad civil: clubes, ONG, empresas, asociaciones vecinales, entre otras.

Las siguientes tres escenas ilustran de un modo simplificado estos vínculos y relaciones:

Escena 1

En el acto público organizado por la DGCyE participaron dos directivos de las escuelas de nuestra investigación. Asumieron respectivamente el cargo de director titular a partir de los puntajes obtenidos en los concursos de antecedentes y oposición. En este espacio y ante el público asistente (funcionarios de la DGCyE, familiares y colegas) se tomaba juramento enfatizando el ideario construido en las escuelas elegidas.

¹⁰¹ Para OSZLAK en toda sociedad existen al menos un esquema de división del trabajo a partir del cual la agenda social es atendida. Son tres los agentes que intervienen en ello: *“1) las organizaciones estatales, en sus diferentes niveles jurisdiccionales; 2) los proveedores del mercado, mediante los bienes y servicios que ofrecen a sus clientes; y 3) las organizaciones de la sociedad civil, que también prestan un número muy variado de servicios. De aquí que a este último se lo considere “el Tercer Sector”. Sin embargo, este plano “funcional” o de la división social del trabajo entre Estado y sociedad no agota, como se verá, sus respectivas intervenciones”* (Oszlak, 2007:1).

Escena 2

En el marco de un acto aniversario de uno de los centros comunales que se llevó a cabo alrededor del espacio geográfico que funciona como lugar de encuentro vecinal y al que habían concurrido casi todos los habitantes de la localidad, la directora, algunos docentes referentes y los estudiantes de una de las escuelas, participaron del desfile y otras instancias comunitarias y recreativas. Por iniciativa de una madre y algunos estudiantes de la escuela, aprovecharon la oportunidad para entregarle en mano una carta dirigida al Intendente de la ciudad que contenía un pedido de materiales para el laboratorio.

Escena 3

Llega la inspectora a la escuela (reproducción del comienzo del diálogo entre ella y un director):

-D: Te estaba esperando aquí están todas las planificaciones

-I: Bueno me siento aquí con vos y las vemos juntos

-D: Bueno pero no se te ocurra cuestionarme mirá que todavía no tenemos ni al secretario ni a la otra preceptora que estamos pidiendo, ya no damos abasto con todas las cosas que tenemos que hacer y no nos corresponden

-I: Lo tuyo, ¡ya está en camino!

Las políticas estatales, afirman Oszlak y O' Donnell (1976: 563-64), adquieren significación en la medida en que son vinculadas:

“al tema o cuestión que las origina, al ámbito de acción social en que se insertan, a los actores que intervienen en el proceso de ‘resolución’ de la cuestión y a sus respectivas -y sucesivas- políticas. Forzando la analogía, nuestra ‘obra’ es un proceso social relevante definido por un tema o cuestión. Nuestros ‘ejecutantes’ son actores sociales -estatales y ‘civiles’- cuyas políticas van delineando el ritmo y las alternativas de ese proceso social. Creemos posible entonces localizar el estudio de la dinámica de las transformaciones sociales siguiendo la trayectoria de una cuestión a partir de su surgimiento, desarrollo y eventual resolución. Las sucesivas políticas o tomas de posición de diferentes actores frente a la cuestión y la trama de interacciones que se va produciendo alrededor de la misma, definen y encuadran un proceso social que puede constituirse en privilegiado objeto de análisis para acceder a un conocimiento más informado sobre el Estado y la sociedad latinoamericana y sus mutuas interrelaciones”.

En Argentina las *cuestiones*, como la llaman estos autores, fueron bastantes en los últimos diez años. Las tres escenas que hemos reproducido ilustran diferentes momentos en los cuales las políticas orientadas a la escuela secundaria tendieron a resolverse.

La primera alude a la política de la DPES destinada a formalizar los cargos de los equipos directivos en las escuelas de reciente creación, está era una antigua demanda del colectivo docente. Al terminar el proceso de adecuación de la Escuela Secundaria Obligatoria, algunos directivos extendieron sus jornadas laborales a 8 hs. Esta situación favoreció la ampliación de la oferta escolar y amplificó la cantidad de actividades, programas y proyectos que gestionan. También esta escena da cuenta de los intereses por satisfacer demandas de la ciudadanía (al mencionar las virtudes de la escuela), tendientes a la construcción de nuevos edificios y arreglos indispensables en la infraestructura de los mismos.

A propósito de esta cuestión, en las observaciones realizadas comprobamos que tres de las cuatro escuelas secundarias están en proceso de reforma edilicia, una de ellas tiene edificio nuevo (producto del “Programa Nacional 700 Escuelas”), allí se están terminando nuevas aulas para cubrir la matrícula de los seis años que implica la nueva estructura de seis años. Con este mismo fin, otros dos edificios se encuentran en proceso de ampliación de espacios (aulas, laboratorios, oficinas). En el último, el más antiguo de todos, se están planificando obras para aumentar la cantidad de aulas existentes.

La segunda escena indirectamente se deriva y se relaciona con la anterior. A los nuevos edificios no necesariamente han llegado todos los materiales que se precisan para equiparlo, por lo tanto, deben diseñarse estrategias informales para obtener recursos que lo conviertan verdaderamente en un espacio escolar habitable. De ahí que cualquier vínculo con cierto poder (en este caso el Intendente) puede convertirse en un vehículo para la obtención de recursos.

La tercera escena da cuenta de la ampliación de matrícula que están teniendo las escuelas, situación que multiplica las tareas del equipo directivo. En este sentido, el director de la Escuela N° 2, afirma que antes de su gestión era una escuela deficitaria:

“No teníamos dirección, no teníamos biblioteca, no teníamos las aulas arregladas ni pintadas, no teníamos un piso en el SUM, que ahora vamos a tener, no teníamos una organización institucional importante porque había muchas cosas, por un montón de motivos que ahora no viene al caso hablar,

venidas a menos, no teníamos un programa Patios Abiertos, no teníamos un Plan de Mejora de Mejora Institucional, no teníamos un Programa Conectar Igualdad, no teníamos sillas, no teníamos bancos. Había un montón de cosas que estaban dejadas de lado y bueno se consiguieron, y no lo conseguí yo, lo consiguió la comunidad, se hizo una peña que participó toda la comunidad para juntar un dinero para comprar el piso por ejemplo, de porcelanato conseguimos, no cualquier cerámico, con ayuda de Rotary Club, del Consejo Escolar de La Plata, con todo el trabajo nuestro. Yo lo apuntalé, yo lo llevé adelante, yo lo guíe pero todo el mundo colaboró conmigo”.

Otro aspecto que evidencian las escenas y los relatos es la presencia del Estado como un agente más en el proceso social desarrollado en torno a una cuestión (como puede ser la falta de infraestructura de una escuela). Está claro que las políticas involucran a otros agentes sociales que pueden hallarse objetiva o subjetivamente afectados por las mismas. Cada práctica, cada toma de posición, refleja una determinada estrategia de acción cuyas premisas dependen, por lo general, del volumen de recursos y apoyos que, en este caso el directivo, pueda movilizar. También de sus expectativas acerca del comportamiento de los otros agentes afectados por la cuestión: estudiantes, docentes, o bien las propias familias.

Más allá de la cuestión edilicia, las modificaciones del Régimen Académico movilizaron a los directivos a implementar estrategias que regulen inasistencias e instancias de evaluación que desarticulen los principios clasificatorios históricos construidos hacia los estudiantes, con el fin de generar mejores y mayores herramientas para que estos últimos no abandonen tempranamente la escolaridad. Este tema resultó uno del más cuestionado por los docentes, que según las palabras de los directivos, aducen que lo que se busca es “*la retención de los alumnos a cualquier precio y en detrimento de la calidad y el aprendizaje*”.

En las escuelas la aplicación del Régimen originó relevamientos estadísticos sobre las trayectorias de los alumnos con el fin de conocer el comportamiento de la matrícula:

“Cuando puedo y tengo tiempo trabajo con el relevamiento, por ejemplo, acá están todas las matrículas [la directora muestra un cuadro con estadísticas de la escuela], esta es una tabla de promoción del año 2010 que ahora, en realidad, es la que usamos para hacer el plan promedio. La idea se nos ocurrió a nosotros, matrícula final, el ausentismo que tuvimos, los chicos que no estaban viniendo durante el año, los que estuvieron promovidos sin adeudar ninguna materia, o sea, es lamentable porque había muy pocos: de los 209, sólo 56

promovidos. Después hasta dos materias, o sea ya con la promoción asegurada porque se llevaban solamente dos materias. Cuántos chicos eran, los alumnos promovidos en total, o sea, contando con dos materias eran 110, o sea que en total eran la mitad de la matrícula y los alumnos en riesgo de promoción, 99, entonces con eso construimos la ‘tabla de repitencia y deserción’, que pasa con los repetidores y cuáles son los que desertan, los que nosotros vemos, de 40 recusantes de año anterior se fueron 17 en el 2008, y de 55 se fueron 13 en el 2010 y así sucesivamente” (Entrevista a la directora de la Escuela N° 1).

El análisis que realizan permite conocer cuáles son las materias y los docentes que tienden a permanecer en la lógica tradicional de la escuela secundaria, aquella que tiende más a la exclusión que la inclusión. También, a detectar qué está haciendo la institución por aquellos estudiantes y familias que no han podido, por el momento, construir un vínculo más sólido con la escuela:

“Acá podemos ver las actitudes expulsivas. Esta es una estadística que hicimos propia, nuestra, decir bueno, a ver, en matemáticas ¿cuántos eran? Suponete, esto fue en marzo de 2011. Esto lo tengo que volver a hacer, lo tengo pendiente para 2012, Marzo de 2012. En primer año, de todo primer año la matrícula final eran 90 chicos, ¿cuántos fueron evaluados hasta aprobar matemáticas? 51 ¿Cuántos aprobaron a Marzo, o sea entre Diciembre y Marzo, 6. ¿Cuántos desaprobaron? 25, ¿cuántos ausentes? 20. O sea, eso te está dando un numero, ves acá están los totales, vos imagináte que de toda la matricula de 2009, 97 fueron a mesa de matemáticas y 8 solamente aprobaron” (Entrevista a la directora de la Escuela N° 1).

El imperativo de la inclusión produce nuevas disposiciones: la gestión que conforma “equipos especiales” e información estadística y cualitativa para efectuar seguimientos de materias y rendimientos de los alumnos, ya que lo considera, por diferentes motivos, un conocimiento valioso. Otras que todavía permanecen en los discursos y prácticas tradicionales que dejan entrever que no hacen faltas tales seguimientos ya que son las condiciones estructurales de las familias, que pueden ser socioeconómicas o culturales, las responsables del vínculo debilitado con la escuela.

En ese sentido la AUH representa una de las políticas sociales de mayor influencia al momento de garantizar la presencia física, induce a perfeccionar estrategias de registro y seguimiento de los alumnos con el fin de aumentar el conocimiento y control de las

diversas realidades en que viven los estudiantes: *“capaz tendríamos que hacer un trabajo mayor, de mas seguimiento y decir bueno qué pasó con tal chico, con tal otro, de todas estos con nombre y apellido”*. No obstante, han podido construir algunas hipótesis de trabajo en las que expresan valoraciones y jerarquías sobre las materias:

“nosotros presentamos el año pasado una estrategia para fortalecer el estudio de los chicos en los periodos de examen, bueno después no se dio porque no nos dieron el dinero. Pero sí a partir de este año, entonces ¿nosotros qué decidimos? Frente a este panorama, decidimos trabajar con Matemáticas y Lengua, porque nos parecía que eran las materias más críticas, vamos a ver qué pasa en las comisiones evaluadoras de mediados de año, a los más chicos los tenemos obligados a que asistan a las clases, o sea, directamente no podemos hacerlo obligatorio pero hacemos todo el esfuerzo para que los padres se compenetren que los de 1º año tienen que venir a las clases de apoyo como una materia más, sin embargo no todos vienen todavía” (Entrevista al director de la Escuela N° 3).

En la puesta en práctica de estas acciones los directivos tratan de modificar criterios de evaluación que no consideran la responsabilidad del docente en el rendimiento de los alumnos, aunque no todos los directivos coinciden en que las prácticas docentes sean los únicos factores que intervienen en los bajos desempeños: *“vienen con una base muy mala y a los profesores les cuesta mucho remontarlo”*. No obstante, el Plan de Mejora Institucional (PMI) genera más tiempo para trabajar con los docentes, observar clases, hacer devoluciones y otras cuestiones pedagógicas relacionadas a la agenda del directivo. Estas actividades permiten disponer de otro criterio de valoración de las materias y renovar la apreciación de las actividades de enseñanza con concepciones sobre la naturaleza del conocimiento que se transmite. De todos modos, no siempre resultan exitosas estas tareas porque los agentes que intervienen en su resolución no se expresan en los modos que esperan aquellos agentes estatales que diseñan las políticas.

El proceso social en torno a las cuestiones que estamos exponiendo no deja de estar condicionado por lo que ocurre en toda situación interactiva. Como afirman Oszlak y O’Donnell (1976: 567): *“la acción e inacción de cada uno es en parte función de la acción e inacción de otros y de la predicción que cada uno realiza acerca de las respuestas probables de los actores ante diferentes decisiones”*. Las posiciones de los directivos son

importantes en la definición del contenido y en la explicación de la existencia misma de posiciones de otros actores (docentes, alumnos, familias) y en ese sentido representan nudos particularmente importantes en una secuencia de interacciones. Por este motivo los puntos de vista que tienen estos agentes pueden resultar privilegiados puntos de observación de ciertos tramos del proceso social:

“El PMI es un Programa que viene del gobierno que da subsidios para comprar material didáctico, muy importante también. Yo lo estoy armando ahora, la verdad que tengo casi todo. Computadoras que no teníamos, impresora que no teníamos, libros habían muy pocos. Bueno, un montón de cosas que se fueron consiguiendo. Y ahora estoy comprando material con ese subsidio para los docentes que van a dar clases de apoyo a las trayectorias educativas de los alumnos. Y aparte el dinero para abonar a los docentes que dan esa clase de apoyo. Así que es algo importante, la verdad. Y ya lo instrumento ahora. Cada escuela va armando su posibilidad, yo acá lo armé durante el horario escolar rotando a los alumnos, sacándolos de clase un módulo, y rotándolos por semana para que no salgan siempre en la misma clase y solucionar un problema, por un lado y generar otro por el otro, para las clases de apoyo con los docentes. ¿Por qué lo hago así? Porque en esta comunidad atraer a los chicos a un contraturno es un tema complicado. Muchos chicos por ahí trabajan en las quintas, o tienen otros tipos de actividades y es difícil que se acerquen. Pensé en algún momento en implementar el plan los sábados donde tengo Patios Abiertos¹⁰². Pero Patios Abiertos tiene actividades recreativas como vóley, fútbol, danza, etc. (Entrevista al director de la Escuela N° 2).

En ese sentido los esquemas de percepción y apreciación contruidos a partir de la formación y la experiencia en la gestión de planes, programas y proyectos permiten

¹⁰² Hace referencia al Programa provincial Patios Abiertos en las Escuelas, resulta una propuesta de la Dirección General de Cultura y Educación con financiamiento provincial destinado al “fomento de Proyectos de interés para la franja de edades comprendidas entre los 5 y los 21 años. El objetivo central de este Programa apunta a mejorar las condiciones de inclusión educativa y retención en la Escuela de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa fortaleciendo además, los vínculos con la comunidad en la que se hallan insertos. La misma se desarrolla en espacios públicos escolares durante los días sábados y domingos. Si bien los destinatarios son niños y jóvenes, la prioridad de la propuesta en territorio es la convocatoria del adolescente en situación de riesgo socio educativo, para dar respuesta a sus intereses” (Resolución 2273/04).

observar cuestiones que tal vez en otros momentos de la historia de la escuela secundaria estaban invisibilizadas (los estudiantes trabajadores, el uso del tiempo libre, el papel de la escuela y los docentes en instancias no tradicionales de enseñanza, el quiebre en la transmisión de los conocimientos y los valores). Por ejemplo, los directivos se vuelcan a la organización de clases de apoyo porque, desde sus perspectivas, los profesores no logran generar instancias formativas que terminen de conquistar a los estudiantes con temas que son de suma importancia para su vida social y política, de modo que muchos alumnos terminan desenganchados de sus materias. Observamos en los relatos, situaciones recurrentes en donde los directivos hablan de la imposibilidad de la transmisión:

“Lo que quieren los alumnos es que los escuchen. Y acá se sienten bien porque son escuchados. Más allá de que esto pasa en los equipos de orientación escolar donde nosotros somos el lugar de escuchas por excelencia, digamos, a veces no siempre se tiene en cuenta en la escuela ese lugar. Acá, lo que te decía que van a verla a la vice directora directamente porque saben que es tanto como venir acá, en la posibilidad de hablar de determinadas cuestiones. Eso es algo que reclaman. Otra cosa que se ve es que el alumno no es más quejoso si no que, en realidad, está reconociendo sus derechos, algunos si bien los conocían los tenían olvidados, entonces esto de trabajar para que reconozca sus derechos, como por ejemplo que tenga recuperatorio de un examen que ellos no sabían, o no todos los profesores trabajan igual también. Entonces también apuntar a que vos plantees, ‘ustedes saben que tienen derecho a un recuperatorio, bueno exijanlo’ (Entrevista a la EOE de la escuela N° 4).

Estas circunstancias expresan quiebres en la transmisión generacional y social. A pesar del trabajo de aquellas personas que cumplen funciones directivas, persiste una concepción de que la distancia social (“*el contexto de estos pibes*”) continúa siendo un obstáculo para los procesos de transmisión:

“Hay docentes que te traban a los compañeros, que te traban Historia, por ejemplo, esta ‘no se puede’ la famosa frase, y me pregunto ‘¿Por qué no se puede?’, ¿A dónde está o decime en qué estatuto dice que no se puede hacer tal o cual cosa? O te dicen, ‘ya vienen mal de la primaria’ y bueno ya sabemos que vienen mal de la primaria y seguramente vengan cada vez peor, y si vos no le pones un freno de algún lado esto es como un boomerang, ¿pero qué haces vos

para que eso que te vino mal vaya un poquito mejor?” (Entrevista a la coordinadora del PMI de la Escuela N° 1).

Así la mirada de los directivos se puede convertir en principios de selección de los docentes preparados para abordar el desafío de esta tarea. Algunos señalan que al observar clases, planificaciones, o mesas de exámenes piden a los profesores que junto con la evaluación diagnostiquen los rendimientos de sus alumnos. Pero son muy pocos los que realizan esta tarea: *“la evaluación diagnóstica le permite al docente y a mí tener una idea generalizada de qué es lo que está pasando en tal curso, en determinada materia, puede ser de ahí que las cosas no funcionen o puede que venga de arrastre”*. Esa evaluación les otorga a los directivos la posibilidad de determinar: cuáles estudiantes necesitan mayor acompañamiento; una comparación con otros alumnos que tienen una trayectoria escolar acorde a la esperada por la institución; cuáles son los que vienen de la escuela primaria con problemas de aprendizajes o si la falta estuvo en los docentes que estuvieron a cargo de la materia los años anteriores. De acuerdo a ese diagnóstico los equipos directivos hacen reuniones con sus colegas:

“Lo que se detectó acá es que los alumnos que ingresan al 1° año necesitan apoyo o refuerzo. Lo mismo hago con el resto pero ya va a hacer internamente para la escuela secundaria y veo cuáles son las mejores respuestas, de los alumnos que me vienen de otra escuela con pase, los comparo con los nuestros y en función de eso le planteo a los profesores los ajustes que tienen que hacer”. Esos ajustes deben dejarlos por escrito pero sus planificaciones no deben quedar escritas y guardadas: la idea es que de vez en cuando vengan, las saquen y digan ‘de acuerdo a la realidad con la que me estoy encontrando tengo que modificar esto o aquello’. Entonces digo: ‘mañana hay reunión de personal’, que es lo que le dije al profesor este nuevo y que desconoce la realidad de la escuela, [se refiere a un docente que acaba de llegar a la escuela]. Cuando le digo eso ‘mañana hay reunión de personal’, fuera de lo que son las reuniones de Jornada Institucional son muy pocos los que vienen. Decí que yo acá invierto mucho, te puedo mostrar todos los papeles que están ahí, son papeles ¡uno por año!, además trato de evitar el prejuizgamiento de los docentes para los alumnos, es decir yo le pido a los docentes notas antes que termine el trimestre. Una situación que me pasó este año, no las pude pedir antes, ¿para que las pido antes? Por varios motivos, una porque me permiten a

mi como director ver que está pasando con respecto al desarrollo de los alumnos, si hay algún tipo de fracaso o no, porque me pueden mentir a mí los profesores” (Entrevista al director de la Escuela N° 3).

Las entrevistas son reveladoras de elementos que componen la experiencia del resto de los agentes ya que son puestas a disposición, como sentidos que clasifican, ordenan y jerarquizan lo vivido. Los otros actores pueden, a su vez, apropiarse de maneras distintas de esas mismas lógicas, produciendo resignificaciones, rejerarquizaciones, desplazamientos de sentido que las enmarcan en nuevas experiencias.

3.3 La construcción de la función directiva entre las visiones de sí y las visiones de los otros

La identidad, señala Danilo Martucelli (2007), personifica asiduamente dos grandes procesos. El primero, alude a lo que se juzga como aquello que prueba la permanencia temporal de una persona, es decir, lo que hace que, a pesar de todos los cambios, esta sea siempre la misma. El segundo se vincula a un conjunto de perfiles sociales y culturales internos a los individuos que viven en las sociedades contemporáneas. Debemos, dice el autor, tener precaución en no dividirlos porque una distinción analítica entre aspectos personales y colectivos es factible. Lo característico de la identidad es colocarse lícitamente en la interface entre una definición íntima y una del estatus del individuo “*una transacción que Dubar precisó muy bien, hablando de la identidad para sí y de la identidad para otro*” (Martucelli, 2007: 289).

Justamente Dubar (2002: 13) afirma que no se trata de oponer lo individual a lo colectivo, más bien considerar que históricamente existieron dos tipos de identificaciones, las *comunitarias* y las *societarias*. Las primeras son consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones. Desde esta perspectiva las personas tienen una pertenencia considerada como principal en tanto que miembros de la comunidad y una posición singular en tanto que ocupantes de un lugar en el seno de ella. Esta identificación a partir del grupo de pertenencia del individuo persiste en las sociedades modernas y puede ser asumida por las personas mismas: *tanto para sí como para los otros*. Las segundas suponen la existencia de

múltiples colectivos, variables y pasajeros a los que los individuos se adhieren por periodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional.

Las identidades profesionales para Dubar (2002) son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo. Observamos en estas ideas un argumento interesante para describir la politicidad del directivo porque permite, en un sólo paso, pensar su singularidad y, a la vez, situarla dentro de una cultura o de una comunidad determinada. Desde este enfoque, metodológicamente hablando, podemos ubicar: las visiones que circulan acerca de la función directiva y aquellas que tienen los propios directivos de sí mismos en el desempeño de esas funciones. Ya hemos recorrido un camino acerca del papel de las funciones directivas en la actualidad y analizado particularmente las historias personales y profesionales, ciertas disposiciones y puntos de vista puestos en juego por los directivos de las escuelas en la gestión. En ellos descubrimos las tensiones que existen entre lo estructural y lo situacional, entre lo invariante y lo específico, todas características de la estructuración de condiciones de producción de la politicidad:

“Si bien yo no me considero oficialista, no soy oficialista para nada, lo que hace a lo tecno político y al gobierno, rescato que el gobierno actual ha creado algunas herramientas mucho mejores que las que teníamos. Y si vos las aprovechas como directivo, están y sirven. Planes, programas como Patios Abiertos, el Plan Mejora, el Conectar Igualdad, la ayuda que tenemos a partir del Consejo Escolar. Y te vuelvo a decir, no te hablo de una posición oficialista porque no soy oficialista. Es importante eso. El Plan Mejora es una realidad y a partir del mes que viene ya lo tengo. Son clases de apoyo para los chicos que tienen dificultades. Es para apuntalar las trayectorias educativas. Y eso me lo facilita el gobierno. Yo lo busco, lo aplico y trato de llevarlo delante de la mejor manera posible. Si hay otro director que no aprovecha este tipo de cosas ya corre por cuenta también del directivo. Para mí es muy importante” (Entrevista al director de la Escuela N° 2).

Los directivos no pierden de vista que sus tareas implican observar las demandas de la gente del barrio, leídas al calor de los cambios recientes (sociales, económicos, políticos y culturales) y reactualizadas a partir de la posibilidad de un contexto que genera lentamente

la reposición de trayectorias escolares frágiles que denotan un vínculo debilitado con la escuela.

El director de la Escuela N° 4 afirma haber elegido la escuela porque comenzó a conocer a la gente y *“veía el valor que tenían”*. Con los años y el trabajo junto a sus colegas, la institución resultó *“muy apreciada”* por el nivel central. Argumenta esta posición enfatizando que a *“su escuela”* la toman como modelo: *“sino no puede ser que muchos cursos de la facultad vengan con sus alumnos a hacer las prácticas aquí”*. El principal canal de reconocimiento está depositado en su figura. Comenta que es el que *“vende la escuela”*:

“a mí me sacan bastante porque hasta ahora soy uno de los pocos directores titulares que hay acá, me llaman por ejemplo del Tribunal Descentralizado para leer el expediente como director par de aquellos que hayan tenido algún problema dentro de la provincia de Buenos Aires. Después, me llamaron el año pasado para el concurso de directores y estuve prácticamente todo el año fuera de la escuela”.

Ratifica esta visión de sí mismo al señalar que toda vez que una escuela tiene que representar al distrito *“lo llaman seguro”*. Por las diferentes acciones que se llevan adelante en la escuela lo citan del nivel central para felicitarlo: *“a través de la subsecretaría me dicen que la gente de Conectar Igualdad había encontrado una recepción en el barrio bárbara. De Jefatura me mandan a decir: ‘Jefe, espectacular lo suyo, siempre contamos con vos’”*.

El discurso de distintos funcionarios de la gestión central de la DGCyE, le confirma a este directivo la visión que tiene de sí mismo con relación al desempeño de sus funciones y los efectos que su *estilo de gobierno* ha impreso en la comunidad. Realizar evaluación de pares, vincular el éxito de un programa de política pública a su accionar, opera como un proceso de autorreconocimiento, en el que se destacan sus capacidades para ocupar el cargo:

¿Vos querés tener un director pintado? ‘lo tenes’, es lo que le dije, ‘vengo acá y ¿sabes qué? Para mí es mucho más cómodo, me rasco el ombligo todo el día y se terminó, cumplo lo mínimo indispensable que tengo que cumplir y listo, ¿qué mejor? pero no es así, porque la situación también pasa adentro mío”
(Entrevista al director de la Escuela N° 2).

La identidad, desde Weber¹⁰³ en adelante, define a las personas enfrentando problemas de apertura particulares. Decía este autor: no es nunca, desde el punto de vista sociológico, más que un estado de cosas simplemente relativo y fluctuante: *“cada cual expone su punto de vista y así se va llevando la institución, hasta ahora ha dado muy buenos resultados, es mi opinión, no sé desde afuera, hasta ahora la inspectora esta conforme”* (Entrevista al director de la Escuela N° 3).

Subrayamos que esta dimensión de la politicidad, nos marca el carácter plural de los directivos: sus deseos, intereses, recursos cognitivos y afectivos. Otro directivo confirma estas aseveraciones:

“Y esto que te digo no creo que sea sólo en las escuelas, tal vez lo puedes trasladar a una fábrica, a un comercio u otro lado. Pero digamos, escuchar al otro, contemplar lo que tengas que contemplar y exigir y pedir lo que tengas que pedir. Pero a través de poder acercar y compartir, y que se den cuenta que uno está laburando por la comunidad y que uno está ejerciendo una función. Yo hoy estoy, capaz que dentro de un año no estoy, capaz que dentro de tres años no estoy, no sé. Pero tratar de dejar algo, de poder irme de mi rol diciendo que logré una unidad de grupo, formé una escuela y logré que esa escuela progrese y que esa comunidad progrese. Eso es lo que yo busco por lo menos de ahí y creo que lo estoy logrando por lo que veo, por los éxitos que logramos a nivel institucional y por lo que me dice la gente, que eso también es importante” (Entrevista al director de la Escuela N° 2).

Desde sus puntos de vista los directivos sienten que están comprometidos si sus empeños y voluntades reflejan los problemas que el gobierno de las escuelas suscita. De modo que las menciones del rol que el directivo desempeña refieren a los comportamientos esperados por los otros en función de los lugares que ocupa en la escuela. Sin embargo, existe una libertad relativa al estilo en que cada uno representa este rol, es una disparidad entre el modelo preescrito por el rol y la manera singular con el cual es efectuado:

“En realidad yo me imaginaba que era algo muy difícil y que se necesitaba muchísima preparación, mucho conocimiento y mucha autoridad. Ahora no sé, lo que pienso es que sí, se necesita todo eso, no creo que haya cambiado mi imagen del director sino quizás era un poco mas estereotipada la que yo tenía y

¹⁰³ Nos referimos al libro “Ensayos sobre la teoría de las ciencias”. Disponible en: http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_science.html

ahora veo que cada uno puede ir también haciendo su camino, por ahí la imagen que yo tenía de los directivos no es exactamente la misma imagen que yo cree. Es un camino que se puede recorrer en forma personal y que cada uno recorre de alguna manera con su forma de ser, porque además nunca pensé que yo con mi forma de ser iba a poder ser directora de escuela, creo que uno con su forma de ser también puede ir creando un estilo de trabajo, pero no es fácil, la verdad que ahora que estoy acá digo que no es fácil, yo creo que estoy dentro de todo contenta de que no siento la necesidad de irme. Todavía sigue siendo algo bueno venir a la escuela, tengo ganas, quiero mejorar, quiero que las cosas mejoren y no me sobrepasen. Muchas cosas me desaniman porque digo ‘no puede ser que me estén pasando pequeñas cosas’, este así que bueno, eso es un tema, o sea que por lo menos yo he visto de que algunos directores están muy agotados, y están mal, están como que les pesa y bueno yo pienso que quizás porque pasó tiempo y se pudo hacer algo [conseguir el edificio propio], estamos mejor, estoy mejor, me canso todo pero no es una cosa que me agobie”
(Entrevista a la directora de la Escuela N° 1).

En este caso la directora alude con la metáfora del “camino”, a las prácticas sedimentadas como huellas que fueron configurando una imagen tal vez algo distinta a la proyectada antes del desempeño efectivo de ese rol. También, al desafío por mejorar la situación de la escuela y que ello no degrade la conciencia de sí, su autoestima con relación a las actuales formas de trabajo:

“Lo que veo que falta es: primero dos o tres líneas de acción, no más, muy claras y perseguirlas hasta el límite, porque sino vos después no podes decir ‘esto anduvo bien y esto anduvo mal’. A fin de año vos tenes que llegar y decir ‘estuvo bien por esto, por esto y por esto’ porque por esto tengo que apostar a esto y a esto. Si vos llegas a fin de año y no me podes decir en qué anduviste mal y por qué, fue porque, (vos no me podes decir que anduviste mal en siete cosas porque vos las siete cosas no las seguiste, no las podes seguir) tenes que tener pocos objetivos, pero sumamente claros, tal vez muy cortos y seguirlos hasta último momento, y eso yo no lo veo y ya hace una pila de años que estamos con esto, y no puedo decir que es por el edificio [hace mención al comienzo cuando no tenían edificio propio] o la dirección [en referencia a la directora], o que éramos muchos ahora [los docentes comprometidos con tareas de gestión] y

antes éramos muy pocos, no, no, no” (Entrevista a la coordinadora del PMI de la Escuela N° 1).

Aquí se observa nítidamente esta dimensión identitaria de la politicidad. Las tareas listadas en la autoevaluación de las funciones directivas en las que esta docente también se ve involucrada implica tomar conciencia de su densidad histórica, como agente que toma decisiones a futuro y responsable de la dimensión política de sus acciones, aunque, cómo se observa al final del fragmento, no puede controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas:

“Nosotros estamos acá para afrontar los conflictos que los conflictos ya son inherentes a toda comunidad o toda institución colectiva de trabajo. El conflicto está, yo como director sé que el conflicto va a suceder, el tema es la forma en que se abordan esos conflictos. Y yo creo que para eso el sentido de ubicación, no de autoridad por autoridad en sí, yo como director si bien tengo una autoridad es un principio de autoridad. Yo primero creo en el acuerdo, en el diálogo y en la ubicuidad para poder afrontar los conflictos. Y en ese sentido me manejo al respecto y mi secretario, que es mi colega en el equipo directivo, también en eso estamos de acuerdo y lo compartimos perfectamente. Si se da un conflicto, los dos en un común acuerdo buscamos una solución al conflicto, no agrandar el conflicto por el conflicto en sí, o imponer un principio de autoridad por el simple hecho de ser director. Yo estoy en una función pero yo me siento un docente más” (Entrevista al director de la Escuela N° 2).

Decíamos al comienzo del apartado que esta dimensión de la politicidad aborda la construcción de la identidad. Nos interesa identificar las disposiciones construidas y reflexionar acerca de ellas. Con el paso de los años el diálogo, la cooperación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, señalan costumbres e identificaciones adquiridas en la gestión institucional. Remite a comportamientos que se han ido instituyendo como signos distintivos por los cuales se reconocen a las personas: *“yo primero creo en el acuerdo, en el diálogo y en la ubicuidad para poder afrontar los conflictos. Y en ese sentido me manejo al respecto”*. El hecho de poder contar y poder contarse supone un acto de narración en el que se observan acontecimientos de la vida institucional mezclados con deseos individuales de cómo debe ser vivida esa vida. Por eso los directivos narran situaciones, tal vez dispersas, en una línea temporal que puede ser recorrida en múltiples direcciones.

La narración les otorga la posibilidad de contar historias mediante las cuales se generan orientaciones en el tiempo. Les permite comprenderse en tanto agentes sociales, a la vez que se abren a la idea de formar parte de un proyecto, que va más allá de las circunstancias del presente y de los vaivenes de la vida escolar. Como señala Gabriela Diker: *“el lazo social existe, en todo caso, en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir, cuando hay traspaso de algo. En definitiva, transmitir no es otra cosa que ‘hacer llegar a alguien un mensaje’. Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (de ahí que, aún en el registro de la constitución psíquica de los sujetos, la transmisión constituye un problema de naturaleza política)”* (Diker, 2004:224).

En todas las narraciones que hemos reproducido a lo largo del trabajo la transmisión ocupó un papel destacado de la politicidad, fueron posibles gracias a que los entrevistados recuerdan y al hacerlo reinterpretaron vivencias que se han ido sedimentando en sus memorias¹⁰⁴. De ahí que las personas hayan elegido qué contarnos y qué no. Ello supone que los sentidos que fuimos vislumbrando no son definiciones conceptuales, es decir que si se les solicitáramos a los directores que precisen qué entienden por inclusión educativa, probablemente se obtendrían respuestas diferentes de los sentidos expuestos en las diferentes dimensiones de la politicidad que estuvimos analizando. Por otro lado, estos puntos de vista tienen el carácter de conjeturas construidas sobre la base de la esperable consistencia lógica entre aquello que los directores dijeron en las entrevistas y el modo en que se comportan y toman decisiones sobre el ordenamiento del mundo escolar. Esta consistencia, sin embargo, no está asegurada. Es posible que existan diferencias significativas entre aquello que surge de los testimonios y el análisis de las entrevistas, y

¹⁰⁴ Ruiz Silva y Prada Londoño (2012) advierten que debemos escapar a la ingenuidad inmediata que considera que es posible acceder plenamente a las vivencias en cuanto vividas. Aún en los recuerdos de las situaciones más alegres o mas traumáticas. Sólo existe un acceso indirecto al pasado que nos sirve de comparación en cuanto esas situaciones son recuerdos, y las sensaciones o emociones que vivimos ahora son las de ahora, así actualizan las ya vividas. Por otras parte, estos autores consideran necesario escapar de una lectura según la cual la memoria se basta a sí misma, en su tenor monológico, esto es, un punto de vista que cree que recordamos de una sola manera lo vivido, o de una única forma, o por el contrario, que la memoria no es para nada fiable porque gran parte de los recuerdos son tejidos con y por otros, sin que logre saberse cuáles son los límites de las construcciones propias frente a las ajenas. En este punto es cuando recordamos que existimos originariamente con otros, y la memoria, como una de las subdimensiones de la politicidad, lo hace patente. Por último, destacan que la memoria no solo está constantemente amenazada por el olvido, también es una condición sine qua non. No podemos recordarlo todo so pena de perder el juicio: *“El olvido es no sólo el enemigo mortal de la memoria, el obstáculo que ha de vencerse, sino también su contracara”* (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012: 62).

los principios que orientan las acciones y decisiones de los entrevistados. Esto quiere decir que las percepciones analizadas no son tampoco principios de acción. No obstante, ello nos remite a un aspecto estructural y estructurante de las escuelas secundarias que hemos visitado. Nos remite al argumento de que en esas instituciones se cumplen ciertas *regularidades* que pueden ser interpretadas como reglas de formación de enunciados y producción de sentido. Básicamente queremos señalar que, por debajo de los múltiples sentidos que se producen dentro de las escuelas existe un conjunto acotado de reglas tácitas. Un mismo ritual, un mismo objeto, un mismo formato del vínculo entre alumnos y profesores, puede ser asociado a distintos sentidos y por lo tanto, producir distintos enunciados y discursos.

Capítulo 4. Conclusiones

El estudio realizado procuró examinar la politicidad de los directivos en cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata durante el período 2006/2013 e indagó cómo estos agentes sociales han procesado las políticas educativas dirigidas hacia la construcción de la Escuela Secundaria Obligatoria. La elección de las escuelas se realizó a partir de una muestra intencional analizando indicadores de eficiencia interna del sistema. La presunción que tuvimos al seleccionar escuelas ubicadas en contextos desfavorables pero con tasas de promoción efectiva superiores a la media era que las voces de los directivos podían ofrecernos un contexto para mejorar la interpretación de los datos estadísticos. Que ellos nos iban a ayudar a comprender cómo es la dirección escolar en la actualidad, fundamentalmente, que nos iban a señalar un conjunto de estrategias sobre el *saber hacer* que guardan relación con los procesos de inclusión educativa.

La perspectiva histórica asumida al comienzo contribuyó a la comprensión de los sentidos de la educación común que caracterizó al SEA. Lo común, en ese contexto de fines de siglo XIX, era la inclusión en un mismo formato e implicó tanto el encorsetamiento en una identidad particular como una educación pública que ofreció múltiples y continuas oportunidades de formación y titulación sólo para los sectores más favorecidos, en términos económicos, culturales y simbólicos, de la sociedad argentina. En la práctica estos últimos tenían garantizado el derecho a la educación entendido como el derecho a recibir una formación institucional y socialmente reconocida mientras que a una importante proporción de la población no se le reconocía ese derecho cuando se restringía a la asistencia a establecimientos educativos o directamente la exclusión de cualquier posibilidad de recibir educación, como en el caso de indígenas y campesinos.

Los textos analizados dejaron entrever que en esa época la escuela no se imaginó para estas personas. Aún más allá, señalan que al desarraigar a las comunidades y separar a sus integrantes, se procuró interrumpir los procesos formativos que acontecían en el seno de sus grupos familiares. La inclusión a las sociedades modernas para estos niños, adolescentes y jóvenes no se realizó a partir de la escolaridad sino de la temprana incorporación al trabajo domestico, frecuentemente separados de sus afectos y en condiciones muy semejantes a la esclavitud. Para los varones en edad escolar el destino también era el ejército o la

deportación. En todos esos casos las investigaciones advierten que la escuela no aparecía aún, más que ocasionalmente, en el horizonte de las políticas públicas (Thisted, 2014).

Un ejemplo de la vulnerabilidad a la que era sometida buena parte de la ciudadanía es el caso de la población indígena. Señala Thisted que los debates sobre la obligatoriedad de la escolaridad en las zonas rurales refieren a la posibilidad o no de que los hijos de esas familias concurren a la escuela en caso de que éstas resultaran disponibles. Las posiciones son encontradas y las primeras escuelas que reconocen esta situación se crean ya iniciado el siglo XX.

Avanzado este siglo, distintos colectivos sociales antes segregados fueron incorporándose paulatinamente a un sistema educativo diversificado en lo relativo a los trayectos escolares. Sin embargo, un aspecto sobresalió en la segunda posguerra, la apertura de la escuela secundaria promovió sistemas escolares más integrados que los de antaño¹⁰⁵. En este punto, los autores analizados, afirman que entre las décadas que van de 1960 hasta 1980 en Argentina apreciamos intentos por transformar la estructura tradicional de la escuela secundaria por otras formas institucionales más adecuadas a los procesos de masificación. Se advierte, entonces, la búsqueda de otros medios que posibilitaran transformar la estructura rígida del SEA que persistía en la homogeneidad desde 1890.

El proceso de expansión del Estado de Bienestar iniciado en los países centrales fue el marco en el cual se dieron todas las transformaciones de esta etapa tanto en nuestro país como en el resto de América Latina. Los diferentes gobiernos argentinos de la época lograron expandir la matrícula educativa fundamentalmente a partir de la consolidación del circuito de educación técnica del nivel secundario en el que se incluyeron los sectores populares. La educación privada también comenzó a experimentar tasas elevadas revirtiendo la tendencia general expulsiva del pasado. Durante esos años Arturo Jaureche lucidamente afirmaba que la escuela producía una dicotomía en sus alumnos: *“desde que nos poníamos los guardapolvos y hasta el momento de sacarnoslos dejamos de ser aquellos chicos que jugábamos en las calles porque ingresábamos al templo del saber, la escuela no tenía ninguna conexión con lo que pasaba por fuera de sus muros. La campana que*

¹⁰⁵ Por ejemplo, en Europa la política educativa difundida consistió en la creación de escuelas secundarias comunes. Ese movimiento inauguró *escuelas comprensivas* asegurando un ciclo común de formación general para todos sus ingresantes de manera de evitar la exclusión temprana. Al mismo tiempo habilitó nuevas oportunidades flexibilizando el curriculum a través del sistema de opcionalidades en el cual los alumnos elegían parte de los contenidos que debían aprender a lo largo de su escolaridad.

inauguraba las clases nos daba una personalidad, cuando sonaba la de salida, recobrábamos la otra” (Jaureche, 1967: 16).

El final de ese periodo ha sido el momento más trágico que ha vivido nuestra sociedad. En general, los textos examinados coinciden en que la crisis de la escuela se asentó sobre la condensación de ciertas posiciones político-pedagógicas construidas en la nefasta dictadura cívico militar. El debate producido en el mundo anglosajón sobre el sentido del orden social tuvo eco en nuestras tierras entre los discursos cuestionadores de las funciones de la educación pública hasta configurar políticas educativas específicas. Más adelante, los militares y varios civiles implementaron acciones represivas con el fin de volver a moralizar, según sus perspectivas mesiánicas, a una ciudadanía desbordada. Estas marchas y contramarchas, especialmente en el período dictatorial, representan una muestra de los conflictos y debates que tuvo la ciudadanía argentina en torno a la escolarización de las jóvenes generaciones.

Las políticas públicas que comenzaron a perfilarse luego de la recuperación democrática, orientadas por los convenios transnacionales (UNESCO, EPT) tenían en sus fundamentos un sentido inclusivo y democrático, aunque ello no implicó efectivizar el derecho a la educación para toda la población. Ya en una nueva década, la agudización de las capacidades estatales, como funciones básicas del Estado, condicionaron el establecimiento del derecho; la protección de la seguridad personal y del orden público; la defensa de los derechos adquiridos; el cuidado de los intereses higiénicos, pedagógicos, políticos-sociales; y la protección organizada dirigida hacia fuera (Sidicaro, 2003).

Particularmente esta situación profundizó la fragmentación del sistema educativo formal y produjo la ruptura de los sentidos compartidos para el conjunto de los agentes y las instituciones. Los discursos de directivos y docentes enfatizaban que la socialización familiar era tan débil que no alcanzaba para incorporar a sus hijos a patrones socialmente aceptados, en tanto que reclamaban que los padres esperaban que la escuela ocupara ese lugar (Tiramonti, 2004).

En la provincia de Buenos Aires desde principios de la década de 1990, las investigaciones estudiadas, consideran que el rol del Estado en la regulación de su sistema educativo se presenta tanto más complejo cuando se dimensiona el debilitamiento de sus capacidades: presupuestarias, de atención a la totalidad de su densa población, de coordinación entre sus

funcionarios, de recursos materiales y simbólicos. Señalan que allí cobró auge el discurso educativo de la *autonomía institucional* que predominó entre aquellos agentes ligados al sector. Ello supuso que las escuelas debían utilizar sus propios recursos en ausencia de los tradicionales recursos normativos y materiales del Estado. En la práctica se acentuó la desigualdad entre escuelas y se legitimaron desigualdades de toda índole, es decir, la configuración de la ciudadanía y la presión por aumentar los años de escolarización generaron un contexto particular para muchas de las instituciones educativas. Se recrearon nuevas y más profundas inequidades, que se convirtieron en verdaderos retos para los agentes que hemos estudiado.

La bibliografía consultada afirma que frente a situaciones sociales inéditas, en muchos casos, obligó a estos últimos a responsabilizarse no sólo por sus decisiones académicas, sino fundamentalmente, por sus decisiones administrativo-financieras. La dirección escolar se convirtió así, en un proceso de inventiva y de recreación permanente para la búsqueda de soluciones a los diversos problemas que comenzó a enfrentar. A su vez, las transformaciones ocurridas durante esta década hicieron posible que vastos sectores de la ciudadanía depositen sus expectativas en la escuela como modo de prevención y solución de problemáticas sociales: desempleo, violencia, discriminación, adicciones.

Con la llegada de un nuevo siglo se sumaron otros problemas como también nuevos desafíos para los gobiernos de la región. Durante el decenio 2000/2010 algunos Estados latinoamericanos: Argentina, Perú, Bolivia, El Salvador, Chile, Guatemala, Uruguay y Nicaragua, redefinieron sus legislaciones educativas para, en líneas generales, orientarlas a favor de una mayor presencia del Estado como garante del derecho a la educación.

Influenciados por acuerdos y tratados regionales e internacionales estos países han sancionado nuevas leyes educativas que: ampliaron la obligatoriedad de los años de estudios con la expectativa de aumentar las matrículas en los diferentes niveles, amplificaron el debate iniciado en la década de 1990 sobre los diferentes sentidos que tiene la calidad educativa en cada uno de sus sistemas educativos y fueron progresivamente reconociendo la existencia de la diferencias culturales, étnicas, sexuales y de género al interior de los mismos¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Saforcada y Vassiliades (2011) designan a este proceso como la crisis del Consenso de Washington porque permitió otras posiciones político-educativas impensadas un tiempo atrás. Específicamente refieren a la asunción de una nueva responsabilidad por parte de los Estados en torno de lo social y a la resolución de la

Particularmente en Argentina el cambio en la legislación representó un indicador del esfuerzo de reconstrucción de legitimidad y de capacidad del Estado en su rol de organizador del SEA. Más allá de la relativa posibilidad de cambio que tiene la normativa sobre la realidad educativa de cada país, se reconoce allí, que marcó un horizonte claro para pensar las políticas dirigidas al sector.

El gobierno nacional y sus pares provinciales fueron diseñando y procesando ese marco normativo y una matriz que entiende a la inclusión educativa desde la perspectiva del derecho. Ello supuso tanto el desarrollo de escuelas que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de la contemporaneidad. Una escuela inclusiva comienza a ser vista como aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica con el fin de procesar las diferencias que están presentes en su interior.

Más allá del discurso que fundamentó las políticas implementadas, hemos señalado que si no se tiene en cuenta la gestión de los recursos en el territorio y la ciudadanía que demanda y sienta las bases para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (la transmisión), se corre el riesgo de considerar que no son beneficios obtenidos en el campo de los derechos adquiridos sino meras concesiones derivadas de la condición de excepcionalidad del grupo al que se pertenece. Resultó imperioso para nosotros, entonces, indagar cómo los agentes más próximos al territorio las procesaron a partir del año 2006. De ahí que en los últimos dos capítulos analizamos la *politicidad* de las personas que cumplen tareas directivas tomando como muestra cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata.

De lo que fuimos dilucidando a través de leyes, documentos y políticas inferimos que la *inclusión educativa* en la actualidad está supeditada a la atención que el Estado le brinde a las trayectorias escolares de los estudiantes. Nos preguntamos, entonces, ¿cómo se generan

agenda política pedagógica que es encabezada por otros agentes, entre los que se destaca el sindicalismo docente. Si el Consenso de la década de 1990 supuso pensar las políticas sociales a partir de los mandatos de: desregulación, subsidiariedad, primacía del mercado, centralidad de los particulares y políticas focalizadas. La legislación vigente, afirman los autores, señala un camino a desandar totalmente distinto: principalidad y regulación del Estado, garantía de derechos, igualdad y ampliación progresiva de las políticas.

garantías de acceso, permanencia y egreso con aprendizaje? o su reverso, ¿cuáles son las condiciones de escolarización que se proponen a los estudiantes durante su permanencia en la escuela?

En general los sentidos de inclusión educativa que hemos encontrado en los discursos de los directivos paulatinamente van favoreciendo a la atención de la diversidad de necesidades del alumnado. Por su parte, la bibliografía consultada y el marco normativo coincide en que ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que son las escuelas y sus ocupantes las que deben hacer el esfuerzo por ajustarse a las características de cada estudiante. Es este proceso el que se está viviendo en las escuelas cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires que hemos estudiado.

Hallamos que la reconstrucción del *espacio escolar* comienza desde el momento en que los directivos llegan a las escuelas, cuando las eligen, cuando deciden trabajar con una población más vulnerada en sus derechos, cuando hacen el esfuerzo por interpretar sus demandas con intención de asentar algunas marcas identitarias que se despeguen de la idea de que sólo allí, en las escuelas secundarias de gestión estatal, se contiene y atiende a la pobreza.

A su vez, en esta como en otras investigaciones (DPeIE, 2011, 2010^a y 2010^b), encontramos que los directivos se enfrentan con los cambios en el formato familiar de las últimas décadas que no terminan por el momento de ser asimilados por toda la escuela. En general, el punto de vista del mundo adulto no ha procesado estos cambios y por ello resulta ese formato algo distinto del que forma parte de sus expectativas. Esa tensión de la politicidad conlleva a que la función del directivo sea convocada desde este nuevo formato familiar y sus miembros, a ocupar el lugar de quien satisface demandas. Lamentablemente el espacio escolar todavía no ha podido generar otras instancias de diálogo que lo conviertan en un lugar desprovisto de prejuicios y discriminación. Resulta clave analizar en futuras investigaciones ¿qué grado de visibilidad y reconocimiento otorgan a las relaciones vinculares que constituyen las nuevas familias? Porque ese reconocimiento habilita o inhibe la atribución de roles y funciones a esos agentes que forman parte de la trama afectiva o tutelar de los alumnos.

Observamos que el AIC puede resultar una buena instancia de desarticulación de esos prejuicios si dejara de ser sólo un documento escrito guardado en un cajón. Puesto a funcionar, según las intenciones de los directivos consultados, pueden contribuir en la tarea de reconocer fehacientemente la trama vincular real que sostiene a los alumnos, evitando las valoraciones deficitarias por su contraposición con las expectativas de un modelo familiar tradicional. De ahí la idea de construir y facilitar también otras producciones y estrategias pedagógicas, otras acciones tendientes a generar un clima formativo y democrático a partir del cual los mismos alumnos puedan aprehender prácticas, saberes y conocimientos para hacer valer sus derechos de ciudadanía. La conformación de los Centros de Estudiantes y todas aquellas instancias que hemos observado en las cuales las culturas juveniles se expresan, aportan en este sentido.

A propósito de estos espacios en los que se manifiestan los agentes de la escuela, advertimos en las entrevistas que una de las principales funciones de la disciplina escolar sigue siendo el mantenimiento del orden establecido, pero ¿de qué orden se trata? En este sentido, señalamos una precaución, ya que muchas veces la voz y la experiencia estudiantil quedan reducidas a la inmediatez con que pueden ser aprovechadas y existen como algo que se debe medir, administrar, registrar y controlar. Su carácter distintivo, sus disyunciones, su calidad vivida, son aspectos, todos ellos, bastante disueltos bajo una ideología de control y manejo. En nombre de la eficiencia, muchas veces se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos (Baeza Correa, 2002).

Los directivos orientan sus miradas hacia el espacio escolar: contemplan su amplitud o estrechez. Interpretan su sentido, intentan construir lugares de encuentro, superposición o hacinamiento. Hemos observado tanto en esta como en otras investigaciones (DPeIE, 2011) que se puede mirar también su distribución y valorar su funcionalidad respecto de diferentes objetivos educativos. Nos preguntamos, entonces, ¿qué mandatos educativos están expresados en esa figura espacial de la institución? Los espacios escolares son también evaluados como arena de lucha, es decir, pensando en quién/quienes disponen de ellos, es posible identificar si son lugares disputados, si expresan el distanciamiento entre diferentes grupos, si son lugares privados o comunes, abiertos o cerrados. La politicidad de los directivos interpreta el significado de los lugares públicos de la institución, y nos interroga acerca de ¿si son lugares dónde se construye efectivamente ciudadanía?

También pudimos, gracias a estas y las otras investigaciones referidas (DPeIE, 2011, 2010^a y 2010^b), situar la mirada sobre los tiempos institucionales y sobre su distribución. El reparto de tiempo en la escuela expresa también la prioridad que recibe en la institución cada tarea y objetivo. Miramos con él la agenda institucional que construyen los directivos. El tiempo y el espacio también contribuyen a identificar quién es quién, como ya hemos dicho, el afuera a veces es el barrio, a veces la familia, a veces el mal o las diferentes formas que asume en la actualidad (violencia, delincuencia, irresponsabilidad, abandono, droga). Del mismo modo, los directivos han resaltado la situación de grupos de estudiantes que son padres y madres jóvenes como un problema para su escolarización. El punto de vista del sentido común que opera generalmente en las escuelas (en los medios comunicación y en general en ciertos sectores de la ciudadanía), nos habla de su vigencia y legitimidad, nos informa de los discursos que transmutan las desigualdades sociales en naturalezas y/o capacidades de los individuos y de las imposibilidades que trasladan los estudiantes que están por tener o tienen hijos. Desde esta visión, por sus consecuencias negativas, se propone al embarazo o la maternidad/paternidad como algo que no debiera ocurrir, como un desvío respecto de lo que constituye la condición juvenil. Tras esos argumentos está implícito un parámetro de normatividad respecto del ser joven/adolescente que, amparado en una supuesta objetividad entendida como neutralidad constitutiva de la práctica científica, propone al embarazo y a la maternidad adolescente como diferencias deficientes. De esta manera, la precocidad se vuelve objeto del análisis social, político, psicológico y/o antropológico. Las investigaciones que hemos desarrollado al calor de las transformaciones que sugiere la nueva normativa, intentan desnaturalizar el vínculo establecido apresuradamente entre exclusión y embarazo/maternidad juvenil. En estos estudios hemos observado que algunos directivos han comenzado a reflexionar sobre el error de reducir estos fenómenos a problemas de la pobreza o contextos de exclusión en los que viven algunos de los jóvenes que son padres o madres. De lo que se trata, entonces, según nuestro punto de vista, es de asumir que las adolescencias y juventudes en la institución educativa sólo pueden ser aprendidas en el marco de los contextos en los cuales se despliegan, los cuales poseen consecuencias en las subjetividades, en las experiencias escolares y sociales. Los embarazos, las maternidades adolescentes y el abandono de la escuela a partir de estos procesos, no deben ser visualizadas como cuestiones naturales, ni

inevitables, ni algo propio de cierta clase social, forma parte de las tensiones que conforman la politicidad de los directivos, de ahí que la precocidad debe ser problematizada políticamente en el espacio escolar y no como un problema social o cultural de los sujetos que la portan.

Ya lo decíamos en esas investigaciones de la DPeIE, los tiempos y espacios en la escuela secundaria con frecuencia, limitan la posibilidad de un hacer más singular, más propio, que contemple el cuidado, la inclusión y la enseñanza. Observamos en una de las dimensiones de la politicidad que el sentido público del espacio escolar se desdibuja, parece por momentos ser sólo una nominación vacía y lejana en estas escuelas donde la vida cotidiana muchas veces urge, apremia, excede con su intensidad. Sin embargo, en los diálogos con los docentes que cumplen tareas directivas, este sentido de la urgencia se invierte. Contra la indiferencia o la apatía de los que socavan esta pulsión por un imaginario más igualador para “*estos chicos*”, en “*estas escuelas*” lo político y la problematización de la condición juvenil se torna vital y necesaria.

Por otra parte advertimos que en la politicidad se manifiesta el vínculo entre la *formación de los directivos y el devenir de la institución*. Ello se puede apreciar en ciertos comportamientos y situaciones de la vida institucional. Pudimos encontrar varios ejemplos de este vínculo al: elegir las modalidades que ofrece la escuela, relevar intereses de las familias, convocarlas para colaborar en la construcción física y simbólica del espacio, organizar y acompañar las demandas hacia autoridades provinciales o municipales, visibilizar situaciones encubiertas.

Las diferentes experiencias que hemos reflejado a lo largo de los últimos siete años en las investigaciones expresan una multiplicidad de circunstancias en las cuales han participado los directivos ni bien llegaron a la escuela. Subrayamos el criterio temporal en la formación de estos agentes para analizar algunas de las diferencias en los estilos de gestión que fueron surgiendo. Los docentes con mayor antigüedad tienen en su haber mayores conocimientos, prácticas y saberes contruidos a partir de sus antecedentes profesionales más que académicos. Han transitado por varios cargos antes de llegar a cumplir tareas directivas. Con los años, el propio sistema los fue preparando para asumir nuevas responsabilidades y funciones. A la inversa, los que hace poco tiempo realizan esas funciones, suelen tener acumulados más antecedentes académicos que profesionales. Sin ser una regla estricta, nos

habla de una regularidad, de una probabilidad. A priori, ello les permite observar situaciones que para los primeros pueden pasar desapercibidas, también contar con herramientas de gestión algo diferentes. Sin embargo, identificamos que en ambos grupos se va construyendo un nuevo *saber hacer* de la gestión, como capital que se preserva ante ese trájín cotidiano que representa la conformación de la Escuela Secundaria Obligatoria.

Independientemente de esta clasificación arbitraria los límites y condicionantes que encuentran en su trabajo los directivos provienen de la *“histórica falta de recursos, tecnológicos, espaciales y humanos”*. Suelen reiterar que esta carencia es subsanada frecuentemente con una maquinaria necesaria para hacer las cosas (Sennett, 2012). La coparticipación resulta fundamental ya que compensa las falencias o déficits que el sistema o los mismos individuos acarrearán. La posibilidad de construir un espacio laboral coordinado y cooperativo resulta trascendental para que verdaderamente funcionen como equipo. Decía en una de las entrevistas el director de la Escuela N°3 ante la falta de un secretario: *“el trabajo lo desarrollamos, y te digo lo desarrollamos, Eugenia, Patricia en menor medida, José y yo”*. Es decir, este directivo substituye la ausencia de integrantes para tareas específicas distribuyéndolas entre preceptoras, docentes referentes y auxiliares. La cooperación no se mantiene activa en la conducta rutinaria que la lógica de funcionamiento del sistema conlleva. Por lo tanto, los directivos deben construir y mantener equipos de trabajo, deben incrementarla y profundizarla: *“esto resulta particularmente cierto cuando se trata de cooperar con personas distintas de nosotros; con ellas, la cooperación se convierte en un duro esfuerzo”* (Sennett, 2012:10). Este esfuerzo no está ajeno a luchas de poder relacionadas al espacio y posiciones que ocupa cada uno, a tensiones provocadas por las diferencias en los puntos de vista, a la propia distribución de las tareas o a la inestabilidad en el cargo que tienen. En definitiva, la cooperación resulta un valor residual de la politicidad, no en el sentido descartable del término, sino como derivado de la misma. A cooperar se aprende en la práctica de la gestión y representa una disposición que debe incorporarse.

Por lo expuesto en estos últimos párrafos pueden pensarse dos concepciones que surgen de las percepciones que tienen los directivos sobre los alumnos en tanto sujetos de derechos. Ante la figura del directivo accesible, los estudiantes administran las reglas de manera horizontal. En cambio, con figuras directivas más verticalistas, la aplicación de la norma

reside principalmente en el mundo adulto, quienes reciben a los estudiantes cuando resulta necesario efectuar algún ajuste en el cumplimiento de sus derechos.

A pesar de las menciones a la alteración del orden, los directivos afirman que los estudiantes son disciplinados. Esta enunciación se funda en que en las escuelas se implementan las normas y las reglas que se han conformado, va de suyo entonces, que los derechos son asumidos e incorporados por los adolescentes y jóvenes. Sin embargo, el lugar que ocupan respecto a la regulación y obediencia a los derechos es diferente según sea la figura del director. Aquí es donde se visualiza el problema, en la práctica existen estudiantes que tienen una posición más activa que otros, tal como advertimos en la definición de la ciudadanía sustantiva, formal y activa de Gomariz Moraga (2007).

Cabe preguntarse, entonces, a partir de estos argumentos ¿si la construcción de instancias participativas abocadas a la solución de problemas entre los agentes escolares es concebida a la vez como un mecanismo de inclusión educativa? ¿Los directivos alcanzan a observar y a reconocer herramientas para la construcción de la ciudadanía escolar, que puedan convertirse en mecanismos de participación y de expresión de intereses de los distintos agentes?

En ese sentido, algunas de las respuestas a estos interrogantes están relacionadas a las *formas y estilos de gobierno* puestos en juego en estas instituciones, ya que existe, tal vez más que en otro tipo de escuelas, una tendencia por parte de los alumnos a querer plantear sus problemas a los adultos. De manera que es de una importancia suprema construir espacios escolares que puedan alojarlos.

En este tema los trabajos de investigación que hemos realizado tienen su punto de encuentro. Las personas que realizan funciones directivas se hallan aún procesando la tensión que generó la pesada herencia de las funciones originarias del SEA, aquellas que consideraban, entre otras cuestiones, a la escuela como el principal dispositivo encargado del disciplinamiento y preparación de los estudiantes, de algunos estudiantes nomás, de los exitosos. Se encuentran así encausando las debilidades de ese mito de origen. Por momentos invitan a sus colegas docentes a reflexionar sobre el espacio escolar como un lugar ineludible de producción juvenil por otros momentos, ante la urgencia de la agenda directiva, lo olvidan, y sólo pueden ver a los adolescentes y jóvenes en su condición de

alumnos. Señalan que al menos algunos profesores suelen detectar cuestiones que antes estaban invisibilizadas, ocultas tras del velo de autoridad que emanaba de sus figuras.

Indistintamente a los estilos y formas de gobierno planteadas, a partir del trabajo de campo pudimos comprobar que la existencia de funciones y tareas que realizan los directivos ya no sólo representan elementos facilitadores de los proyectos elaborados por la burocracia tradicional, o como dicen ellos comúnmente, por “*los de arriba*”. Por el contrario, se pueden identificar claramente nuevas responsabilidades al momento de reelaborar la oferta educativa y de adecuarla a un proyecto de cuyos resultados son uno de los principales responsables. La función de los directivos comienza a ser pensada como un elemento sustancial al momento de vertebrar la nueva identidad de las instituciones educativas y las demandas manifiestas de la ciudadanía.

En la cotidianeidad, la dirección escolar, adquiere formatos heterogéneos e involucra cuestiones de poder, cuya resolución gira en torno a la gestión y el *buen gobierno* de las condiciones materiales y simbólicas en las que este se desenvuelve. En este caso, la autoridad del directivo está supeditada y condicionada por algunos impedimentos producidos en el centro y en los espacios intermedios de decisión y, sobre todo, en la posibilidad de contar con políticas y acciones institucionales novedosas.

Por este motivo otro aspecto contemplado a la hora de pensar el gobierno de las instituciones educativas es la elaboración y el desarrollo de las *acciones y políticas institucionales*. Consecuentemente, denominamos agenda directiva a la prioridad establecida a partir de la gestión de políticas que intentan resolver problemas y cuestiones ligados a la escuela y a las demandas de la ciudadanía presente en ella. En las cuatro escuelas la agenda directiva es un proceso interactivo, en términos generales, los planes, programas y proyectos se vuelcan hacia acciones y situaciones de enseñanza y aprendizaje entre alumnos y docentes. Una de las referencias más importantes mencionadas por los directivos estuvo en la posibilidad de desarrollar actividades culturales y recreativas para profundizar el enganche de los estudiantes con las escuelas. Se han mencionado talleres deportivos, escuelas de fútbol, talleres de expresión artística: danza, teatro y dibujo. También, a partir de los PMI, existen líneas de acción que se orientan principalmente a mejorar el nivel de rendimiento de los alumnos en las mesas de exámenes, a intentar

disminuir el número de alumnos que desaprovechan materias y así mejorar indicadores de eficiencia (repitencia, abandono, sobreedad).

El interrogante que se plantea, al analizar estas políticas institucionales, es ¿si efectivamente las escuelas consiguen transmitir conocimientos legitimados socialmente? En términos formales, para cumplir con esta meta, los docentes deberían poder enseñar a partir de los conocimientos indicados en los Diseños Curriculares y, la escuela, otorgar la certificación oficial que da cuenta de la adquisición de dichos conocimientos. Como ya hemos indicado en investigaciones anteriores (DPeIE, 2011), no siempre una experiencia escolar significativa incorpora los conocimientos establecidos y legitimados, menos aún, se preocupa por atender a la diversidad de situaciones posibles que implica enseñar a jóvenes social y culturalmente diversos. Por ello, una de las principales disposiciones de los directivos tiene que ver con la capacidad de producir espacios escolares donde puedan construirse experiencias con sentido.

Las formas en que se procesan los PMI, el Régimen Académico, los problemas edilicios y de infraestructura, las carencias de recursos humanos y materiales, los procesos de transmisión y otras cuestiones ligadas a la Escuela Secundaria Obligatoria genera inquietudes para los investigadores del campo escolar: ¿están modificando representaciones relacionadas a la presencia de los alumnos en el espacio escolar?, ¿fundarán alternativas pedagógicas para los estudiantes que no han logrado aún consolidar un vínculo sólido con la escuela? Por ello y por otras razones, en esta investigación, presumimos que existe una responsabilidad indelegable de los directivos para que pueda respetarse la posibilidad que otorgan los Diseños a los docentes para preparar sus clases y transmitir contenidos socialmente valorados. Si bien, este objetivo parecería corresponder a la esfera de la teoría curricular, tiene profundas consecuencias en términos políticos para la inclusión educativa de todos los jóvenes, ya que, una experiencia escolar puede tornarse más o menos significativa en la medida en que las pautas culturales de los alumnos escolarizados sean reconocidas por la sociedad (DPeIE, 2011).

Apoyados en las investigaciones que venimos desarrollando, en la experiencia escolar de los directivos, reconocemos que para que se produzca un enganche con la transmisión de conocimientos, es necesario que los estudiantes se vinculen afectivamente con la escuela, se sientan escuchados, contenidos y cuidados. Por ello, la inclusión educativa debe

comprender la participación: “Casi no existe asociación entre el hecho de que los estudiantes puedan sostener prácticas y formas de organización para representar sus intereses, sus posiciones ideológicas y políticas, y el hecho de que se los incluya” (DPeIE, 2011:61). Así como la *presencia física* es una condición necesaria, y por ello representa el grado cero de la inclusión, la *participación* es comúnmente observada como un factor independiente. En la *politicidad* de los directivos la inclusión entendida como práctica democrática, participativa y reflexiva es todavía una tarea a construir.

La inclusión educativa puede ser pensada hacia atrás, en la confluencia de políticas estatales y privadas que influyeron en la aparición de cada punto de vista y hacia adelante, en las nuevas tomas de posición que van generando. Los directivos se encuentran procesando esta tarea: cuando se refieren a la diversidad cultural en la escuela supone su conocimiento, reconocimiento y respeto. Por lo tanto, tratan de impulsar distintos niveles de articulación con proyectos e iniciativas institucionales y de organización que promuevan la igualdad y el reconocimiento de las demandas de género, étnicas, de clase social, sexo u otras características individuales y sociales, como también propiciar el rechazo a toda discriminación basada en estas cuestiones.

En ese sentido, la inclusión educativa no puede limitarse sólo a la escuela, se trata de incluir los conocimientos, las destrezas, las capacidades que dan posibilidades de acción y de libertad en esta sociedad. De modo que pensar la inclusión de adolescentes y jóvenes supone pensar a dónde se incluye y a dónde debería incorporar el paso por la escuela, lo que llamamos *inclusión educativa plena* (en la escuela y en la sociedad).

Estas definiciones presumen que el paso por las escuelas adquiere otra dimensión y tal vez otro significado que el que tenía hasta hace un tiempo atrás. Por lo analizado en las entrevistas, el marco normativo y en las políticas dirigidas al nivel secundario pensamos que la *inclusión en la escuela* puede asumirse como uno de los primeros caminos que conducen a la *ciudadanía activa* (Gomariz Moraga, 2007) y las características del tránsito por la Escuela Secundaria Obligatoria hacia esa ciudadanía singularizan el modo en que se puede estar incluido en el siglo XXI.

Fuentes y Bibliografía

Fuentes Documentales del Ministerio de Educación de la Nación disponibles en:
<http://portal.educacion.gov.ar>

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley Federal de Educación N° 26.185

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Transferencia de servicios educativos a las provincias y Municipalidad de Buenos Aires N° 24.049

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley sobre Garantía Salarial Docente y la cantidad mínima (180) de días de clases N° 25.864.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Educación Sexual N° 26.150.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, *Censo Nacional Docente*, Año 2004.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, *Programa de Acciones Compensatorias en Educación*. Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/92888/EL001181.pdf?sequence=1>. Fecha de ingreso 14/3/13.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Programa Integral para la Igualdad Educativa (2004): *Documento Base*.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, *Programa de Mejoramientos del sistema Educativo*.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 79/09. *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 28 de Mayo de 2009.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 84/09. *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Octubre de 2009

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 88/09. *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 27 de Noviembre de 2009.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 93/09. *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 17 de Diciembre de 2009.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional. *Documento 1. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria*. Buenos Aires, marzo de 2011.

Fuentes Documentales de la Dirección General de Cultura y Educación disponibles en: <http://abc.gov.ar/>

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Ley Orgánica de Educación Común de la provincia de Buenos Aires N° 888/75.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, *Ley de Educación Provincial N° 13.688*.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, “Programa Apropriación Social del Patrimonio en la Escuela”.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 2273/04: Creación del programa “Patios Abiertos en las Escuelas”.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 1045/05.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 4900/05. *Modelo de estatuto para centros de estudiantes*. La Plata. DGCYE, 2005.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N°3655/07. *Marco General de Política Curricular*. La Plata. DGCYE, 2007.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 3186/07. *Marco Legal de la Educación Secundaria*. La Plata. DGCYE, 2007.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 5099/08. *Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes*. La Plata. DGCYE, 2008.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 2415/08. *Programa de Terminalidad de Estudios Ampliados*. La Plata. DGCyE, 2008.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 5170/08. Proyecto de Experiencia Educativa *Salas Maternales: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria*. La Plata. DGCyE, 2008.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 4122/08. *Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela*. La Plata. DGCyE, 2008.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 3540/09.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 1709/09. *Implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia*. La Plata. DGCyE, 2009.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación: “La escuela del proyecto nacional”. En: *Bases para el Plan Educativo 2004/2007*.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 587/11. *Régimen Académico para la Educación Secundaria*.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2009): *Escuela secundaria e interrupciones en las trayectorias escolares*. Una mirada sobre la conducción escolar. Documento de trabajo de circulación interna.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010a): *Los sujetos de la educación de adultos*. Documento de trabajo de circulación interna.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010b): *Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables*. Documento de trabajo de circulación interna.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010c): *Definiciones de Vulnerabilidad Educativa*. Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa y Dirección de Información y Estadística (2010): *Relevamiento de alumnos con escolaridad en riesgo*. Educación secundaria común del sector estatal, provincia de Buenos Aires. Documento de trabajo de circulación interna.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010): *Estudio cuantitativo / selección de escuelas del Proyecto de Investigación Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables*. Documento de trabajo de circulación interna.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (2011): *Relevamiento anual (2002/2010)*.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2011): *La experiencia escolar de directores de escuelas secundarias*. Documento de trabajo de circulación interna.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria (2011): *El Régimen Académico para la Educación Secundaria*". Documento para la Primera Jornada Institucional 2011.

Entrevistas realizadas y otros documentos

Entrevista a la directora de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE realizada el 16/3/12.

Entrevista a la directora de la escuela N°1. Junio de 2012.

Entrevista a la docente responsable del Programa Plan de Mejora Institucional de la Escuela N° 1. Junio de 2012.

Entrevista al director de la escuela N°2. Junio de 2012.

Entrevista a las preceptoras de la escuela N°2. Junio de 2012

Entrevista al director de la escuela N°3. Agosto de 2012.

Entrevista a la bibliotecaria de la escuela N°3. Agosto de 2012.

Entrevista al director de la escuela N° 4. Mayo de 2012

Entrevista a la vice directora de la escuela N° 4. Mayo de 2012

Entrevista a la docente responsable del Equipo de Orientación Escolar de la escuela N° 4. Mayo de 2012

Observaciones realizadas los días 29/4/12 (Acto aniversario de la localidad) y 29/6/12 (Acto público organizado por la Dirección de Tribunales de Clasificación de la DGCyE para establecer el orden de mérito definitivo de los docentes que aprobaron el concurso de títulos, antecedentes y oposición para la cobertura de cargos directivos titulares de la dirección de gestión institucional dependiente de la Dirección Provincial de Educación Secundaria). Las observaciones en las cuatro escuelas se realizaron durante los meses de mayo, junio y agosto del año 2012.

Consortio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE) (2005): *Documento de Presentación del Sistema de Evaluación*. Indicadores, procedimiento y contenidos. Programa de Evaluación de Sistemas Educativos. Buenos Aires. Fundación Konrad Adenauer/CLESE. Marzo 2005.

http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf.

INDEC (2001): *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001*. Buenos Aires.

SITEAL, *La escuela y los adolescentes*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Marzo, 2009.

SITEAL, Debate N° 7. *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria*. Entre la meta social y la realidad. Noviembre, 2010.

SITEAL, *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Dato destacado N° 28, Marzo de 2013.

UNESCO (2005): *Educación para todos*. El imperativo de la calidad. Informe de la ETP en el mundo año 2005. París. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Bibliografía

ABRANTES, P. (2003): *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras. Celta Editora.

AGUERRONDO, INÉS (2008): “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”. En *Perspectivas* (International Bureau of Education) (145), pp.61-80.

AGUERRONDO, I. et al (2011): “Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina”. En Gairín Sallán, J. y Castro Ceacero, D. (2011): *Competencias para la dirección de instituciones educativas ejercicio*. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica. Red AGE, Serie de Informes N° 3. Santiago de Chile.

ANTELO, E; REDONDO P; y SEOANE V. (Comp.) (s/d): “Voces que cuentan. El arte de dirigir”. Conversaciones con directores. *Revista EM Educación Media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Escuela de Capacitación CEPA. Secretaría de Educación.

BAEZA CORREA, J. (2002): “Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano, Santiago, Chile, 2002, páginas. 163-184. Disponible en: <file:///C:/Users/Hern%C3%A1n%20Longobucco/Downloads/Jorge%20Baeza%20-%20Leer%20desde%20los%20alumnos.pdf>. Fecha de Ingreso 22/09/2014

BALLESTEROS LEINER, A. (2007): *Max Weber y las sociologías de las profesiones*. Mexico. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Mástextos.

BAQUERO, R., et. al. (2009): “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 7, N° 4. ISSN: 1696-4713. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>. Fecha de ingreso 14/2/13.

BEECH, J. y LARRONDO, M. (2007): *La inclusión educativa en la argentina de hoy*. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007. UNESCO.

BELVEDERE, C. (2009): “Tiempo, espacio y civilización en la sociología figuracional de Norbert Elias”. En: *Revista Prácticas de oficio*. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales, N° 4, agosto de 2009.

- BOURDIEU, P. (1993): *El sentido práctico*. España. Taurus. Humanidades.
- BOURDIEU, P. (1995): *Respuestas*. Por una antropología reflexiva. México D.F. Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2000): *Contrafuegos*. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2001): "El espacio de los puntos de vista". En *La Miseria del Mundo*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995): *Respuestas*. Por una antropología reflexiva. México D.F. Grijalbo.
- BRASLAVSKY, C. (1989): "El caso argentino". En *Educación en la transición a la democracia*. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO.
- CALDERÓN, L. (2004): *La dirección escolar en contextos de fragmentación educativa. Relatos de experiencias de gestión*. (Tesis de Maestría sin publicar). FLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- CANTERO, G. y colaboradores. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Ciudad Autónoma Buenos Aires. Editorial Santillana.
- CASSAJUS, J. (2000): *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO.
- CASTEL, Robert (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social*. Una crónica del salariado. Buenos Aires. Paidós.
- CASTEL, R. (2010): *El ascenso de las incertidumbres*. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- DI MASTROGIROLAMO, M. (2009): *La escuela ante las nuevas configuraciones familiares*. Trabajo final presentado para obtener el título de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. (Mimeo). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- DIKER, G (2004): "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?" En: FRIGERIO, G y DIKER, G. (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción.

- DINATALE, M. (2004): *El festival de la pobreza*. El uso político en la Argentina. Buenos Aires. La crujía.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires. Losada.
- DUBAR, C. (2002): *La crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Barcelona. Bellaterra.
- DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000) “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En: Duschatzky, S (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- DUSSEL, I. (1991): *La normativización de la práctica escolar*. La inspección en la Provincia de Buenos Aires (1875-1943). Luján-Buenos Aires (mimeo).
- DUSSEL, I. (2004): “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina”. Una perspectiva postestructuralista”. En: *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 34, N° 122, maio/ago, 2004. Brasil.
- ELIAS, N (1998): *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fé de Bogotá. Norma.
- EZPELETA, J. (s/d): *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México. Departamento de investigaciones educativas del centro de investigación y de estudios avanzados.
- FELDFEBER, M (2009): “Nuevas y viejas formas de regulación el sistema educativo en Argentina”. En: *Revista Linhas Críticas*, vol. 15, N° 28, enero-junio, 2009, pp. 25-43 Universidade de Brasília. Brasília. Brasil.
- FELDFEBER, M. y SAFORCADA, F. (2005): *La educación en las cumbres de las Américas*. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década. Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas y Miño y Dávila.
- FELDFEBER y GLUZ (2011): “Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’. En: *Educ. Soc.* Campinas, v. 32, N° 115, pp. 339-356. Abr-Jun. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- FERNANDEZ LUDEÑA, A. (2009): *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe*: abriendo caminos para una sociedad más justa.
- FLICK, U. (2007): *Introducción a la Metodología cualitativa*. Madrid. Morata.

FREDIANI, J. C. (2009): “Las nuevas periferias en el proceso de expansión urbana. El caso del partido de La Plata” (En línea). En: *Revista Geograficando*, N° 5: 103-125. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4445/pr.4445.pdf. Fecha de ingreso: 25/2/13.

FREDIANI, J. C. (2010): *Lógicas y tendencias de la expansión residencial en áreas periurbanas. El Partido de La Plata. Buenos Aires, Argentina, entre 1990 y 2010*. Tesis de Doctorado en Geografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.355/te.355.pdf>. Fecha de ingreso 25/2/13.

GEERTZ, C. (1994): “La descripción densa y Géneros confusos. Sobre la riña de gallos en Bali”. En: *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona. Gedisa.

GIOVINE, Renata (2012): *El arte de gobernar el sistema educativo*. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

GOLÍA, D. (2013): “Análisis de las finanzas públicas de la Provincia de Buenos Aires”. En: Norberto Liwski y Julian Dominguez (coords): *Una Economía para el desarrollo con justicia social*. Facículo 4. Buenos Aires. Grupo San Martín.

GOMÁRIZ MORAGA, E. A. (2007): Sistema político y políticas públicas en América Latina. En *Revista Reforma y Democracia*. No. 38. (Jun. 2007). Caracas. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.

Disponible en: <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/038-junio-2007/0056400>. Fecha de ingreso 30/1/13.

GUTIÉRREZ, A. (2002): *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid, Tierradenadie ediciones.

GUTIERREZ, A.B. (2003): “Amigos y recursos: el “capital social” en las estrategias de reproducción social”. En: *Revista de Ciencias Sociales*. Publicación del Área de Ciencias Sociales del CIFYH (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades). Universidad Nacional de Córdoba, Nros. 2-3, 1998-2000.

GVIRTZ, S. y de PODESTÁ, M.E. (2011): *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires. Granica.

JAURECHE, A. (1967): *Los profetas del Odio. Y la yapa (la colonización pedagógica)*. Buenos Aires. A. Peña Lillo.

- KESSLER, G. (2004): *Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley*. Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. CABA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- LAHIRE, B. (2005): *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires. Siglo XXI
- LAHIRE, B. (2006): “Lógicas prácticas: el ‘hacer’ y el ‘decir sobre el hacer’”. En: *El espíritu sociológico*. Buenos Aires. Manantial.
- LEGARRALDE, M. (2007): *La formación de la burocracia educativa en la argentina*. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910). Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires. FLACSO.
- LEMI, S. (2011): “Las clases sociales en la horticultura platense. Ejercicio de teorización, historización y análisis empírico”. En: *Revista Mundo Agrario*, vol. 12, N° 23. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revista/pr.5047/pr.5047.pdf. Fecha de ingreso: 22/2/13.
- LÓDOLA, A. y BRIGO, R. (2007): Diagnóstico Socioeconómico de La Plata y sus Centros Comunales. *Documento de Trabajo Nro. 87* Julio 2011. ISSN 1853-3930. Departamento de Economía Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.
- MARTUCELLI, D. (2007): *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires. Losada.
- MERKLEN D. (2005): *Pobres ciudadanos*. Las clases populares en la era democrática [argentina, 1983-2003]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Gorla.
- MEZZADRA, F. y MINVIELLE, L. (2010): *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana*. Buenos Aires (1875 – 1905). Tesis de Doctorado en Educación. Buenos Aires. Universidad de San Andrés.
- MONS, A. (1994): *La metáfora social*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- MORGADE, G. (2011): *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires. Noveduc.
- MOUFFE, CH. (1993): *El retorno de lo político*. Paidós. Barcelona. Disponible en http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mouffe_chantal_-_el_retorno_de_lo_politico.pdf (Consultado el 28/02/2013).
- MÜLLER, D., RINGER, F. y SIMON, B. (1982): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid. Ministerio de

O'DONNELL, G. y OSZLAK, O.: "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". En: ACUÑA, C. (2007): *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas*. Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros. Buenos Aires. (Pp. 555-578). Disponible en http://www.jgm.gov.ar/archivos/pme/publicaciones/libro_acuna.pdf (Consultado el 28/02/2013).

ORTEGA RUIZ, R. (1998): ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. En *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Dossier: "El control de la disciplina en las escuelas". Vol. XXVIII, N° 4, diciembre. España.

OSZLAK, O. (2001): "Hacia un estado transversal: el caso argentino". En: *Encrucijadas Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Año uno, No. 6. Buenos Aires.

OSZLAK, O (2007): "Políticas públicas, democracia y participación ciudadana". En *Revista Voces del Sur*. Publicada por el Programa MERCOSUR Social y Solidario, 2007, Septiembre. Buenos Aires, Argentina.

PARRILLA LATAS, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". En: *Revista de Educación*. N° 327. Pág: 11-29. Universidad de Sevilla. España.

PAVIGLIANITI, N. (1988): Diagnóstico de la Administración Central de la Educación. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Tecnología Educativa y Estadística Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, N. (1999): *El derecho a la educación*. Una construcción histórica. En *Praxis Educativa*, Año IV, no 4, 1999.

PELAEZ, E. y otros (2004): "Vulnerabilidad educativa e inserción laboral en la población de la ciudad de Córdoba". En: *Congresso da Associação Latino Americana de População (ALAP)*. Caxambu, Brasil.

PEREZ SERRANO, G. (2003): *Investigación cualitativa*. Métodos y técnicas. Buenos Aires. Fundación Hermandarias/Editorial Docencia.

PINEAU, P (1997): La escolarización de la provincia de Buenos Aires, 1875-1930: una versión posible. Buenos Aires. UBA/FLACSO.

PUIGGRÓS, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Galerna.

- RINGUELET, R. (2012): "Presentación del Dossier: Modalidades y perspectivas del desarrollo territorial rural". En *Revista Mundo Agrario*, vol. 12 N° 24. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5269/pr.5269.pdf. Fecha de ingreso: 22/2/13.
- ROSEMBERG, D. (2011): *El dilema del secundario*. Cuadernos de discusión N° 1. La Plata. Editorial de la Universidad Pedagógica (UNPE) Buenos Aires.
- RODRIGUEZ, L. (2008): *Los trabajadores del sector público durante la dictadura*. El caso de los docentes (1976-1983). En: *Revista Cuadernos del Sur- Historia*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, N° 37, 2008, pp. 121-138.
- RUIZ SILVA, A. y PRADA LONDOÑO, M. (2012): *La formación de la subjetividad política*. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires. Paidós.
- SANTOS, M. (1996): *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona. Oikos-tau.
- SAFORCADA, F. y VASSILIADES, A. (2011): "Las Leyes de Educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del sur". En: *Revista de Educ. Soc.*, Campinas, V. 32, N° 115, p. 287-304, Abr.-Jun., 2011. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- SENNETT, R. (2012): *El Artesano*. Barcelona. Anagrama
- SIDICARO, R. (2003): *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*. Buenos Aires. Eudeba.
- SOPRANO, G. (2006): "La vocación kantiana de la antropología social. Ensayo sobre el diálogo etnográfico entre las categorías nativas y las categorías científicas del conocimiento social en el estudio de la política". En RINESI, E. y SOPRANO, G. (comp.) *Facultades Alteradas. El conflicto de las facultades de Kant*. Buenos Aires. UNGS-Prometeo.
- SOPRANO, G. (2007): "Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina". En: *Cuestiones de Sociología: Revista de estudios sociales*, N° 4, p.19-48. La Plata. Departamento de Sociología de la FAHCE/UNLP. Prometeo.
- SOUTWELL, M. (2011): "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: TIRAMONTI, G. (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires. Rosario: Homo Sapiens, FLACSO.

- SUASNÁBAR, C. (2004): “Desarrollismo, sociología científica y planeamiento de la educación: el debate intelectual de los sesenta”. En: *Universidad e Intelectuales*. Educación y Política en la Argentina (1955-1976). Buenos Aires. Flacso – Manantial.
- SUASNÁBAR, C. (2005): “La administración de la educación en la argentina: La conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación”. En: *Quaestio, Revista de Estudos de Educação*, Vol. 6, N° 2. São Paulo-Brasil: Universidade de Sorocaba.
- TEDESCO, J. C. (1983): *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1900*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- TEDESCO, J.C.; BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. (1985): *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976 – 1982. Buenos Aires. FLACSO- Grupo Editor latinoamericano.
- TERIGI, F. (2008): “Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: *Revista Propuesta Educativa*, N°29. Buenos Aires. FLACSO.
- THISTED, S. (2014): “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las diferencias. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas”. En: VILLA, A. y MARTINEZ, M.E. (comps.): *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires. Noveduc.
- TIRAMONTI, G. (2001): *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires. Temas Grupo Editorial.
- TIRAMONTI, G. (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires. Manatial.
- TIRAMONTI, G. (2011): *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Homo Sapiens.
- VELEDA, C. (2012): *La segregación educativa*. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires. La crujía/Stella.
- VELEDA, C; RIVAS, A y MEZZADRA, F. (2011): *La construcción de la justicia educativa*. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.

VEZUB, L.F. (2011): “¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?” En: ALLIAUD, A. y SUAREZ, D.H. (coord.) (2011): *El saber de la experiencia*. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, CLACSO.

WEBER, M. (1984): *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México.

ZELMANOVICH, P. (2013): *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo*. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. Tesis para la obtención del Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.