

**"El director de escuela como mediador entre la normativa y la realidad cotidiana:  
el caso de las escuelas secundarias  
de Gral. San Martín (2006-2019)"**

**Tesis de Maestría en Gestión Educativa. UNSAM.**

Tesista: Esp. **Elena B.Franco**

Directora de Tesis: Dra. **Nerina Visacovsky**



## INDICE

### **Agradecimientos.**

### **Introducción.**

Motivos para estudiar el rol del directivo escolar.

A una década de la escuela secundaria obligatoria.

Antecedentes de la investigación.

Objetivos y primeras ideas.

Estructura general de la tesis.

### **1: Categorías teóricas y herramientas metodológicas de la investigación.**

#### 1.1: Marco teórico e hipótesis.

El lugar del director según la teoría micropolítica de Stephen Ball.

El ciclo de las políticas públicas y el lugar de los actores institucionales.

Norbert Elías: la investigación centrada en los vínculos humanos.

#### 1.2: Elecciones metodológicas y proceso de investigación.

Técnicas utilizadas para la recolección de datos.

La centralidad de las fuentes orales.

### **2: Escuela secundaria argentina: origen, masificación y reformas recientes.**

### **3. Cartografía de las escuelas secundarias de Gral. San Martín, provincia de Buenos Aires.**

Ciudad de San Martín: desde su origen histórico hasta la actualidad.

Las escuelas de ayer y hoy en la localidad.

### **4. Las políticas públicas educativas: entre la normativa y la práctica.**

#### 4.1. La obligatoriedad: políticas para la inclusión a partir de la LEN.

Acciones de los directores frente al ausentismo y al fracaso escolar.

Apoyos para la inclusión educativa: documentos y equipos técnicos.

#### 4.2. Políticas orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Los profesores desde la visión del director.

El ausentismo docente.

Los directores y la supervisión pedagógica del equipo docente.

Las capacitaciones para la tarea de enseñanza.

Los contenidos de enseñanza pautados en la LEN: diseños.

El director ante las evaluaciones externas de aprendizaje.

La supervisión de los inspectores de enseñanza.

4.3. Las condiciones de escolarización del nivel: normativas e innovaciones.

4.3.1. Las Escuelas de Nuevo Formato: Un intento de innovación, primeros resultados.

4.4. Los condicionantes externos y las lógicas institucionales.

4.5. Autopercepción de los directores.

**5. El director, mediador entre el “adentro y el afuera” de la escuela.**

**Conclusiones**

**Fuentes documentales y Bibliografía**

## AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo de tesis a tantos compañeros y compañeras docentes con los que he caminado los senderos de la educación y la pasión por acompañar a los y las jóvenes en su crecimiento y búsquedas. Por todo lo que he aprendido en tantas horas de intercambio, de sostén mutuo, de esfuerzo; en esos momentos de preocupación y tristeza, y en tantos otros de alegrías profundas.

Agradezco a los directores y directoras que han compartido conmigo su experiencia y su valiosísimo tiempo, en especial, a Irene Balbi, Ana Cerneira, Marisa Di Paoli, Marcela Gil, Enrique Giner, Andrea Lombardo, Ricardo Malmoria, Pablo Parodi, Luis Rivarola. A Nerina Visacovsky, por su paciencia, su inapreciable guía e inmensa generosidad. Y a María Julia.

## INTRODUCCIÓN

Con este trabajo me propongo investigar el rol del directivo<sup>1</sup> de escuela secundaria en el Partido de Gral. San Martín, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional Nº 26 206 del año 2006 hasta el 2019.

Las inquietudes que movilizan esta investigación tienen múltiples orígenes. La primera y fundamental es mi trabajo como directora en una escuela secundaria en Gral. San Martín, desde hace más de diez años. Residir y trabajar en esta ciudad, así como interactuar con otros directores en reuniones, capacitaciones y proyectos de todo tipo me ha dado ocasión de ir acumulando vivencias, preguntas, información y algunas hipótesis sobre las que me propongo reflexionar, profundizar y tratar de explicar.

Mi interés está centrado en arrojar luz sobre las tensiones que el directivo experimenta, entre las normativas de las políticas públicas educativas que llegan a la escuela, y la realidad cotidiana que lo demanda y limita permanentemente. Si bien estas tensiones seguramente son propias del lugar que ocupa el director en la estructura

---

<sup>1</sup> Utilizaré los términos director o directora, o directivo, en forma genérica y equivalente. Quiero dejar explícita mi posición en adhesión al lenguaje inclusivo, pero por razones prácticas no lo aplico en todas las ocasiones.

escolar de nuestro sistema, me he propuesto realizar un recorte temporal partiendo desde 2006, año de promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN), ya que esta ley marcó un hito al extender la obligatoriedad de la educación hasta la finalización de la educación secundaria. El nivel medio ya venía recorriendo un camino de democratización y apertura, con varios intentos y diversos logros en la transformación del carácter selectivo que traía desde sus orígenes. Pero se puede considerar que la declaración de su obligatoriedad explicitó y fortaleció la decisión política de lograr que la educación se constituya realmente en un *derecho para todos*.

He fijado como fecha final de mi recorte temporal el año 2019, ya que las condiciones de la escuela en el actual contexto de pandemia y aislamiento supone un cambio importante que seguramente está impactando en el trabajo de los directivos, pero obviamente no ha sido considerado en mi trabajo de campo.

Por otra parte, el deseo de mejorar el desempeño en mi tarea y reflexionar sobre mi práctica me llevó a acercarme al ámbito universitario y realizar un estudio de posgrado en Gestión Educativa. Durante este posgrado, analizando mis experiencias profesionales a la luz de los textos propuestos, advertí que la mayoría de las investigaciones no me brindaban elementos concretos para abordar con mayor comprensión o claridad, la difícil tarea que cada día debía enfrentar desde mi rol en la escuela. Sin negar la utilidad de la bibliografía formativa para la gestión educativa en términos generales, comencé a pensar en la necesidad de contar con investigaciones más cercanas a lo que vivimos los directores, interpelados permanentemente por una realidad compleja y cambiante, para la que, con frecuencia, no tenemos más herramientas que la intuición y el sentido común. En el trabajo final de la Especialización de Gestión Educativa<sup>2</sup> realicé una primera exploración, de tipo bibliográfica, en torno a estos temas.

---

<sup>2</sup> El trabajo final de la Especialización en Gestión Educativa (UNSAM) se denominó “El director de secundaria: su lugar, su función, sus inquietudes. Un relevamiento bibliográfico”, y fue aprobado a fines de 2015.

También me ha resultado muy formativo y movilizador participar en el Programa<sup>3</sup> de Articulación UNSAM – escuelas secundarias de Mejoramiento de la Enseñanza, realizando entrevistas a directores del partido. En estas instancias encontré muchos puntos en común y algunas divergencias, que me llevaron a revisar mis prácticas. En resumen, me surgieron nuevas preguntas que, partiendo de mi propia experiencia, se entrelazaban con las del entrevistado.

Finalmente he logrado integrar todas estas inquietudes con mi participación en el proyecto: “Seis décadas de políticas educativas para los niveles secundario y superior. Un estudio de caso: El Partido de General San Martín. Provincia de Buenos Aires (1956-2016)”<sup>4</sup>, que desarrollamos en la cátedra de Política Educativa de la escuela de Política y Gobierno, en la que participo desde el año 2016.

Las categorías de la teoría micropolítica de Stephen Ball me han resultado adecuadas para analizar las acciones del director, ya que este autor las expresa como *mediaciones* que el director realiza entre el macronivel (el de las políticas educativas que se formulan en los niveles superiores del sistema) y el micronivel (lo que ocurre en el espacio institucional escolar). De esta forma, pensar las acciones y omisiones del director como *ajustes* permite complejizar la idea simplista de “aplicación de las políticas”, para llegar a la de *puesta en acto* de las políticas en la escuela. Las diversas normativas y regulaciones que expresan estas políticas públicas no son simplemente decididas en el macronivel para ser aplicadas (bien o mal) en el micronivel, sino que se traducen y transforman de diversas maneras, a través de las acciones y omisiones de los mediadores (supervisores y directores) en su recorrido desde los niveles superiores hasta el de cada institución escolar. A modo de ejemplo: a pesar de que la jurisdicción cuenta con un Régimen Académico<sup>5</sup> común, que rige para todas las instituciones de la

---

<sup>3</sup> Programa en el que participé en el marco de un trabajo de *pasantía* de la Maestría en Gestión Educativa (2012-2013); el programa estuvo dirigido por Juan Carlos Tedesco, coordinado por Luis Alberto Rialt, y bajo la responsabilidad de la Dra. Nerina Visacovsky, realicé entrevistas en profundidad a varios directores junto a un equipo de pasantes.

<sup>4</sup> Este proyecto ha sido presentado al PAI 2017 (Proyecto de Acreditación de Incentivos), por el equipo dirigido por la Dra. Nerina Visacovsky, e integrado por Myriam Ford, Ana De Maio y Elena Franco.

<sup>5</sup> El Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires (Resolución 587/11) regula la evaluación y acreditación de las materias y los años de cursada, las evaluaciones especiales como las Integradoras,

provincia, las acciones (u omisiones) concretas de cada director para implementar las normativas referentes a las inasistencias de los estudiantes o la evaluación integradora representan diferentes traducciones del mismo texto normativo.

Las ideas de Norbert Elias también me han permitido visualizar al directivo desde otra perspectiva. Este autor judío alemán (1897 – 1990), que tuvo un tardío reconocimiento en la década de los '80, rompe con el positivismo tradicional que trabaja con conceptos como “sociedad”, “familia”, “escuela”, en los que se pierde de vista la condición humana y los individuos concretos que forman esas instituciones. Elias destaca el rol de los individuos dentro de las instituciones sociales, a las que considera redes o entramados de interacción humana. Este enfoque sociológico me permitió advertir que buena parte de la literatura sobre gestión educativa se mantiene en un alto nivel de abstracción; podemos leer artículos donde al director se lo menciona como un simple y pasivo “gestor en la escuela”<sup>6</sup>, y no se consideran muchos factores que están relacionados con las personas, más allá de su rol. Es importante tener en cuenta que, al referirnos a los “directores”, estamos hablando de un grupo muy heterogéneo, si tenemos en cuenta las diferencias generacionales por su edad, las diferentes experiencias que les otorga su antigüedad en el cargo, y posiblemente su formación profesional inicial. También podría ser un factor diferencial la historia en la institución, ya que algunos directores acceden al cargo directivo luego de muchos años de ser docente en esa misma escuela, y otros asumen el cargo viniendo de otra institución

En esta particular posición como protagonista y como investigadora, siendo yo misma directora con varios años de experiencia, es decir, “parte del objeto de estudio”, he procurado cuidar el rigor metodológico. En ese sentido he buscado la mayor objetividad posible tomando nota de la advertencia de Elias, respecto al cuidado entre los dos polos del par *compromiso –distanciamiento* (Elias, 1989). Dado que mi posición está claramente más cerca del compromiso que del distanciamiento, me interrogué

---

requisitos de asistencia, formas de inscripción y otros aspectos reglamentarios de las escuelas secundarias de la jurisdicción. Será tratado con algo más de detalle en el punto 4.3 de este escrito.

<sup>6</sup> Hay estudios donde casi no se nombra al director, sino que se habla de la “gestión de la escuela” y de los “modos de gestión” en forma impersonal, aunque se haya tomado al director como fuente de información para la investigación. Retomaré en el subtítulo 1.1.

numerosas veces acerca de los recaudos metodológicos necesarios para no proyectar mis propias sensaciones y prejuicios en esta investigación, riesgo del que advierte Elias

¿Pueden los científicos sociales contribuir a resolver problemas de importancia, así sean problemas específicos de su propio grupo, de su propia nación, clase social, profesión, etc., si utilizan artículos de fe canonizados o normas de uno u otro de estos grupos como fundamentos evidentes de sus teorías, de manera que los resultados de la investigación ya están determinados de antemano y destinados a confirmar ese conjunto de creencias y valoraciones del grupo, o, cuando menos, a no ir en su contra? (1989, p.27).

Analizando esta posibilidad, el sociólogo agrega luego la consideración de lo que el “compromiso” puede aportar a la investigación:

Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que éstos les afecten. Además, su participación personal, su compromiso. constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema -que han de resolver como científicos (1989, p.28).

Al discutir las condiciones de la investigación en ciencias sociales, María Cecilia de Souza Minayo (2007) advierte sobre esta identificación, que siempre se da, en menor o mayor medida.

Es necesario destacar que, en las ciencias sociales, existe una identidad entre sujeto y objeto. La investigación en esta área lidia con seres humanos que, por razones culturales, de clase, de franja etaria, o por cualquier otro motivo, tienen un substrato común de identidad con el investigador, tornándolos solidariamente entrelazados y comprometidos, como señala Levi-Strauss (1975) “en una ciencia, donde el observador es de la misma naturaleza que el objeto, y el observador es, él mismo, una parte de su observación” (p.17).

Esta relación expresa una cosmovisión implicada en todo el proceso de la investigación, y, por lo tanto “la relación entre conocimiento e interés debe ser comprendida como criterio de realidad y búsqueda de objetivación” (De Souza, 2007, p.17).

De acuerdo con estas ideas, también yo reflexiono sobre el valor y la riqueza de mi compromiso con el objeto de estudio elegido, que me permite un acercamiento al

problema y a los entrevistados, al mismo tiempo que me cuestiono qué herramientas utilizar, para distanciarme en alguna medida. Probablemente, más allá de las precauciones metodológicas que discutiré en el capítulo correspondiente, deba aceptar mi lugar en la investigación como en un rol ambiguo, con límites “porosos” (Infantino, 2017), cuya fortaleza se encuentre en todo caso en la posibilidad de aportar a la construcción de conocimiento situado y comprometido con la realidad que trato de describir. He tomado diversos recaudos a partir de la conciencia acerca de mi doble condición en la que, si bien el distanciamiento es difícil, no es imposible. Retomaré este aspecto al considerar mi rol de directora de escuela secundaria e investigadora social, y las elecciones metodológicas que realicé para acercarme a cierto equilibrio entre el “compromiso y el distanciamiento”.

Mi experiencia personal en el trabajo de dirección de una escuela me ha llevado también a elegir como recorte geográfico al partido de Gral. San Martín. Lo que busco es que este recorte territorial me permita relacionar los problemas percibidos por los directores con las condiciones que ofrece el contexto local. El análisis de los datos (las percepciones de los entrevistados), interpretados en el marco de una comunidad territorial particular (Gral San Martín), brindará una unidad de contexto que permita realizar algunas conclusiones, parciales y provisionales.

Con este estudio me he propuesto comprender las visiones que tienen los directores sobre su propio rol. Mi aspiración es que este aporte acerca de un territorio concreto en el conurbano bonaerense, pueda ser útil para contribuir con otros estudios y permitan comprender el rol de los actores institucionales en las trayectorias de las políticas públicas educativas.

También espero que esta investigación pequeña y acotada, aporte datos<sup>7</sup> que, en combinación con otros estudios permitan llegar a conclusiones útiles para comprender la realidad educativa del conurbano bonaerense y sirvan como insumo para la formulación de políticas públicas. Mi propósito es hacer un aporte geográficamente situado describiendo lo que ven, experimentan y necesitan los directores de escuelas

---

<sup>7</sup> Tomo el término “datos” en el sentido que lo usa Stephen Ball (1994), que denomina así a las vivencias y percepciones de los sujetos investigados.

secundarias en Gral. San Martín, poniendo de manifiesto la importancia que presentan los factores humanos y el contexto barrial de la escuela, variables que quizás no son tenidas en cuenta en otros estudios.

### **Motivos para estudiar el rol del directivo escolar**

A partir de las inquietudes particulares a las que hice referencia, y por constituir uno de los actores centrales del sistema educativo argentino, he tomado como objeto de estudio a los *directores*. Si bien en la escuela secundaria son muchos los actores que construyen la dinámica cotidiana: docentes en general, auxiliares, estudiantes y familias; el directivo ocupa un lugar central y de relevancia, porque su pensamiento y accionar impacta en casi todos los aspectos de la vida institucional (Gallart, 2006). En tanto máximo responsable de la institución, el director concentra las expectativas de buena parte de su comunidad educativa. Funciona como una especie de *nodo central* del sistema educativo, ya que en su rol convergen las políticas públicas que “descienden”<sup>8</sup> desde el macronivel (los organismos estatales, la normativa, la supervisión) y las demandas de su comunidad que “ascienden” a partir de necesidades y expectativas variadas (de docentes, estudiantes y familias). Además, el directivo tiene una doble legitimidad: una que le llega “desde arriba” porque es un funcionario público cuya misión es hacer efectivas las políticas estatales; y otra que se origina “desde abajo” ya que es percibido como legítimo representante<sup>9</sup> del equipo de profesores, y último responsable de la escuela concreta que dirige. La situación del directivo es, como expresa Bardisa Ruiz (1997) “ambivalente” debido a este doble rol, cuyas dificultades se potencian por las tensiones provocadas por las distintas demandas, que a veces son muy contradictorias entre sí.

---

<sup>8</sup> Decir que las políticas “bajan” del macronivel y las demandas “suben” desde el micronivel, contradice en cierta forma la idea de la trayectoria circular de las políticas, concepto de la teoría micropolítica que aplico en esta investigación. Pero utilizo esta metáfora por su valor gráfico y por ser lo que intuitivamente sienten en general los actores de la institución escolar. Volveré sobre esta metáfora en el final del trabajo.

<sup>9</sup> Este aspecto está dado de hecho porque, en Argentina, los directivos no tienen una carrera específica para la gestión sino que provienen de la carrera docente, y en todo caso realizan alguna especialización en gestión educativa; en muchos casos han sido profesores de la misma institución en la que luego se desempeñan como directivos. Hay países donde la carrera docente y la carrera de gestión son independientes.

Como cabeza del equipo de docentes, el director tiene la posibilidad de trabajar en un proyecto institucional que intente cierta unidad y sentido a pesar de la fragmentación<sup>10</sup> de los saberes que la escuela secundaria trae desde su origen. Es posible preguntarse hasta qué punto es real esta posibilidad, y en qué medida sus acciones están limitadas por la estructura en la que se inserta la escuela, así como por las regulaciones y normativas de los niveles superiores al institucional.

Entre estas limitaciones y tensiones, pienso al director de escuela secundaria como un *artesano* que crea y construye caminos para lograr la tarea pedagógica en una escuela que no puede concebirse de manera abstracta, sino a partir de sus características institucionales concretas y situadas en un tiempo y espacio; es decir, en su contexto territorial, económico y social, y en un período determinado.

### **A una década de la escuela secundaria obligatoria.**

La LEN declara explícitamente el propósito de garantizar a toda la población el derecho a la educación, brindando una enseñanza de calidad, con oportunidades de aprendizajes valiosos que formen al sujeto para la ciudadanía activa, y buscando como fin último la *justicia social* (Tedesco, 2015). Para ello, una de sus principales decisiones fue la de extender la obligatoriedad de la educación formal hasta abarcar todo el nivel secundario, poniendo especial atención en fortalecer ese nivel, que es el que presenta mayores dificultades para transformarse realmente en una *escuela para todos* (Terigi, 2016).

A pesar de estas intenciones, las investigaciones que colocan el foco en los resultados relacionados con la obligatoriedad del nivel (Dussel 2015; Gorostiaga, 2012) muestran que los indicadores de egreso y terminalidad no han mejorado significativamente; y tampoco parece haber mejorado la calidad de los aprendizajes logrados. Ciertas características históricas del nivel medio han sido muy difíciles de transformar: su propósito selectivo de origen, su impronta enciclopedista, el formato

---

<sup>10</sup> La denominada “fragmentación de los saberes” se origina en la escuela humanista y enciclopedista que está en la base del nivel secundario en Argentina, con gran cantidad de “materias” que siguen lógicas disciplinares (clasificación “fuerte” del curriculum, según Berstein), dictadas por docentes formados y designados por especialidad, y por horas cátedra.

disciplinar o el régimen de organización y promoción por grupos etarios, así como la formación de los docentes por especialidades (Acosta 2009; Southwell, 2011; Terigi 2008; Ziegler, 2011). Esto no significa que las variables propias del sistema sean las únicas a considerar; pero, junto a otros muchos factores externos al sistema, han obstaculizado que el nivel llegue a ofrecer una educación de calidad para todos (Tedesco, 2015). Estas características mencionadas, propias del nivel secundario y profundamente enquistadas en su estructura, han convivido con la aplicación de la ley, y es posible que sean parte de las causas por las cuales no se han obtenido los resultados esperados.

El recorte temporal de mi investigación toma como inicio el año 2006, momento de esta declaración de obligatoriedad del nivel, porque esto supone una transformación importante del propósito de este nivel, más allá de los resultados concretos que luego se hayan logrado. La finalidad de la escuela secundaria ya no es únicamente la de brindar una preparación para algunos “privilegiados” que aspiran a acceder a estudios superiores, sino que, a partir de la definición de su obligatoriedad, la educación media declara explícitamente su propósito de formar a toda la población: para la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la prosecución de estudios superiores. Por lo tanto es esperable que esto impacte de alguna manera en la institución.

### **Antecedentes de la investigación.**

En el relevamiento bibliográfico en busca de estudios similares al que aquí propongo encontré muy pocos estudios que se enfocaran en la figura del directivo de secundaria en la provincia de Buenos Aires, y menos aún en el Partido de Gral. San Martín. En cambio, pude encontrar algunas investigaciones que se ocupan del director en el nivel primario del sistema, o en otros ámbitos geográficos, como Ciudad de Buenos Aires y Córdoba; he tomado estos estudios como fuente de inspiración para éste.

Si bien la dinámica del nivel primario es muy distinta a la del nivel secundario, por su formato diferente, ya que muestra una menor fragmentación curricular, una formación docente más generalista y un mandato de origen universalista, las investigaciones de Cristina Carriego (2005) y Gabriel Noel (2009), me han sido útiles, por los aportes que pasará a explicar.

Cristina Carriego (2005) realiza una exploración cualitativa sobre dieciocho directivos de escuelas primarias de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires, utilizando categorías de la teoría micropolítica de Stephen Ball. A través de ellas indaga acerca de los factores que influyen en sus decisiones respecto a los cambios para la mejora institucional. Carriego investiga sus formaciones iniciales, las regulaciones a las que está sometida la escuela de ese nivel y jurisdicción, los niveles de autonomía<sup>11</sup> y las relaciones con la supervisión. También establece algunas conexiones entre el tiempo de experiencia en el cargo, la formación pedagógica, y la posibilidad de promocionar cambios y proyectos de mejora en las escuelas; analiza las variantes en la relación de los directivos con sus supervisores, encontrando en muchos casos modelos de cooperación mutua, que la llevan a concluir que:

... los supervisores, como representantes del control externo sobre la escuela, son percibidos por los directores como agentes en un rol que se ha diluido y que aparece desdibujado, con una distancia significativa y con una influencia relativa comparada con otros estratos jerárquicos que se constituyen en una instancia de control interno, como la congregación, el representante legal o apoderado legal, o los dueños. Por esto, la autonomía de la escuela con respecto a las instancias de regulación externa no deviene en una autonomía del director para tomar decisiones sino que desata la posibilidad de negociar internamente la toma de decisiones a favor del cambio o la estabilidad de la dinámica institucional. En la intimidad del trabajo institucional se configuran otras instancias de regulación interna debido a que la falta de regulación externa da lugar y amplifica el juego micropolítico. (Carriego, 2005, p.87).

Estas observaciones sobre el rol de los inspectores (supervisores) me han estimulado a pensar los márgenes de autonomía de las escuelas (y los directores) respecto a las regulaciones normativas. Las relaciones descritas por Carriego entre directores y supervisores me han parecido algo diferentes a lo que mi experiencia me ha brindado; y a lo largo de la investigación podré mostrar que los directores entrevistados manifiestan en muchos casos una cercanía e injerencia mayor de los inspectores con respecto a la escuela. En este aspecto el tipo de gestión de la escuela

---

<sup>11</sup> Carriego establece las siguientes categorías: la “autonomía asumida”, “la autonomía de la resistencia o la autonomía como transgresión”, “el supervisor como asesor pedagógico y legal”.

(estatal o privada) podría marcar cierta diferencia en lo que hace a la relación con los supervisores, y es uno de los factores que he tenido en cuenta.

El investigador Gabriel Noel, en su texto *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica* (2009) realiza un estudio sobre tres escuelas primarias del conurbano bonaerense, donde observa diferentes conflictos en relación a los distintos actores institucionales. El director es analizado respecto a la manera en que ejerce su autoridad y la forma en la cual legitima su rol. A partir de los resultados de su investigación, Noel cuestiona las tesis que afirman el declive de la institución escolar (Corea y Lewcowicz, 2004; Dubet, 2007) o su “impotencia instituyente” para realizar una labor pedagógica adecuada (Peppe y Villagrán, citados en Giorgi, V; Kaplún G; Morás, L; 2012, p.22). De esta manera expresa:

Si la escuela de barrios populares no obtiene lo que se propone – o, para evitar caer en algunas de las falacias que venimos de criticar: si los diversos actores al interior del escenario escolar rara vez obtienen lo que demandan –esto tiene más que ver con la imposibilidad de satisfacer conjuntamente una serie de objetivos contradictorios o aun paradójicos en tensión permanente (...) que con un nuevo horizonte histórico que produce automáticamente subjetividades refractarias a la acción de determinadas instituciones otrora exitosas. (Noel, 2009, p.204).

Me pareció interesante pensar las dificultades de la escuela como un conflicto entre objetivos contradictorios, o las tensiones de los diferentes actores y demandas, dejando de lado una concepción de la escuela como institución en retroceso, en “declive”, cuya posibilidad de acción haya disminuido en forma determinada por condicionantes culturales, históricos y sociales. Estos análisis de Noel me dejan, en especial, la inquietud por el papel del director respecto al tipo de autoridad que puede encarnar, en tiempos de supuesto declive de la institución; si su accionar en la escuela está apoyado en su rol, en su lugar en la estructura, o si tiene que ver más bien con el carisma y las cualidades personales de quien ejerce el rol.

Por otra parte, he tenido acceso a investigaciones realizadas en otros países hispanohablantes (Bernal Agudo, 1997; Egidio Galvez, 2006; Francia, 2010). También he accedido a estudios empíricos sobre escuelas inglesas (Ball y Maroy, 2009; Maguire, Braun y Ball, 2015) que me han servido para profundizar y reflexionar sobre las

categorías que iluminan mi objeto de estudio, aun teniendo en cuenta las diferencias regionales y nacionales. Para referirlos brevemente: José Luis Bernal Agudo, en su tesis de doctorado (1997) estudia a los equipos directivos de cuatro escuelas primarias de España, en cuatro ciudades diferentes, y realiza un análisis muy detallado sobre el modo de funcionamiento de sus equipos directivos; también utiliza categorías de análisis micropolítico. La presentación que hace sobre los diferentes sistemas educativos, su nivel de centralización y formas de regulación, comparando el sistema español con otros países, me ha sido muy útil para analizar el rol del director en el sistema argentino.

Según Bernal Agudo (1997) el sistema español se inscribe en un modelo *participativo*, similar al de Portugal (y, con algunas variantes, al de Suecia). Este modelo es marcadamente descentralizado, pues sólo se fijan a nivel nacional los objetivos, contenidos básicos y orientaciones de la currícula, dejándose al nivel municipal la mayoría de las decisiones. Los directores son elegidos por un Consejo de Centro<sup>12</sup>, en el que participan docentes, padres, y otros actores de la misma institución escolar. La elección es por un período de cuatro años, y es prorrogable a un período más. En este contexto, el papel del director es el de animador y coordinador de los proyectos de su comunidad, tiene toda la responsabilidad del cargo, pero las decisiones son compartidas con el resto de la comunidad.

Este modelo participativo es marcadamente diferente al sistema educativo de los países anglosajones, que se caracterizan por poseer un modelo empresarial, producto de la imperante tendencia neoliberal o de mercado. En estas sociedades, el sistema está totalmente descentralizado, excepto en la determinación de los contenidos básicos de la currícula y el control de la enseñanza (a través de evaluaciones estandarizadas que realiza el nivel central). El director es responsable por todos los aspectos del funcionamiento de la escuela, y debe ocuparse de las relaciones públicas, como un *gerente* o *manager* de empresa, y velar por el logro de los resultados, de los cuales depende, en muchos casos, el aporte económico proveniente del Estado.

El modelo de la Argentina y otros países latinoamericanos es mucho más parecido al sistema *buroprofesional* que Bernal Agudo describe tomando como ejemplo

---

<sup>12</sup> En España, se denomina "Centro" a la escuela.

al modelo francés: una estructura fuertemente piramidal y centralizada; la escuela no elige al director sino que su designación depende de organismos estatales de nivel intermedio. Se realiza a través de concursos de oposición, y por plazos indeterminados. Es un modelo jerárquico en su estructura, y el director es un representante de la administración estatal. Esto implica un gran desafío para el director, porque debe dirigir la escuela dentro de un modelo de sistema de estructura fuertemente vertical, en una sociedad que actualmente demanda mayores niveles de participación democrática.

Esta idea me ha sido muy útil en mi trabajo de indagación; en el sistema educativo de la Argentina, las jurisdicciones provinciales son las que designan al director, y esto, junto con las características de la carrera docente y las formas de acceso al cargo directivo, pueden ser factores estructurales de la tensión que experimentan los directores en su práctica diaria, en las escuelas de nuestro sistema.

Esta comparación entre sistemas también me ha llevado a relativizar algunos de los conceptos y conclusiones de los estudios de Stephen Ball y su equipo, teniendo en cuenta la diferente organización y niveles de autonomía de las escuelas inglesas dentro de su sistema educativo.

Respecto a las investigaciones que enfocan al director de secundaria en la Argentina, algunas son de tipo cuanti-cualitativo, otras toman al director con una perspectiva similar a este trabajo, en otras áreas urbanas o suburbanas; y algunas tienen un recorte de estudio mucho más específico.

Hay una serie de trabajos cuantitativos, enfocados al tema de la violencia o conflictividad en las escuelas, en los cuales la labor directiva es analizada como una variable que influye en el *clima escolar* de la institución. Un ejemplo es el informe final del Ministerio de Educación *Clima, conflictos y violencia en la escuela* (2011), una investigación hecha entre FLACSO y UNICEF, en el área metropolitana de la ciudad de Bs.As y el conurbano bonaerense. Está realizado sobre una muestra de 93 escuelas secundarias públicas y privadas; se hicieron 36 entrevistas a padres, docentes y directivos, y 8 grupos focales a alumnos y docentes. Con esta muestra construyeron una *escala de clima escolar*, en la cual la figura de los directivos es reconstruida desde las

percepciones de los alumnos respecto a la naturaleza y al grado de autoridad que presentan en sus funciones.

Felicitas Acosta (2009) realiza una investigación sobre los cambios que algunas escuelas de sectores populares han realizado sobre el modelo tradicional de la secundaria; indaga en qué medida son verdaderamente rupturas o continuidades con el mandato de origen del nivel. Lo hace a través de un estudio de caso en dos escuelas de Ciudad de Buenos Aires, trabajando con las percepciones de estudiantes, docentes, directivos y la observación de los dispositivos institucionales. Le da un lugar importante al contexto situacional de cada escuela, y a las opiniones de los diferentes actores; su foco está en los dispositivos que cada institución va construyendo, para intentar dar respuesta a las necesidades de los jóvenes de los sectores desfavorecidos. Encuentra que cada una de las instituciones utiliza diferentes estrategias para flexibilizar los usos de los tiempos y los espacios; halla ciertos cambios en los modos de relación, y diferentes grados de persistencia de los modos tradicionales de enseñanza de las disciplinas. En este estudio la percepción del directivo es uno más entre muchos elementos, por lo tanto no es un factor central en la investigación. A pesar de que hay pocas menciones a los aportes de las dos directoras, me resultaron interesantes, ya que las presenta en tareas muy variadas, y como presentadoras de la vida escolar, tanto en descripciones de lo cotidiano como explicando significados otorgados a distintas decisiones tomadas. También me he sentido interpelada por la visión de la investigadora al “pensar a la escuela en la interacción entre lo nuevo y lo viejo, entre las tradiciones y las rupturas que le permiten dar respuestas a los cambios sociales y culturales que la rodean” (Acosta 2009, p.243). Me ha hecho pensar en la posibilidad de que parte del trabajo del director se ubique en esas instancias de interacción; que sus mediaciones muchas veces busquen integrar los estilos y estrategias tradicionales, con los cambios y propuestas que responden a las nuevas necesidades.

María Antonia Gallart (2006) presenta en su libro *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional* un estudio empírico que busca profundizar en la autonomía que tiene cada institución para definir sus modelos de formación, la relación entre los planes prescriptos por las jurisdicciones y la realidad escolar; y la influencia de los actores escolares (docentes, directivos, alumnos, familias)

en la implementación de cambios a nivel escolar. Consiste en un estudio comparativo de casos institucionales, cualitativo, sobre quince escuelas secundarias, de Ciudad de Buenos Aires y conurbano bonaerense, de gestión estatal y privada.

Me han resultado útiles diversos análisis que hace Gallart sobre la figura del director; puntualiza que él es quien canaliza la relación con el contexto a través del sistema educativo, y de los alumnos y de su familia, y además es “la última instancia institucional de los conflictos internos porque hace realidad con sus decisiones el proyecto institucional y pedagógico de la escuela” (p.33). La autora considera que la capacitación de los directivos es fundamentalmente una reflexión sobre la práctica y se cuestiona luego si los métodos de acceso al cargo y selección favorecen u obstaculizan la elección de los mejores profesionales y el aprendizaje del rol.

En una recopilación de la PREAL, la autora (Gallart, Cerrutti, Binstock, 2009) realiza un análisis más profundo y amplio de esta y otras investigaciones, con el foco en la comparación entre las escuelas de gestión estatal y privada en el conurbano bonaerense.

He tenido contacto con otros estudios interesantes sobre la figura del director en otras jurisdicciones de nuestro país, como Santa Cruz y Córdoba, también realizados desde una perspectiva micropolítica y cualitativa.

Uno de ellos es el trabajo de María Cecilia Bocchio y Silvia Grimberg (2017), que analiza desde la perspectiva de Stephen Ball el caso de un director de escuela secundaria en la provincia de Santa Cruz, sus vivencias y su trabajo en relación a las nuevas dinámicas de gestión, así como los efectos que provocan estas dinámicas en la cotidianeidad escolar. Estas investigadoras habían realizado un trabajo previo (2016) , junto con Carla Villagran, estudiando la puesta en práctica de la reforma del 2006 en dos escuelas secundarias de Santa Cruz, investigación que está centrada en las percepciones de los diversos actores institucionales, las comunicaciones institucionales acerca del régimen académico correspondiente, y la participación de los docentes en la

resignificación curricular<sup>13</sup>. Las autoras señalan dificultades como la restricción de permisos para suspender clases y poder de esta manera realizar reuniones; la falta de medidas para lograr la concentración horaria de los docentes; y sacan conclusiones que resaltan la importancia de las *dinámicas internas* de las escuelas, y cómo éstas influyen en la puesta en práctica de las reformas.

La participación no es una mera retórica reformista; sin duda la participación de los sujetos de la educación es necesaria; sin embargo, el núcleo problemático de la participación radica en las dinámicas internas que cada escuela puede generar para debatir la reforma, en un proceso que denota una traslación de la responsabilidad sobre la “puesta en acto” de las políticas educativas a las escuelas. (Bocchio, Grimberg y Villagran 2016, p.15).

Muchas veces los sujetos no son quienes se resisten / reniegan de la reforma sino que es la propia dinámica con la que ésta llega a las escuelas la que opera como un instrumento que dificulta el debate e inhibe la participación que la reforma reclama. (Bocchio, Grimberg y Villagran 2016, p.16).

Estos dos trabajos citados son un aporte importante para mi investigación, ya que resaltan aspectos muy concretos, muy reales, de estas *dinámicas internas* que son parte de las dificultades que tienen los actores de la institución escolar (y en particular, el director) para la aplicación de las políticas que llegan a la escuela.

Otra investigación que me ha resultado interesante es la de Estela Miranda, Nora Lamfri, Cecilia Bocchio, Carolina Yelicich y Yanina Maturano (2016) que presenta resultados preliminares de una indagación sobre el trabajo de directores y docentes en escuelas secundarias de Córdoba, también desde la perspectiva de Stephen Ball, en combinación con aportes de E.Friedberg. En esta investigación se proponen comprender “las lógicas de acción, intereses y estrategias que ponen en juego los actores individuales y grupales como mediación entre las dinámicas internas y las restricciones y presiones externas a las instituciones en estudio” (Miranda et al, 2016, p.175). Se indaga en las acciones, estrategias y traducciones que hacen los directores en el caso de la puesta en acto de la Práctica Profesional en la educación Técnico Profesional; se muestra cómo las

---

<sup>13</sup> Se denomina “resignificación curricular” al trabajo de especificación o redefinición de las orientaciones curriculares que se realiza en cada escuela, reformulando las definiciones elaboradas en el nivel federal y jurisdiccional del sistema, para su puesta en práctica en la institución.

instituciones generan estrategias para responder a los mandatos de las políticas públicas, resignificándolas desde los intersticios que su articulación va generando a nivel nacional, provincial, local e institucional. Me ha servido para prestar particular atención a las interferencias que puede haber entre las normativas de cada uno de los niveles, y las diferentes respuestas que se generan en las instituciones escolares.

En cuanto a investigaciones educativas cualitativas realizadas en el partido de San Martín, puedo mencionar la tesis de Laura Casals (2016) sobre la experiencia de los estudiantes del plan Fines en la zona del Río Reconquista. Casals se centra en las trayectorias de los estudiantes adultos que retomaron su escolaridad a través del programa Fines, y analiza el grado de efectividad de esta política pública para la terminalidad del nivel secundario, destacando su relación con las organizaciones territoriales en el contexto de las dinámicas locales. Para esto, la investigadora entrevista a estudiantes, supervisores, referentes del plan y un exdirectivo. Me ha resultado útil la detallada información que suministra la investigación respecto a los barrios Hidalgo y otros cercanos de la zona del Río Reconquista, y la relación que hace entre el sistema educativo local y el contexto. Por otra parte su recorte es mucho más específico que el de mi trabajo, apuntando a un programa en particular, el Fines, del mismo nivel educativo pero para un grupo etario diferente al que yo he enfocado; y el directivo es uno más entre muchos actores entrevistados.

En síntesis, los estudios de Gallart (2006), Miranda et al (2016), Bocchio, Grimberg y Villagran (2016), Bocchio y Grimberg (2017), y la tesis de Laura Casals (2019) son los que me han sido de mayor utilidad para el tipo de investigación cualitativa y etnográfica que me he propuesto porque han alentado y confirmado mis ideas sobre la importancia de dar cuenta acerca del rol del director, que ha sido poco estudiado en todas sus dimensiones. El relevamiento que he podido realizar me ha mostrado que los estudios focalizados en el director de secundario son escasos; que la mayor parte de las veces se centran en el clima escolar (Ministerio de Educación, 2011), o su rol ante los proyectos de mejora (Carriego, Gallart). Predominan las investigaciones sobre directores de primaria (Carriego, Noel); pero su rol no puede ser equiparable al de las escuelas secundarias, tanto por las características organizativas y de formato diferentes que tiene

el secundario respecto al nivel primario, como, y en especial, por trabajar con niños y niñas, y no con la problemática específica de la etapa adolescente.

### **Objetivos de esta investigación y primeras ideas.**

Considerando mis inquietudes y preguntas sobre este problema, y los antecedentes relevados, me he propuesto, como objetivo general: Dar cuenta de la centralidad del rol del directivo en la escuela secundaria; considerar sus características personales, e identificar cuáles son las ventajas o limitaciones que le impone el contexto local.

Considero que comprender el rol del director puede aportar a la comprensión del funcionamiento de la institución escolar, y del resultado que pueden tener las políticas y reformas que se promulgan en el macronivel del sistema, cuando llegan al terreno en el que se deben poner en práctica.

Así también, pretendo:

- Analizar cómo los directivos de secundaria de San Martín ponen en práctica las políticas públicas que llegan a la escuela.
- Describir qué condiciones del contexto barrial y qué presiones influyen en las prácticas del director.

Puedo presentar en una formulación inicial mis hipótesis, de la siguiente manera:

- Los directivos de las escuelas secundarias son *artesanos* que construyen prácticas educativas realizando permanentes adaptaciones a las normativas dispuestas para el nivel, con el objeto de brindar respuestas a las necesidades y demandas concretas de la cotidianeidad.
- Las características personales de los directores, las de su equipo, y los factores del contexto institucional y territorial influyen en sus prácticas cotidianas.

### **Estructura general de la tesis:**

En el primer capítulo presentaré las categorías conceptuales que me han servido como herramienta de análisis: la teoría micropolítica de Stephen Ball, y conceptos de Norbert Elías que me ayudaron a pensar la persona y la labor del director de escuela con

categorías que permitan profundizar el análisis, desde una perspectiva diferente a la tecnocrática y empresarial que predomina en muchos ámbitos de la educación. Luego explicitaré las hipótesis, así como la metodología y las técnicas utilizadas para llevar adelante esta investigación.

En el segundo capítulo realizaré una breve descripción de la historia de la escuela secundaria, que no pretende ser exhaustiva sino sólo una periodización esquemática, con eje en la masificación y obligatoriedad del nivel.

En el tercer capítulo realizaré una presentación del territorio en el cual se encuentran las escuelas estudiadas: el Partido de General San Martín, con un recorrido rápido por su historia hasta sus características actuales, incluyendo algunas referencias a su sistema de escuelas secundarias.

Luego presentaré, en el capítulo cuarto, los datos obtenidos en mi trabajo de campo: las voces de los directores entrevistados. Analizo sus percepciones a través de varios ejes: las políticas públicas establecidas para las escuelas; los condicionantes externos que influyen en las lógicas institucionales; y las percepciones de los directivos en relación a su rol y su trabajo.

En el capítulo quinto analizaré la información recogida, contrastándola con mis hipótesis y elementos del marco teórico, para explicar cuáles son las mediaciones que realizan los directores en su trabajo cotidiano, y qué factores pueden influir en ellas.

Para concluir, revisaré la imagen del director como nodo entre las políticas que *bajan* y las demandas que *suben*, y haré referencia a proyecciones y posibilidades que quedan abiertas a partir de esta investigación.



## **CAPITULO 1: Categorías teóricas y herramientas metodológicas de la investigación.**

Para expresar con mayor precisión mis hipótesis he decidido utilizar algunas categorías de los trabajos de Stephen Ball, que junto con algunos conceptos de Norbert Elias son la base teórica de mi investigación. La intención de este enfoque dado al trabajo es que estas categorías teóricas sean una herramienta que permita enlazar el nivel macropolítico, donde se promulgan normativas y deciden políticas, con el nivel micropolítico, donde ocurre el acto educativo. En gran parte de la literatura sobre gestión educativa predomina un enfoque tecnocrático que no considera el lugar de los actores escolares, las personas que realizan la *puesta en acto* de políticas y normativas en las *arenas institucionales* o terreno de las prácticas. Las ideas de Norbert Elias son útiles para “descosificar” algunas abstracciones que son de uso habitual, y centrar la investigación en los vínculos de las personas o actores de la institución escolar.

Por lo tanto, realizaré ahora una breve presentación de las ideas de Stephen Ball y de Norbert Elias que me han resultado útiles para el análisis. Luego, presentaré las hipótesis, y finalmente explicitaré las decisiones metodológicas tomadas en el diseño y en el proceso de la investigación.

### **1.1. Marco teórico e hipótesis.**

#### **El lugar del director según la teoría micropolítica de Stephen Ball.**

Para pensar al directivo<sup>14</sup> de escuela secundaria, su lugar en la institución, su intervención en la circulación de las políticas educativas, las posibilidades que tiene para hacer, aportar y transformar, he considerado necesario adoptar un marco teórico que no lo reduzca a cuestiones meramente funcionales o estructurales. Por eso es que he tomado como herramienta de análisis al enfoque micropolítico que inaugura Stephen Ball<sup>15</sup> con su texto *La micropolítica de la escuela* (1987). Parte del valor de este texto ya clásico de Ball es que considera la importancia de las relaciones que se establecen entre

---

<sup>14</sup> Usaré la palabra “directivo” para hacer referencia a directores, directoras, e incluso vicedirectores y vicedirectoras ya que muchas veces en la práctica cumplen funciones equivalentes, dependiendo de la historia y cultura institucional y personal concreta.

<sup>15</sup> Stephen Ball es un sociólogo inglés, nacido en 1950; en la actualidad sigue escribiendo y dando clases sobre políticas educativas.

los actores institucionales, así como el rol del conflicto y de las negociaciones, introduciendo consideraciones y nuevos factores hasta entonces ignorados o silenciados. El autor inglés resalta el análisis del rol de los *actores* de la escuela; las personas, con sus conflictos, puntos de vista, intereses y tensiones.

Para entender la importancia que adquirió este texto de Ball, es necesario contrastarlo con la tendencia predominante de ese momento (y que sigue hegemonizando muchos ámbitos educativos.): la gestión educativa como una rama de la teoría de las organizaciones de perspectiva empresarial, basada en una racionalidad tecnocrática que le dio desde sus inicios forma y categorías de análisis. Luego, en su evolución histórica han aparecido muchas corrientes diferentes, pero la mayoría de ellas no estudian a los actores de la institución escolar sino que los asimilan a su rol, a su función, en abstracto. Podemos encontrar en la bibliografía trabajos<sup>16</sup> que investigan la institución escolar, en los cuales la figura del directivo solo es analizada en forma genérica e inespecífica, refiriéndose a ella con la denominación impersonal de “la gestión educativa de la escuela”.

En el texto citado, Ball realiza un diagnóstico del problema de la gestión escolar como diferente a la gestión de una empresa:

Los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor ha sido fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e intuiciones empíricas derivadas de, y desarrolladas casi exclusivamente en relación con estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias (...) ha dado origen a un conjunto de descripciones abstractas conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los profesores. (Ball, 1987, p.5)

Este autor se diferencia proponiendo un modelo micropolítico para comprender la realidad escolar. Desde ese enfoque tiene en cuenta conceptos como: *poder*, *diversidad de metas*, *disputa ideológica*, *conflicto*, *intereses*, *actividad política o control*, entre otras. En este texto, discute específicamente y cuestiona el uso académico de

---

<sup>16</sup> Por ejemplo, el estudio de Teresita Francia, de 2010. Se presenta como una investigación desde la teoría micropolítica. Pero no se nombra a los actores (salvo en una mención como “el equipo directivo”) sino que se expresa en todo momento como “la gestión”, los “modos de gestión” y otros términos abstractos.

categorías que son propias de las teorías de la organización y la racionalidad tecnocrática como: *autoridad, coherencia de metas, neutralidad ideológica, consenso, motivación, toma de decisiones, o consentimiento.*

La teoría micropolítica considera a la institución escolar como una organización de *estructura laxa*, a partir de los conceptos de organización anárquica (Cohen, March y Olsen, 1972, citados en Ball, 1987), *flojedad estructural* (Bidwell, citado en Ball 1987) y *loosing loop o conexión vaga*, (Weick, 1976, y Meyer y Rowan, 1978, citado en Ball, 1987). Esto significa que la escuela es una organización cuya estructura institucional se halla desconectada de la actividad técnica o el trabajo, y la actividad no tiene una relación unívoca con los efectos. Esto es consecuencia de la diversidad de metas e intereses de los miembros de la institución, la existencia de subgrupos de trabajo relativamente aislados, la complejidad y cantidad de variables en juego, y la falta de coordinación estricta entre las actividades y las metas. Estas características de organización anárquica, conexión vaga o libre acoplamiento hacen que el conflicto sea inherente al funcionamiento de una institución donde hay mucha autonomía de las subunidades, diferentes visiones del objetivo final y, sobre todo, de la manera de lograrlo; y donde se manifiesta un apreciable control de los miembros en combinación con determinaciones de la jerarquía externa a la escuela.

Podemos advertir que la micropolítica se ocupa de cuestiones que son muy cercanas a la preocupación de quienes conducen la institución escolar: el conflicto, las prioridades y emergentes, las divergencias entre los objetivos propuestos, los intereses de cada uno de los miembros de la escuela, las ideologías personales, las estrategias elegidas para lograr los fines, entre otros puntos de tensión. El concepto de *estructura laxa* ayuda a entender la dificultad de lograr las metas, los resultados buscados, haciendo un aporte importante para los docentes a cargo del rol directivo de la institución, quienes sienten sobre sus espaldas la exigencia de lograr los *objetivos* que una buena *planificación* debería asegurar (según la lógica instrumental propia de la gestión escolar de corte empresarial). El enfoque micropolítico puede aportar una mirada realista sobre la vida de la escuela, y permite incorporar procesos y variables que serían de otra manera ignorados.

Otro aspecto del rol del director es el que se refiere a su formación y forma de acceso al cargo. Stephen Ball afirma que “los directores estarían entregados por su carrera, su estilo de vida y su ideología a la tarea de dirigir la organización, implicados políticamente por definición (pertenecen a la categoría de “funcionarios” según la clasificación de Baldrige)” (Ball, 1987, p.15). Pero en el caso del sistema argentino la carrera académica del director no está orientada desde su comienzo a las tareas de conducción; los directores son en su gran mayoría profesores que, luego de años de ejercicio docente en el aula, optan por dedicarse a la gestión, para lo cual se capacitan por diversos circuitos para presentarse a concurso, o incluso, con posterioridad a haber accedido al cargo<sup>17</sup>. Por esto es que podemos decir que el compromiso con la conducción no está marcado por su formación académica sino que se va construyendo a partir de vivencias y elecciones personales, siendo de esperar que sea (como también presenta Bernal Agudo) muy diferente al modelo anglosajón.

Bardisa (1997) menciona las diferentes formas de legitimación que compiten con la del director, que debe equilibrar su responsabilidad con las expectativas que tienen los profesores, que en general esperan una gestión más colectiva donde estén representadas sus inquietudes.

Las relaciones de poder en una escuela están configuradas por la compenetración con la autoridad e influencia del director, y la influencia de los profesores. No hay que ignorar que, en una organización, individuos con poca autoridad pueden tener considerable influencia, porque tienen acceso a la información, a los recursos o a las tareas claves (personal de administración, conserjes, bedeles). (Bardisa, 1997, p.28)

---

<sup>17</sup> En la provincia de Buenos Aires los requisitos para presentarse a concurso para el cargo de directivo se refieren a la antigüedad, los años de ejercicio docente a cargo de curso, y el único título exigido es el de profesor del nivel correspondiente (o haber sido titular de algún cargo en el nivel, lo que ha habilitado como directivos a quienes han ejercido como preceptores a partir de un título de maestro de primaria o de inicial). Los demás certificados le aportan puntos adicionales en el concurso. Cristina Carriego (2005) analiza los recorridos formativos de directores del sistema privado (p.54 y siguientes), agrupados en las categorías: “directores profesionales”, “directores profesionalizados”, “directores maestros”. Cecilia Braslavsky (2001) investiga las ofertas de formación para la gestión educativa en la Argentina, en un capítulo de su informe referido a América Latina. En el ámbito de gestión privada, los requisitos quedan a criterio de la institución (con la excepción del título habilitante para la docencia del nivel, que es imprescindible). Gallart (2009) explicita las diferencias entre las formas de acceso en la gestión estatal y la gestión privada.

Es también interesante el análisis que hace la autora de la tensión entre las funciones que el sistema le otorga al director como funcionario del Estado, responsable del cumplimiento de los principios que éste le delega (denominado a veces “*mantener el sistema*”), y lo que sus compañeros docentes le asignan como “su” misión principal: defender sus intereses, facilitar el desarrollo profesional del cuerpo de profesores. Finalmente, lo que se configura es una “situación ambivalente del director que, en teoría tiene una doble legitimidad, y recibe demandas contradictorias de públicos diferentes” (1997, p.31). Esto es muy notorio en el sistema educativo argentino, ya que el director no accede al cargo por una carrera específica sino que siempre viene de la carrera docente; y muchas veces, ha sido profesor de la misma institución, o al menos comparte con los otros docentes una experiencia en común.

Bardisa utiliza una serie de metáforas y expresiones muy gráficas<sup>18</sup> para la situación del director: “el director entre las dos orillas. Un equilibrio inestable” (p.30); el director como “mediador” (p.33) en el gobierno tripartito (supervisores /director/ padres de los alumnos); el director como “símbolo colaborativo” (p.33) cuya búsqueda de colaboración se puede transformar en manipulación, cooptación, acuerdos de todo tipo, en general no explícitos. Comenta la investigadora española en el apartado de su trabajo subtítulo “El director entre las dos orillas: un equilibrio inestable”:

Existe una tendencia que trata de describir al director como si fuera un gestor, más que a contemplarlo como un miembro que interviene en la educación que se imparte en “su” organización. (1997 p.30)

Esta reflexión destaca la preeminencia que el paradigma tecnocrático le da a sus funciones de gestión (entendiendo por tales a las administrativas y organizativas) por sobre las pedagógicas, en las que necesita trabajar “codo a codo” con sus compañeros docentes para lograr los propósitos finales de la institución que comparten. Es precisamente en esta tensión que se encuentra una de las preocupaciones de los directores, que percibirían su función pedagógica como lo más importante de su rol, pero sin poder dejar de ocuparse de cuestiones administrativas, organizativas y de

---

<sup>18</sup> Bardisa menciona también otra serie de imágenes y expresiones coloquiales que ha registrado en investigaciones previas, y que son utilizadas por los profesores y por los propios directivos para referirse a su función: «lacayo al servicio de la Administración», «apaga fuegos», «*sparring*», «vela que soporta tempestades», «muro de las lamentaciones», etc.

resolución de conflictos, que suelen presentarse como más urgentes en el transcurrir cotidiano. Una de mis preocupaciones ha sido también, indagar cuál es la función que el directivo efectivamente considera la primordial.

### **El ciclo de las políticas públicas y el lugar de los actores institucionales.**

Para analizar las transformaciones que sufren las políticas públicas en su “ciclo de política”, sin caer en simplificaciones o visiones lineales donde la normativa sólo se *implementa* (bien o mal) en los niveles inferiores del sistema, es enriquecedor considerar la idea de Stephen Ball acerca de la política como *texto*. Esta metáfora, presentada en 1994 en el libro *Education Reform. A critical and post-estructural approach* muestra a la política y sus expresiones (leyes, normativas, programas) como representaciones codificadas y luego decodificadas por “una pluralidad de lectores que producen necesariamente una pluralidad de interpretaciones” (Codd, 1988, citado en Ball, 1994, p.21). En el ciclo de su trayectoria, una política se irá modificando en contacto con políticas (textos) anteriores que todavía están en circulación y que pueden inhibir, influir o contradecir a la siguiente. (Ball, 1994); y, además, puede sufrir otras transformaciones en el proceso de *traducción* a prácticas. A modo de ejemplo, esto es lo que puede suceder con las normativas de las sucesivas reformas, por ejemplo, con los cambios de diseños curriculares, en sus interacciones a lo largo del tiempo. A este respecto, es habitual para los directores ver que los docentes interpretan una nueva propuesta desde los conceptos de *textos* anteriores (Ziegler, 2003), realizando equivalencias que a veces tergiversan los sentidos de los nuevos textos. Mostraré más adelante en este trabajo, de qué modo se han interpretado las maneras de realizar las calificaciones por rúbrica en el programa de escuelas de Nuevo Formato, en un ejemplo interesante de superposición de textos sucesivos.

Varios autores (Bocchio y Grinberg, 2017; Senén Gonzalez, 2003) han utilizado estos conceptos de Stephen Ball para analizar cómo las políticas aplicadas previamente han condicionado o influido de diversas maneras la puesta en práctica de los nuevos textos; en otras palabras, cómo una nueva política pública o reforma no es independiente de las anteriores. Desde este punto de vista, la perspectiva histórica es sumamente útil para poner de manifiesto cómo se entrelazan los diferentes textos, normativas y políticas públicas (Visacovsky, 2019).

El concepto de *ajuste* es uno de los más interesantes de los que presenta Ball en el texto de 1994, ya que coloca en primer plano a los actores de la institución escolar, y sus diferentes opciones ante la llegada de las políticas a la escuela. No se reduce a considerar la mera aceptación o la resistencia directa de los agentes, sino que visualiza acciones de diferente tipo, así como inacciones, modificaciones, resistencias y transformaciones más o menos activas que tienen lugar en la práctica cotidiana de la escuela. Estos ajustes pueden ser simplemente adaptativos o *de contención*, o tratarse de respuestas *disruptivas* que provoquen cambios en la estructura o en las prácticas.

Al analizar los ajustes que se realizan con las políticas en la escuela, Ball (1994) menciona a directivos y supervisores como *mediadores claves*, quienes ejercen su acción en forma indirecta, ya que *dependen de otros* (los directores dependen de sus docentes; los inspectores, de los directores a su cargo) para relacionar las políticas del macronivel con el ámbito micro de la escuela. En estas acciones en “el terreno” se juega la adaptación, relación e interacción de las políticas con el contexto, así como su posible deslegitimación.

Otra metáfora interesante que desarrolla Ball en este texto es el de la política como *discurso*, que es la manera en que la política habilita qué temas son parte de la agenda, de qué se puede hablar, y qué voces pueden ser escuchadas, y cuáles no. Si no se tuviera en cuenta este aspecto y sólo enfocamos la posibilidad de los ajustes secundarios que los actores realizan, se puede caer en un “optimismo ingenuo” (Ball, 1994) que oculte las limitaciones que el discurso en juego impone.

Las categorías que han sido mencionadas (*política como texto y como discurso, ajustes secundarios, mediadores clave*) quedan articuladas en el llamado *ciclo de las trayectorias políticas*, (Ball y Bowe, 1992, citado en Ball 1994). Este ciclo presenta el camino de las políticas como un ciclo de recorrido no lineal, desde un *contexto de influencia y de producción* del texto político, pasando por el *contexto de la práctica* en las *arenas* de las instituciones escolares. Los efectos de los textos constituyen el *contexto de los resultados*, que finalmente en un *contexto de la estrategia política* influyen y pueden modificar el discurso y las posibilidades que éste habilita para un nuevo ciclo de trayectoria política.

Esta presentación del ciclo de trayectorias con sus diferentes contextos es el primer intento de Stephen Ball para problematizar la idea simplista de *aplicación de las políticas públicas*, y es un concepto muy potente que brinda herramientas para analizar cada uno de los actores y contextos en los que se da la circulación real de las políticas. En este trabajo me centraré en el *contexto de la práctica*, pero es útil tener presente el ciclo completo.

Ball y Maroy (2009) utilizan estos conceptos en un estudio de casos en el que investigan las *lógicas de acción escolar* en catorce escuelas, considerando las estrategias adoptadas como mediación y compromiso entre dinámicas internas y limitaciones y presiones externas a las que está sometida cada institución. En este trabajo, vuelve a enfatizar el importante rol de los actores; y expresa:

Los directivos son figuras claves. Juegan un rol vital en la mediación entre las regulaciones externas del sistema, y los factores culturales y de organización interna de la institución, más allá de que la mediación puede tener un rango desde el compromiso proactivo con las intermediaciones políticas, hasta una activa reinterpretación de las políticas para hacerlas más coherentes con los modos internos de funcionamiento institucional (Ball y Maroy, 2009, p.110)<sup>19</sup>.

Aunque la interacción entre las lógicas de acción institucional y las condiciones externas pueden ser leídos como dinámicas de adaptación, los autores las muestran como un proceso activo, llevado a cabo con un estilo que puede ser más consensual o más conflictivo. En este trayecto la lectura de los cambios y su interpretación depende fuertemente de los agentes, como parte de un proceso político en el que los actores (sobre todo los directivos) intentan mantener el equilibrio mediante la lógica de acción históricamente característica de la institución, que ha resultado hasta el momento adecuada a la situación contextual, y “preservando este refuerzo circular entre las condiciones externas e internas, a través de la promoción activa de la lógica de acción de la escuela”. (Ball y Maroy, 2009, p.106).

Esto se puede llevar a cabo con diferentes estrategias de gestión pedagógica, ya sea de management de tipo empresarial, de conducción más vertical, u otras, dando

---

<sup>19</sup> Traducción propia.

lugar a variadas formas micropolíticas. Los autores terminan el artículo señalando que, a pesar de que las condiciones del mercado local educativo son importantes como factores externos que influyen en las lógicas de acción de la escuela, éstas son respuestas activas que no están determinadas en forma unívoca, y “las acciones de los directivos, profesores y padres son casi siempre importantes. Las posiciones del mercado no se trasladan automáticamente a lógicas de acción.” (Ball y Maroy, 2009, p.111).

Me parece interesante la idea de *las lógicas de acción institucional*, en la cual se relacionan variables propias de la escuela (incluida la cultura institucional) y condiciones del entorno local. De todas maneras, es posible preguntarse de qué manera juegan la historia y cultura propias de cada escuela, la persona concreta del directivo, y la autonomía institucional en cada uno de los tipos de gestión escolar, en un sistema educativo como el argentino, con características muy diferentes a las del sistema inglés.

En algunos de los artículos escritos con posterioridad a los mencionados, Stephen Ball se refiere a cuestiones de la macropolítica educativa: *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas* (1998); *Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa* (2014). Además de otros temas relacionados con aspectos de la política internacional, hace varias consideraciones acerca de la influencia de los factores del contexto geográfico, histórico y social en el que se desarrollan los ciclos de política, y las sucesivas recontextualizaciones que provocan. También profundiza en la relación del mercado con diversos aspectos del sistema educativo, en especial el impacto de las políticas en el logro de la justicia social, la igualdad de oportunidades, etc. Otro tema que reaparece en estos estudios macropolíticos es la cuestión de la política como *discurso*, y sus condicionamientos sobre las prácticas institucionales de todos los niveles.

Se puede considerar a estos escritos como una línea temática paralela a los anteriormente mencionados, que se restringían al nivel microinstitucional. Pero desde el trabajo de campo de 2009 ya comienzan a aparecer el mercado y las presiones económicas del contexto como factores externos importantes e influyentes.

A partir de sus investigaciones de 2010, Stephen Ball junto con otros investigadores integran varios de los conceptos mencionados dentro de la teoría de la *actuación o puesta en acto* (enactment), que “captura mejor las multifacéticas maneras en las cuales las políticas son leídas contra o junto con los factores contextuales, por diferentes conjuntos de intérpretes, traductores y críticos políticos” (Maguire, Braun y Ball, 2015, p. 3). La *teoría de la actuación* intenta superar a la ya presentada *trayectoria de las políticas*; integra la idea de ciclo de políticas, los diferentes contextos, el rol de los mediadores, los ajustes secundarios y los efectos de las políticas, en un conjunto complejo y potencialmente rico para la comprensión de los procesos institucionales entre los distintos niveles del sistema. En palabras de Bocchio, Grimberg y Villagrán (2016), el concepto de *puesta en acto* permite “comprender cómo los sujetos tramitan los procesos de reforma, qué sentires, resistencias, tensiones y negociaciones tienen lugar en la cotidianeidad de la vida escolar.” (p.3).

Hay una investigación del equipo de Stephen Ball que consideraré en este momento, no tanto por la información empírica que presenta (ya que el contexto general y de sistema educativo de Inglaterra es muy diferente al nuestro) sino por el análisis conceptual que realiza. El texto de Meg Maguire, Annette Braun y Stephen Ball (2015), es una interesante investigación empírica con un título muy sugestivo: “Where you stand depends on where you sit: the social construcción of policy enactments in the (English) secondary school”. Realizada sobre cuatro escuelas inglesas, esta indagación va analizando distintos factores que complejizan las modalidades de la puesta en acto de las políticas: la mayor o menor experiencia de los docentes, así como su formación personal y profesional; la centralidad o relativa marginalidad del área o departamento considerado respecto a las políticas estudiadas; y también aspectos muy concretos que generalmente no están presentes en los estudios de políticas educativas, como por ejemplo el momento del año, con sus climas de cansancio, de relax o de celebración.

También resulta útil la consideración que hacen los autores respecto a diferentes tipos de políticas, dividiéndolas en las “high stakes” (o de alto nivel) y otras más informales. Por ejemplo, en el contexto inglés consideran de alto nivel, “no negociables” a las políticas de evaluación estandarizadas en Matemática e Inglés, por su influencia en

el ranking de escuelas. Siendo más flexibles, por ejemplo, las que se relacionan con el manejo de la disciplina (Behaviour management). A modo de ejemplo, en nuestra realidad local, las evaluaciones externas quizás no serían políticas de alto nivel; quizás podríamos considerar que las políticas para la inclusión y el sostenimiento de las trayectorias sí lo son, al menos desde los textos de las políticas.

Varios de los conceptos nominalizados por Stephen Ball son útiles a fines descriptivos así como para analizar e intentar explicar la realidad de las instituciones escolares. La potencialidad de estas ideas para estudiar las problemáticas del nivel macro en la educación, en relación a los del micronivel, quedan más explícitos cuando el autor categoriza a los *efectos de las políticas*, (respuestas diferentes a los textos) como: *efectos de primer orden*, que incluyen los cambios en las prácticas o en la estructura del sistema, y como *efectos de segundo orden*, tales como el impacto de las políticas en la justicia social, posibilidades de acceso social, oportunidades, etc. (Ball, 1994). En la importancia que el autor asigna a los efectos de segundo orden se puede advertir la presencia de una perspectiva crítica en el enfoque micropolítico. Su posición epistemológica es algo (o bastante) ecléctica. Según Tello y Mainardes (2012), Ball asume una perspectiva crítica con elementos post-estructuralistas notorios; se puede considerar a sus escritos como fundamentados en un pos-estructuralismo posmoderno al que incorpora reclamos de justicia social propios del enfoque crítico (Ball, 1994; Casimiro Lopes 2016).

Considero que los conceptos de la micropolítica pueden ser muy fructíferos para analizar lo que ocurre en las escuelas cuando a ellas llegan las políticas educativas. Los aportes de Stephen Ball son sin duda “una caja de herramientas con conceptos y teorías diversos” (1994), que permitirían intentar abrir “la caja negra de las políticas educativas” (Beech, Meo, 2015). En especial son útiles para describir las acciones y percepciones de los sujetos que constituyen y habitan la institución escolar real, aceptando que no se limitan a aceptar o resistir reformas y políticas sino que su posición es mucho más compleja.

También me ha parecido interesante el análisis que realiza Ball sobre la constante interrelación entre los distintos factores internos y las condiciones del contexto. En su investigación *Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una*

*explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria* (Braun, Ball, Maguire y Hoskings, 2011) analiza y profundiza en el concepto de *contexto*, presentando diferentes “dimensiones contextuales”: los contextos situados (localización de la escuela, historia escolar, matrícula y escenarios); los contextos profesionales (valores, compromisos y experiencias de los profesores, gestión política de la escuela); contextos materiales (dotación de personal, presupuesto, edificios, tecnologías e infraestructura); contextos externos (apoyo de la autoridad local, presiones y expectativas del contexto político más amplio, posiciones en las tablas de clasificación, etc).

Otro aspecto interesante es el énfasis que Ball hace sobre la manera en que se entrecruzan los textos de políticas de diferentes niveles de promulgación, cuestión que tiene una importancia potencial considerable en países federales como el nuestro.

También queda clara la intervención de los agentes en la transformación de las políticas en su trayectoria, ya que “la puesta en acto de las políticas en la escuela implica un proceso creativo de interpretación y recontextualización”, e incluye un “proceso de búsqueda de sentido” (Maguire, Braun y Ball, 2015, p. 2). Este proceso creativo puede interpretarse como una construcción que se hace en forma singular, personal, dependiendo de múltiples factores. Es lo que yo presentaré en mis hipótesis como una construcción de tipo “artesanal”.

En el momento de las decisiones metodológicas, me ha resultado útil tomar el concepto de S. Ball, que considera *datos* a las *ideas, experiencias, significados e interpretaciones* de los actores sociales (1987). Esta definición deja en evidencia la diferencia que existe entre enfoques empresariales, de racionalidad tecnocrática, y esta teoría que permite tomar como información las percepciones y vivencias de las personas que forman la escuela.

### **Norbert Elias: la investigación centrada en los vínculos humanos.**

Para analizar al director de escuela y sus percepciones utilizo también los aportes de Norbert Elías<sup>20</sup>; este pensador no ha sido muy considerado en nuestro medio académico (Varela, 1994; Kaplan, 2016) ; pero sus conceptos son interesantes para

---

<sup>20</sup> Sociólogo alemán (Breslau 1987- Amsterdam 1990).

analizar la relación entre las estructuras sociales y los individuos en su interacción con los otros.

Por ejemplo, me ha resultado útil el concepto de *redes de individuos* que propone Elias como alternativas a los conceptos de *sociedad*, *institución*, *organización*, y otros términos similares. Según este autor, la sociología clásica “cosifica”, naturaliza construcciones sociales abstractas y dificulta su cuestionamiento. Esas construcciones o categorías teóricas son propias del proceso de civilización; es característico de la cultura humana comunicar ideas a través de abstracciones y símbolos; pero según Elías, se corre el riesgo de vaciar de contenido las palabras, y reclama por eso una “teoría de los símbolos”. De la misma manera, cuestiona las categorías instituidas, a las que considera obstáculo para la comprensión de procesos complejos; y rechaza los enfoques dicotómicos, propiciando la búsqueda de múltiples causas.

En palabras de Elías, la estructura social es un conjunto dinámico de redes o conglomerados de individuos:

Esta ampliación de una visión estática a una visión dinámica hace desaparecer la imagen de una muralla infranqueable entre un ser humano y todos los demás, entre un mundo interior y uno exterior, y en su lugar aparece la imagen de una constante y movediza interdependencia de los seres humanos. (Elias, citado por Varela, 1994, p.42)

Esta interdependencia entre los individuos, estos vínculos, da lugar a la consideración de “juegos de poder, más o menos inestables” (Elias, 1982, p.15), que el autor desarrolla y analiza como modelos de entramado utilizando la metáfora del *juego*.

Al estudiar la escuela secundaria y el lugar del director como mediador en los ajustes que ocurren en el micronivel institucional, aparece la pregunta por la importancia de la acción de las *personas* en la *institución*; la inquietud acerca de la posibilidad (o imposibilidad) de los actores de la institución para modificar o intervenir en el ciclo de las políticas; la dependencia de las políticas y las instituciones respecto a los actores individuales. Podemos buscar respuestas a estas inquietudes pensando a la institución escolar como una red o entramado de actores que la constituyen y definen su dinámica. Estudiantes, docentes, directivos, familias, como individuos en diversos planos y tipos de relación, forman una red que denominamos *escuela*. Estas

concepciones de Elías permiten poner el foco en los individuos y sus vínculos, y son un llamado de atención respecto a lo limitado de tantos estudios que teorizan sobre la institución escolar y que describen a la escuela como una abstracción, sin considerar a sus actores, las personas que forman la escuela.

Elías también hace consideraciones de cuestiones metodológicas que aportan a la concepción sobre la investigación. El autor, en su texto *Conocimiento y Poder* (1994) describe la tendencia de las ciencias sociales a los análisis puramente teóricos, en detrimento de las investigaciones empíricas centradas en las personas. Postula que ese proceder *deshumaniza* a la población, cosificándola en pos de criterios científicos para explicar a la sociedad. Al respecto, Elías alerta acerca de los riesgos de un *reduccionismo* que infiere todas las conclusiones de axiomas que no necesitarían demostración, y que ni siquiera están claramente explícitos; reclama la renovación metodológica que no separe dicotómicamente teoría y datos empíricos sino que los ponga en diálogo constantemente:

Los científicos sociales tienen todavía un arduo camino por recorrer; tienen que esforzarse por lograr un mayor distanciamiento, por poner a punto métodos en los que exista una interacción continua entre teoría y trabajo empírico. (Elías, citado en Varela, 1994, p.36)

Desde esta posición, que considero muy útil para el tema de mi investigación, la teoría debería surgir de la investigación concreta sobre los sujetos que constituyen la escuela y no de una mera especulación teórica. Para convertirse en herramientas útiles a la práctica docente, los estudios académicos deberían alejarse de las formas especulativas y prescriptivas, que se refieren a lo utópico o al *deber ser*. Los trabajos inspirados en la información empírica, que además la explicitan, contribuyen a la construcción colectiva de un saber científico escolar que debe tener en cuenta los diferentes contextos. Partir de la investigación centrada en las personas para sacar conclusiones que ayuden a comprender la institución (en este caso, partir de lo que se observa en el caso particular del director para comprender la vida y funcionamiento de la escuela) es consecuencia de adherir a una concepción de los hombres como “interdependientes”.

Por otra parte, y de acuerdo con Elías, el rigor metodológico debería ser aquel que cuida la relación entre el compromiso y el distanciamiento. Los conceptos de *distanciamiento* y de *compromiso*, en relación dialéctica, son el par conceptual que Elías opone al de *objetividad – subjetividad* (Elias, 1989). El distanciamiento es característico de las ciencias naturales, y Elias propone que es necesario romper con las barreras que levantan las disciplinas, elaborando síntesis teóricas más complejas y abarcativas. Las ciencias sociales están más cercanas al compromiso, para lo cual deberán poner a punto métodos en los que la teoría y el trabajo empírico interaccionen en forma continua.

Me he sentido interpelada por este concepto de *compromiso*, debido a mi particular posición de directora de escuela entrevistando a otros directores. Por eso he intentado ser cuidadosa con el rigor metodológico en el proceso de investigación y el análisis de los datos obtenidos; intentaré explicitarlo claramente en el próximo apartado.

Retomando y utilizando estos conceptos y categorías de Stephen Ball, y las nociones presentadas en el enfoque de Norbert Elias, reformulo mis hipótesis de trabajo sobre los directores. Las acciones y adaptaciones que realizan los directores pueden ser pensadas como ajustes que realizan los directores como mediadores claves dentro de la estructura educativa. Por lo tanto puedo decir que me propongo investigar si:

- Los directivos de las escuelas secundarias realizan diversos ajustes y mediaciones, entre las políticas de distinto nivel que llegan a la escuela, y las demandas y necesidades del micronivel.
- La puesta en acto de las políticas educativas que realiza el director está fuertemente influida por variables del contexto institucional y barrial, así como por cualidades y factores personales del director y su equipo.

## **1.2. Elecciones metodológicas y proceso de la investigación.**

Para indagar sobre el papel del director en los procesos de transformación de las políticas en la escuela, he realizado una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico (Taylor y Bogdan, 2000), interpretativo y etnográfico (Neiman y Quaranta, 2006). El foco está en las percepciones y vivencias de la persona del director

de cada escuela, los “datos” de los que habla Stephen Ball (1987) buscando la profundidad y la comprensión de los factores contextuales.

He elegido realizar una investigación cualitativa, ya que me he propuesto estudiar las percepciones e interpretaciones de los sujetos estudiados; este tipo de indagación es apropiada para acercarse a la comprensión de las experiencias vitales (Vasilachis, 2006) buscando los sentidos y significaciones que las personas otorgan a esas experiencias, y en último término, para la comprensión de fenómenos sociales, como es el de la educación.

Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven. (grupo LACE, 1999, p.7)

El objeto de las ciencias sociales es esencialmente cualitativo. La realidad social es la escena y el seno del dinamismo de la vida individual y colectiva con toda la riqueza de significados que desbordan de ella. Esa misma realidad es más rica que cualquier teoría, cualquier pensamiento y cualquier discurso que podamos elaborar sobre ella. (De Souza, Minayo y Ferreira, 2007, p.18)

Esta opción por lo cualitativo no significa que no se tengan en cuenta datos cuantitativos, en la medida que ayudan a encuadrar y complementar la información obtenida (De Souza y col., 2007).

Por eso también he utilizado fuentes secundarias con información estadística, de donde he extraído datos numéricos que me han aportado términos de comparación en el análisis de, por ejemplo, las propuestas de nuevo formato escolar de la provincia. Estas fuentes son de nivel nacional (Ministerio de Educación), jurisdiccional (Provincia de Buenos Aires) y local (Municipalidad de General San Martín<sup>21</sup>).

---

<sup>21</sup> La Municipalidad de General San Martín tiene una Secretaría para la Integración educativa, cultural y deportiva, que incluye una Subsecretaría de Educación, de la que dependen: la Dirección de Educación, y la Dirección de Infraestructura Escolar. La información vía web es muy acotada para el tipo de datos que yo estaba relevando; en la Dirección fui atendida personalmente, y se me suministró listados de escuelas más actualizados.

He considerado que el diseño de estudio de casos es adecuado para esta investigación, ya que mi foco está puesto en estudiar las percepciones y vivencias de los sujetos (directores) en relación directa con sus contextos institucionales y locales. Además, analizar la institución “escuela” implica tomar un objeto de estudio cuyos límites con la comunidad barrial son imprecisos, poco claros; los estudios de caso son particularmente adecuados para las investigaciones en las cuales los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. (Yin, 2009)

El diseño de estudio de caso elegido es el de “caso instrumental” (Stakes, citado en Grupo LACE. 1999), ya que he elegido el caso de San Martín para intentar comprender el funcionamiento de las escuelas secundarias en un universo mayor, el de las escuelas de la Provincia; para ampliar las conclusiones sería necesario realizar estudios similares en algún/algunos otros partidos. El estudio de casos debiera permitir “ir y venir constantemente de la realidad (lo observado) a la teoría (lo que se puede esperar)” (Coller, 2005, p.41), con el propósito de verificar o modificar las categorías citadas para la interpretación de las dinámicas escolares implicadas en el ciclo de las políticas públicas educativas. Es importante tener en cuenta que esta metodología de investigación sólo habilita a una generalización de tipo analítica; las conclusiones no se aplican de manera estadística (de una muestra a un universo) sino que sirven para formular conceptos y categorías, o para iluminar, aclarar, refutar o modificar categorías e hipótesis de las teorías aplicadas (Yin, 2009).

La dimensión local, el contexto compartido (San Martín) entre todos los directores de escuela investigados, se transforma en un factor común en el que se destacan los elementos históricos, biográficos, materiales, que permitan explicar o al menos contextualizar las prácticas y percepciones registradas. Este valor heurístico de la dimensión local le dará mayor sentido al estudio de casos, que permitirá verificar o modificar las teorías citadas para la interpretación de las dinámicas escolares implicadas en el ciclo de las políticas públicas educativas.

Considero importante hacer una aclaración respecto a la elección del tipo de escuelas. Dentro del nivel medio de educación o nivel secundario, hay varias *modalidades*, como la escuela orientada o común, la escuela técnica, la artística. También hay una variedad de experiencias que presentan diversas propuestas de

cambios e innovaciones en el formato, con el objeto de atender a las necesidades de inclusión de poblaciones con problemáticas específicas. Podemos dar como ejemplo a las ER<sup>22</sup> (Escuelas de Reingreso, en Ciudad de Buenos Aires); las CESAJ<sup>23</sup> (Centro de Escolarización Secundaria para Adultos y Jóvenes, de la provincia de Buenos Aires), (Gorostiaga, 2012; Krichesky, 2014; Terigi et al, 2013). Estas experiencias, con diversos grados de intensidad de innovación y extensión de escala de aplicación (Terigi, 2014) son muy interesantes para explorar las posibilidades de cambio efectivo en la estructura y propuesta general del sistema educativo en vigencia. Pero he optado por hacer el recorte de investigación limitándome a escuelas comunes y técnicas provinciales, que forman parte del sistema jurisdiccional, sin tener en cuenta propuestas especiales, con excepción de la experiencia pedagógica de *escuelas promotoras* que, al menos en su planificación inicial, está pensada para extender a todo el sistema. Tampoco he incluido escuelas secundarias para adultos, a fin de dar una cierta homogeneidad respecto a la edad de los estudiantes de las escuelas.

He obtenido los “datos” para la investigación a través de entrevistas semiestructuradas a los directivos, como fuente principal de información; me extenderé sobre la realización de las entrevistas más adelante. Es necesario aclarar que la información recopilada es estrictamente la visión de los directores y directoras, lo que *dicen* sobre lo que piensan y hacen. Esto no implica investigar cuál es realmente su accionar; para eso sería necesario entrevistar a otros actores de la comunidad escolar: docentes, estudiantes, familias, supervisores. Por eso concibo esta investigación como una primera exploración que debería ser complementada con otros estudios para poder formular conclusiones que se refieran a la práctica de los directores. En las condiciones

---

<sup>22</sup> Las ER (o EMR: Escuelas Medias de Reingreso) permiten cursar en cuatro años lo que corresponde al secundario de cinco años de Ciudad de Buenos Aires; cuentan con asignaturas organizadas en niveles, cuatrimestrales o anuales, con trayectos personalizados y con apoyo de tutorías.

<sup>23</sup> Los CESAJ están destinados a jóvenes entre 15 a 18 años; es una propuesta de aceleración de la trayectoria escolar, para estudiantes con sobreedad (repitentes o jóvenes que han abandonado la escuela). Están diseñados para que concluyan el ciclo básico en dos años, y luego se incorporen al cuarto año de una escuela tradicional; en general el centro cuenta con el ciclo orientado. Por lo tanto los estudiante se “ahorran un año” en su trayectoria. El programa promueve estrategias para el acompañamiento de trayectorias escolares complejas, acompañamiento en exámenes y diversas modalidades de evaluación. Se regula por la resolución 5009/2008 de la Pcia. De Buenos Aires.

y con las decisiones metodológicas de este trabajo, sólo puedo referirme a lo que ellos perciben de la realidad escolar y local, y lo que relatan de sus intervenciones.

### **Técnicas utilizadas para la recolección de datos.**

Las técnicas que he utilizado para recoger los datos empíricos de mi investigación fueron las siguientes:

- Entrevistas semiestructuradas a trece directivos de escuelas secundarias de distintos barrios del partido de General San Martín, siete de gestión estatal y seis de gestión privada; realizadas en el período 2018-2019. Estas han sido mi fuente principal de información.
- Análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a diez directivos en el período 2012-2013, obtenidas a partir de mi participación en el Programa de Articulación UNSAM –escuelas secundarias de Mejoramiento de la Enseñanza. Fueron realizadas a directores de escuelas de gestión estatal seleccionadas por su conexión con el programa de la UNSAM. Considero a estas fuentes en segundo lugar, ya que no fueron pensadas con el mismo objetivo de investigación, pero de todas maneras tienen el mismo foco: las percepciones del director.
- Lectura de estadísticas provinciales, provenientes de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística; también del Mapa Escolar (DGCyE), y del Censo Provincial de Matrícula de la Provincia, del Ministerio de Economía. Estas informaciones me han permitido poner en un contexto más general los comentarios de mis entrevistados.
- Lectura de normativas de distintos niveles del sistema educativo, de nivel nacional y provincial que presento en “fuentes documentales escritas”; me han servido para comprender mejor el marco legal al cual los directores se refieren en las entrevistas.

Para complementar la herramienta utilizada, he realizado una recopilación de comunicaciones de la supervisión distrital de la cual formo parte: comunicaciones provinciales y locales enviados por correo electrónico por la supervisión distrital y regional (comunicaciones conjuntas, comunicaciones comunes, resoluciones,

comunicaciones informales; también los temarios de las reuniones y otros tipos de recomendaciones). Llamaré a esta recopilación “Carpeta de comunicaciones recibidas”.

He tomado notas personales sobre conversaciones informales en reuniones de capacitación<sup>24</sup> y las reuniones “de área” convocadas periódicamente por la supervisión<sup>25</sup>, a modo de observación participante. De este modo he intentado aprovechar algo de la experiencia propia, buscando cierto distanciamiento al llevar un registro escrito; esto no ha sido realizado con suficiente sistematicidad, por lo tanto sólo lo he tomado como complemento de los datos para aportar algo de información adicional al análisis del trabajo de campo. Llamaré a estas notas “Bitácora de reuniones”.

Inicialmente tomé la decisión de elegir a los directores a partir de la selección de escuelas considerando varios barrios, con diferentes características en cuanto a la urbanización, densidad poblacional, cercanía a ferrocarriles y accesos; el objetivo era tener presentes diferentes realidades dentro del partido. Un segundo criterio que tuve en cuenta fue el de equilibrar los tipos de gestión, tratando de respetar aproximadamente la proporción de escuelas de cada gestión que tiene el Partido en el nivel secundario (57% de escuelas estatales, 43 % de escuelas privadas)<sup>26</sup>. También me propuse incluir en el grupo de escuelas privadas instituciones de distinto tipo: algunas escuelas de tipo confesional (congregacionales y diocesanas o “parroquiales”) y otras no confesionales (laicas).

Durante el proceso de la investigación estas proporciones se modificaron un poco con la inclusión de las escuelas de la experiencia pedagógica de Nuevo Formato, a las que decidí entrevistar aunque no todas coincidieran con el primer diseño de barrios seleccionados y proporciones de escuelas estatales y privadas.

Por lo tanto, las escuelas cuyos directores he entrevistado en el período 2018-2019, son: siete escuelas estatales, y seis privadas. De las privadas, dos son no

---

<sup>24</sup> Capacitaciones para directivos, en general del PNFP, u organizadas por la supervisión con la presencia de especialistas.

<sup>25</sup> Reuniones convocadas periódicamente por los inspectores de enseñanza, en las que se reúnen con los directores de su área.

<sup>26</sup> Dato del ya citado Mapa Escolar de la provincia.

confesionales; tres religiosas congregacionales<sup>27</sup> católicas y una religiosa de la Red de Escuelas Diocesanas. Tres de las escuelas de gestión privada tienen subvención completa (S), una tiene subvención parcial (PS) y dos no tienen subvención (NS).

Presento a continuación algunos datos sobre mi fuente de información principal: los directivos entrevistados en el período 2018-2019, y los barrios y escuelas en las que se desempeñan<sup>28</sup>.

<b>Antigüedad cargo directivo</b>	<b>Formación</b>	<b>cargo</b>	<b>Años docente</b>	<b>Otros antecedentes</b>
6 años	Docente de historia	Director	Más de 30.	Fue director en privada, desde 1998.
13 años	Docente de Matemática UTN	Director	Más de 30, en la misma escuela.	Estudió Ingeniería, incompleto.
3 años	Maestra de inicial y primaria.	Director	16 años en la misma escuela	Habilitada por el cargo de preceptora de secundaria.
4 meses	Abogada con postítulo en educación.	Director	Más de 20 años	Fue directora en otra escuela 7 años.
25 años	Docente Psicología y C.de la Educación. Licen.Recursos Humanos	Director	30 años	
26 años	Docente de historia.	Director	Más de 30.	Carrera de Derecho UBA incompleta.
4 años	Docente de historia	Director	15 años	
14 años	Docente de Geografía	Vicedirector	20 años	Ejerce función de D.
8 años	Docente de Inglés Lic.C.de la Educación	Director	16 años	Trabajó en bilingües privadas
6 meses	Maestra primaria, luego preceptora. Docente historia.	Director	18 años	Sin experiencia previa en dirección; experiencia en ed. Adultos, gremios.
4 años	Maestra reconvertida	Vicedirector	27 años en esta escuela	
2 meses	Profesor educación física	V	22 años	Viene de experiencias extra sistema (Enviación)
2 años	Docente de química de UTN	Director	20 años	Fue director 5 años en otra privada

<sup>27</sup> Una de las escuelas pertenece a una red de escuelas relacionadas con una congregación, pero que tiene ciertas características de “escuela de gestión social”, es totalmente subvencionada y atiende a una población muy carenciada, en Villa Hidalgo.

<sup>28</sup> Los directivos entrevistados en el período 2012-2013 figuran mencionados en el apartado “Fuentes documentales orales”, al final del trabajo, con fechas de entrevista.

(ENF: Escuela Nuevo Formato; E gestión estatal; P gestión privada; S: subvencionada; NS no subvencionada; PS parcialmente subvencionada; D director/a; VD vicedirector/a; DG director general; TM turno mañana; TT turno tarde; TN turno noche; CB ciclo básico; CO ciclo orientado)

BARRIO	Gestion	Equipo directivo	Matricula	Secciones	Comentarios
V.Maipú	E	D	140	7 (TT)	Economía Era ex ESB
V.Maipú	P (S)	D, V	360	12	Fundada en 1963; tuvieron técnica y cerró en 1997. Ciencias Sociales y Economía Religiosa congregacional.
V.Ballester	E	D	264	12 (TM y TT)	<b>ENF</b> desde 2018 Artes visuales y Comunicación Ex ESB 16
V.Ballester	E	D	155	9 (6 en TM, 3 de CB en TT)	<b>ENF</b> desde 2018
V.Ballester	P (NS)	D y V	240	10 En crecimiento	<b>ENF</b> desde 2018 Bilingüe (inglés) con horario mosaico. Laica
V.Ballester	P (NS)	D (DG), D, V	683	30	Escuela laica de colectividad alemana. Economía, Sociales, Naturales, Técn. electrónico. Colegio argentino con dos idiomas (alemán e inglés)
San Andres	E	D	128	6 (CB TM y CO TT)	Ciencias Sociales Es la ExESB 36
San Andres	P (PS)	D	950	27	<b>ENF</b> desde 2018 Religiosa congregacional Proyecto en Tecnología e ingles
San Andres (Marques de Aguado)	E	D	340	17 (TM, TT y TN)	<b>ENF</b> desde 2019. Sociales y Economía. Dos aulas de aceleración desde 2017
G.Necochea (Villa Hidalgo)	E	D	270	11 (TM, TT en crecim)	
G.Necochea	P (S)	D, V	450 aprox.	18 (TM, TT, TN)	Religiosa. Fundada en 1969. Relacionada con el grupo AEA de los lasallanos. Tienen 3 cursos de "adultos" a la noche.
Libertador / Loma Hermosa	E	D, V, V 5 JD 9 precp y 1 JP	500 / 600	23 (TM, TT, TN)	Educación física TM y TT Economía TN Ex ESB 3
Libertador	P(S)	D, V	390	12 (TM, TT)	Economía (TM) Sociales (TT) Religiosa diocesana.

Respecto a los barrios seleccionados, puedo hacer una breve síntesis con algunas características<sup>29</sup> que pueden ser útiles.

**Villa Ballester.** Es una localidad bastante extensa, con barrios residenciales de nivel socioeconómico medio y algunas zonas con un nivel algo menor. Es la segunda localidad por su cantidad de población; en su zona céntrica, con gran movimiento comercial, hay una densidad de población bastante alta, y una concentración importante de escuelas secundarias (tres estatales y seis privadas; es interesante hacer la comparación con la zona céntrica de San Martín, que tiene tres escuelas secundarias estatales y tres privadas). Tiene cercanía con varios medios de transporte, entre ellos el ferrocarril Mitre. En este barrio, seleccioné dos escuelas estatales y dos privadas (laicas, sin subvención). Las dos escuelas estatales y una de las privadas son parte del programa de escuelas promotoras.

**Villa Maipú.** Es una zona industrial, de nivel socioeconómico medio bajo- bajo, con varios asentamientos precarios (Villa Zagala, Villa Concepción). Villa Maipú es el cuarto barrio en cuanto a la cantidad de población. Las dos escuelas elegidas están bastante cercanas a la Estación San Martín; una estatal, y una privada congregacional subvencionada al 100 %.

**Barrio San Andrés.** Localidad residencial, de casas bajas, con menor densidad de población que otras zonas cercanas. Se encuentra entre la ciudad cabecera de San Martín, y la localidad de Villa Ballester. Cercano al ferrocarril Mitre. En algunos mapas, el barrio Marques de Aguado se considera parte de San Andrés, y así lo consideran también los directores entrevistados (refiriéndose al “catastro de la Provincia”). En esta zona, entrevisté a directivos de dos escuelas estatales (una de ellas, escuela promotora) y a una escuela privada congregacional parcialmente subvencionada.

**José León Suarez y Barrio General Necochea,** (que suele ser identificado con José León Suarez). Es una localidad al norte del partido, con barrios obreros y populares, incluye a los asentamientos Villa Hidalgo, Las Margaritas y Barrio Nuevo, y está cerca de La Carcova, de José León Suarez. La movilidad dentro de esta localidad no es sencilla, hay

---

<sup>29</sup> Sintetizadas a partir de informaciones de Callegari (2002, 2007) y datos provenientes de fuentes varias de la Municipalidad de General San Martín.

pocas líneas de transporte y dificultades en las condiciones de calles y urbanización. En este barrio, entrevisté a directivos de una escuela estatal y de una escuela privada subvencionada.

**Barrio Libertador y Remedios de Escalada.** Al sur del partido, está atravesada por la Ruta 8 y la Av. Marquez; es la mayor concentración de población del partido, en condiciones precarias de urbanización, incluye a varios asentamientos, como Costa Esperanza, Barrio UTA, Barrio 9 de Julio, 8 de mayo, Costa del Lago. Está cerca del CEAMSE. Incluí una escuela estatal, y una escuela privada totalmente subvencionada, de la red diocesana, muy cercanas al límite con Tres de Febrero.

No he considerado como criterio de elección la antigüedad de los directivos en el cargo, aunque es de esperar que el mayor tiempo de experiencia pueda hacer una diferencia en la información compartida por el entrevistado; me pareció interesante dejarlo, en todo caso, como una variable a analizar a posteriori.

#### **La centralidad de las fuentes orales.**

Como ya he anticipado, mi fuente principal de información es la que he obtenido a partir de las entrevistas realizadas a los directivos de las escuelas. He tenido en cuenta mi experiencia previa en el trabajo realizado durante el trabajo de pasantía en el Programa de articulación UNSAM-secundarias, así como las recomendaciones y orientaciones de textos especializados (Grupo Lace, 1999; Vasilachis de Gialdino, 2006) para establecer una comunicación respetuosa y productiva en un marco de confianza.

Las entrevistas que he realizado han sido de tipo semi-estructurado; no puedo calificarlas como “entrevistas en profundidad”, pero sí tienen algunas características de “entrevista conversacional” (Valles, 1997) por su flexibilidad, un curso más espontáneo que ordenado, un cierto “ir y volver” en los temas. Puedo definir el trabajo de campo realizado como “entrevistas basadas en un guión” (Patton, 1990, citado en Valles, 1997) ya que he redactado un listado de temas a tratar, pero luego lo he ordenado según lo que fuera surgiendo en la conversación; y he ampliado en los aspectos que cada entrevistado estuviera más predispuesto a desarrollar. Gran parte del desarrollo de la conversación ha tenido un curso muy poco dirigido; utilicé un temario orientativo bastante abierto que se fue adaptando a los intereses y preocupaciones del

entrevistado. No consideré prioritario cubrir todos los temas con cada director, y preferí que fueran surgiendo de una conversación en la cual las temáticas se orientaran a los tópicos que fueran más importantes para cada uno de ellos.

Los directores entrevistados dentro del período 2012-2019, han sido interrogados en referencia a la percepción que tienen, en general, acerca de las problemáticas de su trabajo en la escuela, y en forma más específica, los que he presentado como mi fuente principal, los del período 2018-2019, respecto a las políticas que impactan en la institución desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta la actualidad.

Lo que mencioné como “guión” consistió en lo siguiente: un primer momento en el que fui recabando datos generales del directivo, de la escuela, del barrio, y de los estudiantes que asisten a ella; un segundo momento donde el directivo, ante una pregunta abierta relacionada con “problemáticas”, “dificultades”, tomó el aspecto que más le preocupaba, y de ahí se fueron derivando distintos temas. Cuando a mi criterio el tema se había “agotado”, le hacía al entrevistado una enumeración de temas posibles (diferentes políticas públicas: para la inclusión, ausentismo, formato escolar y régimen académico, evaluación de la calidad de los aprendizajes, capacitaciones, etc); de éstos, el directivo elegía con libertad algunos que le interesara desarrollar. Sobre el final, le volvía a preguntar sobre “lo que más le preocupa”, y sobre su rol en la escuela, cómo lo describiría, qué sería “lo más importante”. Es llamativo cómo, en esta fase final, los mismos temas que podían haber sido tratados brevemente al principio, tomaban mayor profundidad en la respuesta.

Las entrevistas fueron realizadas en casi todos los casos<sup>30</sup> en la escuela donde trabaja el directivo entrevistado, en día y horario que éste considerara adecuado. Por un lado, esto fue algo positivo para conocer el ámbito concreto de cada escuela, y aunque por otro esto nos exponía a algunas interrupciones, éstas se constituyeron muchas veces en disparador de comentarios sobre el trabajo diario. Por otra parte es muy difícil que el director pueda disponer de tiempo fuera del horario laboral. La

---

<sup>30</sup> Una directora que me suspendió una cita ya pactada, por un problema que le había surgido, se acercó a mi lugar de trabajo apenas se le solucionó, el mismo día. Comento esto para destacar la buena voluntad de los entrevistados, y porque fue la única entrevista que no hice en el sitio de trabajo del entrevistado.

duración de las entrevistas fue bastante variable, oscilando entre los treinta y los cien minutos. En el caso de las pocas entrevistas más cortas, esto coincidió con que se trataba de directivos que hacía muy poco estaban en esa función o en esa escuela.

En los casos que fue posible, he elegido al director con preferencia a vicedirectores u otros cargos jerárquicos, ya que la concentración de responsabilidades posiblemente marque una diferencia en las vivencias de los entrevistados. Pero en algunos casos en los que el director no estaba disponible, he entrevistado a vicedirectores.

Las entrevistas obtenidas fueron muy interesantes, muy ricas en información; en la gran mayoría de ellas la cantidad de datos fue importante. Como ya he expresado, las he analizado con la conciencia de las limitaciones que tiene la entrevista en relación a una observación participante, y sabiendo que sirven para saber (hasta cierto punto) lo que *piensa y percibe* el entrevistado, pero no para saber lo que realmente *hace*.

Es importante señalar las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellos consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen. (Taylor y Bogdan, 2000, p.198).

También he tenido en cuenta, al realizar las entrevistas, mi particular posición como directora de escuela; esto sin duda me posiciona más cerca del “compromiso”, que he tratado de equilibrar con el “distanciamiento” (Elias, 1989) a través de los recaudos metodológicos correspondientes. Por ejemplo, en la elección de las escuelas he tenido en cuenta no entrevistar a directores con los cuales tuviera una implicación muy cercana en mi trabajo diario; por esto no he elegido escuelas del centro de San Martín. Por otra parte, al iniciar las entrevistas he explicitado en todos los casos mi posición particular como directora, desde el primer momento. Esto, que avisé en primer lugar por una cuestión de honestidad, en todos los casos (hasta donde pude apreciar) colaboró con el clima de conversación y de confianza de la entrevista.

## **CAPITULO 2: Escuela secundaria argentina: origen, masificación y reformas recientes.**

Realizaré en este capítulo una periodización esquemática de la evolución de la escuela secundaria, que marque los hitos centrales de su desarrollo: cómo fue su origen, su expansión, y en especial, las reformas que llevaron a la obligatoriedad. Finalizaré con una breve mención a la situación actual.

El nivel medio o secundario tiene desde sus orígenes (a mediados del siglo XIX<sup>31</sup>) una impronta elitista y una función claramente selectiva. Los colegios nacionales surgieron con posterioridad a las primeras universidades, y desde un comienzo siguieron el modelo tradicional de los antiguos colegios humanistas (Acosta, 2012; Dussel, 1997). Tenían la finalidad de preparar para el ingreso a las universidades y la formación de las clases gobernantes del país.

La expansión de la matrícula de la escuela secundaria se hace notoria a partir de mediados del siglo XX, a partir de la industrialización por sustitución de importaciones que sucedió a la crisis del esquema de producción agroexportadora. En las décadas de 1940 -1950, los años de gobierno peronista, tuvo lugar el comienzo de la expansión, junto con una serie de modificaciones en la configuración del nivel medio (Acosta, 2012); se comenzó a expandir la enseñanza técnica, aunque la formación de los docentes siguió manteniendo el estilo formalista y la división por disciplinas propia del curriculum enciclopedista. La expansión se acentuó especialmente en la década de 1950 a 1960, en el período desarrollista (Acosta, 2012; Capellacci, 2007); esto se atribuye al importante desarrollo económico y social de esa década. En este momento es notable el aumento de las escuelas normales (de formación de maestros) y las escuelas comerciales por sobre los bachilleratos (humanistas); la expansión de la

---

<sup>31</sup> Se reconoce como origen la fundación en 1863 de la primera escuela "mitrista", el Nacional Buenos Aires; aunque hubo algunas instituciones precursoras, como las escuelas jesuitas preparatorias para los estudios universitarios. (Dussel, 1997)

escuela técnica no es tan notoria. También hubo un incremento apreciable de las escuelas privadas<sup>32</sup>. (Acosta, 2012; Gamallo, 2015).

Un segundo momento de masificación se da desde fines de los 80 hasta fines de los 90. Corresponde a este período la derogación del examen de ingreso a las escuelas del nivel, en 1984<sup>33</sup>. La expansión de la matrícula siguió teniendo un alto grado de desgranamiento, en mayor grado que en otros países; y siguió siendo de carácter meritocrático y expulsivo (Acosta, 2012; Gorostiaga, 2012). A lo largo del tiempo, se fue diversificando el curriculum de la escuela media, con la expansión de las escuelas normales, las técnicas o industriales, las comerciales, y otras variantes que fueron provocando una proliferación de planes de estudio. De todas maneras, la tendencia a repetir el modelo enciclopedista, con gran cantidad de materias o disciplinas, con formación específica de profesores que daban clases por horas, y estudiantes clasificados por edad, siguió siendo el formato predominante (Dussel, 1997).

A lo largo de todo este recorrido, las escuelas de nivel medio no tuvieron una regulación integral hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación (LFE, Ley 24195/93), reforma<sup>34</sup> cuya intencionalidad fue la unificación del sistema con una propuesta única que homogeneizara la multitud de planes existentes en ese momento en el país. La LFE cambió el tradicional esquema de niveles: primario (siete años) y secundario (cinco o seis años), organizando uno nuevo: Escuela General Básica (EGB, de nueve años) y el Polimodal (tres años). Uno de sus objetivos fue aumentar la cantidad de años de escolaridad obligatoria, que hasta ese momento se limitaba a los siete años de la escuela primaria. Como el abandono de la escolaridad se daba notoriamente en el

---

<sup>32</sup> Esto lo he podido verificar en las entrevistas, ya que varias de las escuelas privadas secundarias fueron fundadas alrededor de los años 60: El Holsters (1960), San José (1963), Agustiniño (1964); S.M. de Porres (1969). Otros son posteriores: San Joaquín 1988 (la primaria es de 1976).

<sup>33</sup> Resolución 1764/84 del Ministerio de Educación y Justicia.

<sup>34</sup> He elegido utilizar los términos Reforma / innovación / cambio, según las definiciones de Guillermo Ruiz (2016, a). *Reforma*: procesos que implican una reestructuración del sistema escolar o del currículo oficial. *Innovación*: cambios curriculares específicos, a nivel local o micro. *Cambio*: modificaciones que efectivamente se concretan, a nivel sistema, institución o aula. Los cambios pueden ser producidos por reformas o innovaciones, o en paralelo a ellas. (Ruiz, 2016 a, pp.30-31). En otro texto, Ruiz (2016 b) usa el término *Reforma* para referirse a un grupo de políticas instrumentadas por el Estado que promueven programas de cambio que afectan diferentes dimensiones del sistema educativo (Ruiz, 2016 b, p.99).

paso de un nivel al otro, se decidió aumentar en dos años la escolaridad del primer nivel, que ahora se llamaría Escuela General Básica y se organizaría en tres ciclos: EGB 1, EGB 2 y EGB 3. Por lo tanto la escolaridad obligatoria pasó a ser de diez años, desde el preescolar (último año del nivel inicial) hasta el noveno año de la EGB. El nivel medio quedó reducido al Polimodal, de tres años, no obligatorios.

El nivel Polimodal unificaba la gran cantidad de planes existentes quedando la opción de unas pocas modalidades, a fijar por cada jurisdicción. La decisión de unificar los contenidos con la propuesta federal de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) no tenía antecedentes en nuestra historia educativa; al mismo tiempo que se unificaban los contenidos se daba lugar a la contextualización al formular los diseños jurisdiccionales en base a ellos; y se revisaba también (al menos en teoría) las estrategias pedagógicas de enseñanza (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

Los problemas que surgieron en la implementación de la LFE fueron especialmente los derivados del notorio cambio en la estructura; pasar del esquema primario-secundario, al esquema EGB 1, 2 y 3 –Polimodal, fue un proceso complejo. Cada jurisdicción lo hizo de diferentes maneras, algunas lo concretaron en forma más lenta y gradual, otros, mucho más abrupta. Se suscitaron conflictos en cuanto a la infraestructura, la disponibilidad edilicia, la formación y capacitación de docentes, entre otras (Gorostiaga, Acedo, Xifra, 2003). Por lo tanto, a diez años de su promulgación, ya se estaba cuestionando fuertemente esta reforma, y en un proceso muy rápido, se aprobó en 2006 la Ley 26206/06, Ley Educativa Nacional (LEN).

La LEN retorna a la estructura clásica de nivel primario y secundario, aunque no logra unificar en un esquema único la duración de cada nivel. Quedan por lo tanto dos opciones, a determinar en cada jurisdicción: una primaria de siete años, con una secundaria de cinco años (o seis en el caso de la escuela técnica); y una primaria de seis años, con una secundaria de seis o siete años. La LEN preveía la unificación del sistema en una de las dos opciones, en un breve plazo, pero eso nunca se concretó, claramente como consecuencia de disputas entre jurisdicciones y una gran resistencia a los cambios. (Ruiz, 2016 c).

Probablemente la determinación más impactante de la LEN fue la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, con lo cual se llevó a catorce<sup>35</sup> años la escolaridad obligatoria. Como expresa el *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*:

El desacople entre la selectividad original y una realidad escolar atravesada por la heterogeneidad y la masividad generaron progresivas tensiones en su interior. La LEN, al hablar de la obligatoriedad de la escuela secundaria y al proclamar la titularidad de este derecho, pone el foco en esta crisis de sentido ya existente. Podría decirse que una de las líneas de acción más sustantivas de esta propuesta consiste en la necesidad de cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo. (Ministerio de Educación, 2008)

A pesar de los cambios que ha traído la decisión de hacer obligatoria la educación secundaria en la Argentina, el paradigma selectivo de origen ha sido muy resistente a las transformaciones. Se ha ampliado el acceso<sup>36</sup> incluyendo a nuevos públicos, pero hay indicadores que claramente muestran que no han mejorado en lo esencial los indicadores de terminalidad de estudios, y que persisten las altas tasas de repitencia y de abandono (Dussel 2015; Gorostiaga, 2012).

En un dossier sobre la terminalidad de los estudios secundarios, Martín Scasso (2018) analiza los Censos Nacionales de población, y las Encuestas Permanentes de Hogares que muestran los siguientes datos de situación: a partir de los datos del Censo 2010, se puede apreciar que, en ese momento, el 58,7 % de la población de 25 o 26 años había terminado su secundario; se advierte un aumento si se compara con el censo 2001, pero luego de 2010 los índices tienden a permanecer estables, sin lograrse un incremento en los porcentajes de terminalidad del nivel.

---

<sup>35</sup> La obligatoriedad de la sala de 4 años del nivel Inicial fue establecida por la ley 27045/14, modificatoria de la LEN en este aspecto.

<sup>36</sup> En términos generales se acepta cierta mejora del acceso, pero Gorostiaga indica que “hay poca evidencia de aumento de la cobertura del secundario” (2012, p.10); hay diferentes apreciaciones dependiendo del tipo de indicadores, períodos de comparación y fuentes de información que se tomen. Ver en la bibliografía: Capellacci y Miranda (2007); Dussel (2015); Gorostiaga (2012).

En la comparación que el autor hace respecto a los censos de cada década a partir de 1970<sup>37</sup>, se nota una tendencia al incremento, y a un mayor porcentaje de titulación en el rango etario de mayor edad (22 – 25 años y 26 – 29 años) , respecto a los índices en las edades teóricas de finalización del secundario (17-18 años). Este aumento de la edad de terminación se daría a partir de 2004, y se puede atribuir a la aparición de ofertas alternativas al secundario común: educación para jóvenes y adultos, programa FinES, otros programas de reingreso. Scasso expresa que faltarían estudios oficiales que den cuenta del impacto concreto que han tenido estas políticas.

No se cuenta con datos censales luego de 2010, pero si se realiza una proyección de los <sup>38</sup>indicios que da la EPH (Encuesta Permanente de Hogares) y la ENHU (Encuesta Anual de Hogares Urbanos) el porcentaje de población que termina el secundario se mantiene, pero no la tendencia ascendente. Scasso encuentra algunos indicios de incremento en el período 2012-2017 en la población de 18 a 21 años; estos datos tienen otro origen<sup>39</sup>, por lo que su uso para hacer comparaciones debe ser cuidadoso.

A la preocupación debida a que aproximadamente el 40 % de la población juvenil no llega a terminar el secundario, se agrega la brecha que se puede advertir analizando los datos separándolos por grupos socioeconómicos. Por ejemplo, en 2017, el 77 % de los jóvenes (entre 18 y 21 años) del tercil más rico habían finalizado su secundario, y sólo el 45 % de los del tercil más pobre lo habían logrado; para el grupo etario siguiente, las diferencias son aún mayores. Estas diferencias sociales son preocupantes, y no han mejorado.

---

<sup>37</sup> El porcentaje de jóvenes que habían terminado la secundaria en 1970 era de 20 % (si consideramos 18 a 21 años) y un poco menos a edades mayores. En esa comparación, en 2010 el porcentaje era de 52 % para 18-21 años, y un poco más a edades mayores.

<sup>38</sup> Scasso resalta en su estudio las diferencias metodológicas en las distintas fuentes de datos cuantitativos: los Censos Nacionales, que abarcan a toda la población pero se realizan cada 10 años; las Encuestas Permanentes, más frecuentes y con mayor cantidad de variables, pero que solo afectan a las poblaciones urbanas (EPH, las 32 aglomeraciones urbanas mayores del país, aproximadamente el 62 % de la población; la EAHU incluye una mayor cantidad de poblaciones urbanas, el 90 % de la población, pero se ha discontinuado).

<sup>39</sup> Se trata de proyecciones de la EPH y la EAHU, y cálculos realizados por Scasso sobre la base de datos de matriculación y cargos de Diniece-ME.

Agrego unos datos de 2019: según la Secretaria de Evaluación e Información Educativa (Ministerio de Educación) recolectados en base a la EPH, hubo un crecimiento muy leve<sup>40</sup> en el porcentaje de adolescentes que asisten a la escuela secundaria; esta información que puede ser tomada en forma positiva, también muestra que el 10,3 % de los estudiantes de 16-17 años no asisten a la escuela, en los principales centros urbanos.

En síntesis, encontramos que, en la Argentina, hay un acceso importante al nivel secundario, pero no se logra mejorar el índice de terminalidad; se deduce un porcentaje alto de deserción. Se puede suponer que, además del abandono de la escolaridad sobre el final de la etapa, hay un porcentaje muy alto de estudiantes que terminan de cursar pero no acreditan las materias que les quedan pendientes<sup>41</sup>. Esto es coherente con la diferencia que se observa entre los índices de aproximadamente 10 % de jóvenes que no asisten a la escuela secundaria (Secretaria de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación, 2019) y el 40 % de jóvenes que no han obtenido la titulación.

Es interesante analizar que este problema no se puede atribuir completamente a las dificultades económicas.

El hecho de que poco menos de la mitad de los adolescentes abandone la educación secundaria común, pone de manifiesto que la exclusión educativa no es solo una problemática focalizada en los grupos sociales más vulnerables (Scasso, 2018, p.37).

Se debe profundizar entonces en la consideración de los criterios pedagógicos y las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza. Por otra parte, los estudios que he mencionado anteriormente (Dussel 2015; Gorostiaga, 2012) tampoco demuestran que haya mejorado la calidad de los aprendizajes. Hay disposiciones organizativas y pedagógicas de la escuela secundaria (gramática escolar) que se han mantenido a pesar de las distintas reformas que se han sucedido. Lo que Flavia Terigi (2008) denomina “trípode de hierro” del nivel medio ha sido prácticamente inmodificable a pesar de las

---

<sup>40</sup> En 2011, el 94,3 % de los adolescentes entre 12 y 17 años asistían a la escuela; en 2019, lo hacía el 95,4 %. Estudiando los jóvenes de 18 a 24 años, el 63 % de ellos habían terminado el secundario, cuando en 2011 era un 58 %; las brechas entre los quintiles socioeconómicos superiores e inferiores se mantuvieron.

<sup>41</sup> Observaciones propias y registradas en Bitácora de reuniones.

distintas reformas que se han sucedido: la clasificación fuerte del curriculum en gran cantidad de materias que siguen las lógicas disciplinares; la designación y formación de los docentes por especialidades, y la organización del trabajo docente por horas de clase y no por cargos. Junto con otros rasgos como la agrupación de los estudiantes por grupos homogéneos en edad, y la promoción por bloques de materias (“años” de la estructura secundaria), han tenido como resultado una gran fragmentación en los saberes dificultando el trabajo institucional del equipo docente, y son en gran medida la causa del estigma de la repitencia, sin considerar otros factores extra educativos del fracaso escolar (Terigi, 2016).

La LEN, que ha extendido la obligatoriedad de la educación y modificado la estructura en niveles con respecto a la ley anterior, no ha transformado estas cuestiones de la gramática escolar; pero deja abierta la posibilidad de realizar cambios de formato a criterio de cada jurisdicción y del Consejo Federal de Educación (art.32). La ley menciona explícitamente que se deberá tender a la “concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as” y “alternativas de acompañamiento a las trayectorias de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso” (art.32); que “estimulará procesos de innovación y experimentación educativa” (art.85). Estas transformaciones tenderían a realizar algunos de los cambios que se ven como necesarios para lograr una educación secundaria menor fragmentada y con la posibilidad de hacer un mejor trabajo de equipo institucional.

La obligatoriedad del nivel secundario ha generado en las escuelas resultados y perspectivas contradictorias respecto a la inclusión de poblaciones desfavorecidas, vulnerables, antes excluidas. Guillermo Ruiz (2016 b) considera que, con el pretexto de la cobertura e inclusión compulsiva, se aumenta también el riesgo de expulsión de estos estudiantes; se cuestiona “si esta política de extensión de la obligatoriedad habilita por sí misma el goce del derecho a la educación, ya que requeriría previamente debatir qué tipo de enseñanza se configurará y se tornará obligatoria durante más años de escolaridad” (p.73). Pero, por otra parte, la definición a nivel político de una escuela secundaria “para todos” implica tomar la decisión de crear las condiciones para que esto sea posible. Ines Dussel (2015) encuentra que la inclusión de estos nuevos grupos abre un “amplio abanico de negociaciones y acuerdos que ponen al límite la persistencia de

la forma escolar (por ejemplo, en regímenes de asistencia, acuerdos de convivencia o inclusión de nuevos saberes)” (p.286). En este escenario, los actores institucionales son los que pueden movilizar energías y encontrar estrategias para responder de alguna manera a estas demandas; en especial los directivos de las escuelas. Esta autora propone que la hipótesis de la continuidad del formato puede ser cuestionada, y que no se presta atención a distintas formas en que las políticas y las escuelas van respondiendo, más allá de sus resultados dispares (Dussel, 2015, p.296).

Retomaré estas discusiones al presentar las experiencias y percepciones de los directores de San Martín, que en el transcurrir de su trabajo cotidiano, en las “arenas de la práctica”, se encuentran con la realidad de la inclusión de jóvenes que antes no estaban en la escuela, y con los logros y dificultades que esto trae en su “choque” con las tradiciones selectivas y características de formato rígido del nivel.

### **CAPITULO 3: Cartografía de las escuelas secundarias de Gral San Martin, provincia de Buenos Aires.**

Para estudiar a los directores de las escuelas del partido de General San Martín<sup>42</sup> (GSM), sus vivencias y percepciones, y sus formas de poner en acto las políticas educativas, es necesario conocer el contexto local, que plantea limitaciones y oportunidades a las políticas educativas que se deciden en los niveles superiores del sistema. Para presentar este contexto local, realizaré en este capítulo una muy rápida pasada por algunos hitos históricos, que no pretenden ser exhaustivos sino sólo aportar algunas informaciones que ayuden a interpretar los datos obtenidos en el trabajo de campo. Luego haré una breve descripción de algunas características de la localidad hoy, en lo general y en lo que respecta al sistema educativo local, que pueden ser útiles para la comprensión de las voces de los directores.

#### **Ciudad de San Martín: desde su origen histórico hasta la actualidad.**

Los historiadores locales<sup>43</sup> refieren las primeras menciones históricas sobre estas tierras a las tres “Suertes de Cabezada”<sup>44</sup> que comprendían los partidos actuales de San Martín y Tres de Febrero. Según cuenta Callegari (2002) la actual avenida Márquez que atraviesa San Martín y San Isidro era en esa época la vía para los primeros pobladores que llegaban de Asunción. En el centro del actual partido de GSM hubo, a

---

<sup>42</sup> Hay ciertas ambigüedades con el nombre del Partido y de la ciudad cabecera, según las fuentes. En los listados provinciales, se nombra al Partido como General San Martín (GSM); en muchos mapas, se lo encuentra como San Martín (SM). En el sitio web de la municipalidad, habla del partido como “ciudad de San Martín”, y a la ciudad cabecera la llama “Ciudad del Libertador General San Martín”, y también “Ciudad del Libertador San Martín”, lo que no coincide con el mapa que muestran, donde aparece “San Martín”.

<sup>43</sup> Historiadores locales: Hjalmar Gammalsson (1913-1997), Aníbal Morello (1905-1971); Gonzalez Polero (1929-2000); Roberto Conde (1930); Horacio Callegari (1937). No son historiadores profesionales sino ganadores de concursos de monografías sobre el partido, investigadores aficionados que han dedicado mucho tiempo a estas investigaciones, indagando sistemáticamente en periódicos locales y archivos varios. (Visacovsky, 2018).

<sup>44</sup> Las “suertes” eran los terrenos que se repartieron luego de la segunda fundación de Buenos Aires, a fin del siglo XVI; luego devinieron en chacras. Las “Suertes Principales” daban al Río de la Plata, y estaban separadas de las “Suertes de Cabezada” por el Camino del Fondo de la Legua o de la Cabeza, actual Avenida de los Constituyentes.

finis del S.XVIII e inicios del XIX, una posta de descanso, denominada Santos Lugares (Conde 1987; 2003) en la que habría permanecido una noche el Gral. San Martín en 1813. Desde los tiempos coloniales estos territorios eran parte del Pago del Monte Grande, también conocidos en el siglo XVII como Pagos de la Virgen; en el siglo XVIII se los denominaba Pago de los Santos Lugares, y la capilla que daba origen a este nombre estaba cargo de la orden franciscana, dependiente del Curato de San Isidro. A comienzos del siglo XIX los franciscanos levantaron la “Capilla Vieja” en el actual centro de SM. Luego los mercedarios instalaron el Convento La Crujía, en tierras del actual San Andrés y Ballester (Callegari, 2002).

En 1825 los Santos Lugares fueron separados del curato de San Isidro, y la localidad pasó a depender de la iglesia consagrada a Jesús Amoroso, en la zona de Belgrano; en 1834 la capilla de Santos Lugares pasa a ocupar ese rol. En 1836, época en que Rosas instaló sus cuarteles, los vecinos solicitaron la oficialización de la creación del pueblo, y el pago pasó a llamarse “Santos Lugares de Rosas”, y en él ocurrieron hechos muy recordados, como el fusilamiento de Camila O Gorman y Ladislao Gutiérrez (Conde, 2002). Otros hitos históricos, como el Combate de Perdriel en las invasiones inglesas (1806), el nacimiento de José Hernández (1834) en la chacra que hoy lleva su nombre y el combate de Caseros (1852), en zonas cercanas a la actual Villa Ballester, son el medio con el que la tradición lugareña enlaza la historia local con la nacional (Viscovsky, 2018).

El nombre de la localidad fue sufriendo distintos cambios. En tiempo de Dalmacio Vélez Sarsfield se revalida el pedido de los vecinos y se lo rebautiza como “Pueblo de General San Martín”; por eso se conmemora la fundación de San Martín el 18 de diciembre de 1856. Ante el nuevo trazado de la localidad por iniciativa de la provincia, se crea oficialmente el Partido de San Martín, el 25 de febrero de 1864.

Algunos historiadores locales, como González Polero, interpretan que el crecimiento poblacional se da a partir del funcionamiento de los cuarteles de Rosas; otros como Gammalson y Callegari, sostienen que después de 1852, se suceden tiempos difíciles y la zona queda bastante despoblada, afectada por la derrota de Rosas, y que por eso se decide la creación del partido (Conde 1987, 2002). Horacio Callegari se refiere a este tiempo de fundaciones, determinación de límites y establecimiento de los ferrocarriles:

Verificada la creación del Partido, se fijaron sus límites el 24 de febrero de 1868, aunque es de aclarar que la superficie asignada fue modificada en febrero de 1888 fecha en que se le cedieron tierras de San José de Flores (Ciudadela) y en compensación cedió el triángulo limitado por la Av. De los Constituyentes, Francisco Beiró, y Gral. Paz a la ciudad de Buenos Aires. Por aquella misma época las empresas ferroviarias construyen dentro de sus límites instalaciones y talleres (San Martín, Villa Lynch, Alianza, etc.) determinando la radicación de industrias y por lo tanto el reemplazo paulatino de huertas, quintas y frutales. (2007, p.40).

Los ferrocarriles son parte muy importante de la historia del partido. Roberto Conde (2003) atribuye el aumento poblacional a la inauguración de la estación San Martín del ferrocarril Mitre, en 1876 (en ese momento, “Ferrocarril de Buenos Aires a Campana”, más adelante “Ferrocarril Central Argentino”) que provocó el aumento de la oferta de trabajo en talleres ferroviarios. El “Tranvía Rural a vapor” (actual Ferrocarril Urquiza) inaugura su primer tramo en 1888; pasa por Villa Lynch; luego se instala un ramal que partiendo de Villa Lynch llega hasta la plaza San Martín, tirado por mulas. En 1908 el ferrocarril “Buenos Aires al Pacífico” (actual San Martín) inaugura la estación Saenz Peña (Conde et al, 1987).

Así, de ser considerada una zona residencial de quintas, se va convirtiendo en ciudad donde se radican (a partir de la mitad del S.XIX) algunas grandes multinacionales y multitud de talleres textiles y metalúrgicos. La población de la ciudad también se fue incrementando gracias a la llegada de la inmigración, en primer lugar, italianos y españoles, y luego, sirio-libaneses, maronitas y judíos polacos (Visacovsky, 2018). De todas maneras, a principio del S. XX todavía se consideraba a San Martín “una zona residencial de quintas cuyos propietarios formaban parte de la nueva burguesía industrial urbana” (Visacovsky, 2018, p.23). Los poblados que en ese momento existían eran, además de la ciudad de Gral. San Martín, los de Billingham, Villa Ballester y Caseros.

En los años 30 el desarrollo automotor fue otro factor de aumento de la población; también se electrificaron los ferrocarriles, siempre vistos como factor de progreso.

Es preciso traer los capitales a la costa, o bien llevar el litoral al interior del continente. El ferrocarril y el telégrafo eléctrico, que son la superación del espacio, obran este portento mejor que todos los potentados de la tierra. El ferrocarril innova, reforma y cambia las cosas más difíciles sin decretos, sin asonadas. El hará la unidad de la Republica mejor que todos los congresos. (Alberdi, citado por Conde, 2003, p.7)

En el período entre las dos guerras mundiales se quintuplicó la cantidad de habitantes (Callegari, 2007).

Según Horacio Callegari (2002) otra causa del aumento de la población fue la instalación de los Cuarteles de Ciudadela y del Colegio Militar, que favoreció la radicación de numerosas familias.

En 1959 luego de una intensa acción de la Junta Pro Autonomía de Caseros, que venía trabajando sobre el tema desde los años 20, se separó el partido de Tres de Febrero (llevándose casi la mitad de la extensión original del partido). Esto fue relatado por algunos historiadores como el logro de una justa independencia, y por otros, como una lamentable segregación producto de conflictos de banderías políticas (Callegari, 2007; Conde, 2003).

En la actualidad, General San Martín (GSM) es uno de los 135 partidos de la provincia de Buenos Aires, y forma el primer cordón del Gran Buenos Aires, en la zona noroeste, limitando con Vicente López y San Isidro al norte; con Tigre (Río Reconquista) y San Miguel por el oeste; con el partido de Tres de Febrero por el sur; y con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por el este. Algunos datos<sup>45</sup>: 414196 habitantes en una superficie de aproximadamente 56 km<sup>2</sup>, siendo la cuarta en densidad de población (7264 hab./km<sup>2</sup>) dentro de los partidos del Gran Buenos Aires.

El partido está conformado por 27 localidades<sup>46</sup>, cuyos nombres se relacionan con personajes o episodios de la vida de José de San Martín, o con terratenientes de la

---

<sup>45</sup> Los datos suministrados son los que informa el municipio en su página web (sanmartín.gov.ar) en 2019; coincide con los datos que suministra el censo 2010: 414196 habitantes. <http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censo2010/censo2010resultados.html>

<sup>46</sup> Son, en orden alfabético: Ayacucho. Barrio Parque Gral.San Martín. Billinghurst. Ciudad de Villa Ballester. Ciudad Jardín el Libertador. General San Martín. José León Suárez. San Andrés. Villa Bernardo de Monteagudo. Villa Coronel Zapiola. Villa Chacabuco. Villa Eugenio Necochea. Villa General Antonio

historia del partido. Lo atraviesan: los ferrocarriles Mitre (TBA) y Urquiza (Metrovias); la Ruta 8 que la recorre de SE a O, y el Camino del Buen Ayre casi de N a S, además de otras arterias importantes como la Avenida Márquez (nombre tradicional de la actual Av. Brigadier Gral. J.M de Rosas). Entre el Camino del Buen Ayre y el Río Reconquista, al oeste, se encuentra el CEAMSE, relleno sanitario que recibe los residuos de gran parte del conurbano bonaerense, y que es parte importante de la vida y la subsistencia de gran proporción de la población del oeste del partido.

### **Las escuelas de ayer y hoy en la localidad.**

En la historia de la ciudad de San Martín se pueden encontrar algunas referencias fragmentarias a los inicios de la educación local: en 1823 se fundó la primera escuela del lugar, que estuvo a cargo de religiosos, y que aparentemente en 1828 dejó de funcionar (Callegari, 2002). En 1854 se organizó la primera escuela estatal, que funcionó en La Crujía, actual barrio de San Andrés, en la esquina de Diego Pombo y Ayacucho según sus denominaciones actuales; comenzó con un grupo de doce varones que al poco tiempo ya eran cuarenta y un muchachos entre ocho y dieciséis años, a cargo del maestro Diego Pombo, que hasta ese entonces se dedicaba a la enseñanza privada; Pombo ocupó ese cargo hasta 1857. Ya en 1855 había pedido su traslado por falta de alumnos, y por las difíciles condiciones de trabajo (Artacho, 1948). Esa escuela, la N°1, es la que actualmente está enfrente de la Plaza San Martín. En 1869 se abrió la Escuela Mixta N°3, en un local que Victoria Pueyrredón mandó a construir en tierras de su propiedad (Callegari 2002). En 1875 se organizó el primer Consejo Escolar, que en primer lugar fue presidido por Justo Naón, y luego, por bastante tiempo, por el maestro Honorio Senet. Tanto Diego Pombo como Honorio Senet han sido homenajeados con el nombre de sendas calles de la ciudad.

Según los historiadores locales, en 1882 había 7 escuelas públicas; en 1886 se abrió la escuela N°6, de Billingham; en 1915 se creó la Escuela Normal. Son de esa época algunas escuelas privadas, de colectividades, como la escuela alemana de Villa Ballester;

---

Sucre. Villa General Guido. Villa General Juan Las Heras. Villa Godoy Cruz. Villa Granaderos de San Martín. Villa Gregoria Matorras. Villa Juan Martín de Pueyrredón. Villa Libertad. Villa Lynch. Villa Maipú. Villa Marqués de Aguado. Villa Parque San Lorenzo. Villa Presidente Figueroa Alcorta. Villa María Remedios de Escalada. Villa Yapeyú. Fuente: Callegari (2002); página web del municipio.

también la escuela Mariano Moreno (de 1898), el instituto Sagrado Corazón (de 1904), entre otros. En 1921 había en el partido 27 escuelas y 6470 alumnos, y en 1973 los alumnos eran más de 40000, en 89 escuelas. (Callegari, 2002). Las primeras instituciones de educación superior fueron: el Instituto Superior Tomas de Aquino, fundado en 1980, y la Universidad de General San Martín, en 1992.

Los indicadores actuales sobre la situación educativa de la población muestran una situación social y educativa intermedia<sup>47</sup>, con un analfabetismo entre el 0,95 y 1,25 % (levemente inferior al promedio de la provincia).

Según la información que suministra la DGCyE, en la actualidad<sup>48</sup> hay una matrícula general de más de cinco millones de estudiantes de todos los niveles en la provincia. De esos cinco millones, 113248 alumnos están en San Martín, considerando las escuelas de todos los niveles; 29805 corresponden al nivel secundario común<sup>49</sup> (orientado). Estos casi treinta mil estudiantes están distribuidos en 90 escuelas<sup>50</sup> (51 de

---

<sup>47</sup> En el documento de trabajo “Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo” de la CEPAL (2011), el partido de General San Martín es clasificado como de “contexto territorial 2.2”: Localidad de más de 100000 habitantes, con situación social y educativa intermedia en comparación a otras localidades similares en población del territorio nacional; destacan las dificultades de cobertura de sala de 5 años, una fuerte presencia del sector privado en la educación; deudas pendientes en la educación de adultos. Informan 11,7% de población de 14-17 años que no está escolarizada, una tasa de repitencia de 18 % para el ciclo básico de secundario estatal, y un 5,2 % de abandono en el mismo ciclo.

<sup>48</sup> Datos en base a la información que suministra la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, en el “mapa escolar” <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>, con datos del inicio de 2018. Hay bastante diferencia con lo que informa el Censo Provincial de Matrícula de la Provincia, del Ministerio de Economía [http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe\\_CPME-2017.pdf](http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf); aunque la información de este censo es de 2017, no alcanza a explicarse por ejemplo la gran diferencia de matrícula total para la provincia: 3817295 alumnos en total, comparados con los 5089615 que informa la DGCyE. No he logrado mayor información al respecto. La información del Ministerio de Economía es, de todas maneras, discontinua; solo presentan el censo 2017.

<sup>49</sup> No incluye a las secundarias técnicas y artísticas, ni a las escuelas para adultos.

<sup>50</sup> No ha sido sencillo ordenar la información acerca de las escuelas de GSM ya que los listados disponibles son mucho más incompletos en el nivel secundario que en el primario. La Provincia tiene sistematizada mucha información sobre los indicadores generales y por distritos, discriminados por nivel y por gestión. También hay listados de escuelas y mapas; pero en el nivel secundario se encuentran muchas diferencias en los nombres y números de las escuelas. He completado con la información que ocasionalmente recibo por mi función de directora, mediante la supervisión distrital (Carpeta de Comunicaciones recibidas). La

gestión estatal y 39 de gestión privada), con una matrícula distribuida aproximadamente 53% en las escuelas estatales y 47 % en escuelas privadas. Esto muestra que en GSM hay una participación bastante importante del sector privado en comparación a la mayoría de las otras ciudades de la jurisdicción provincial.

Las escuelas secundarias de modalidad técnica tienen un rol importante dentro de una localidad en la cual la industria es una actividad central. El partido cuenta con las siguientes escuelas técnicas: cinco escuelas de gestión estatal dependientes de la provincia, dos que dependen de universidades nacionales, y tres de gestión privada. Incluyen globalmente a unos seis mil estudiantes; y sus indicadores de abandono son bastante mayores que los de la secundaria común.

Las escuelas de gestión privada son reguladas por la Diegep (Dirección de Enseñanza de Gestión Privada de la DGCyE de la provincia), e incluyen a instituciones no confesionales (laicas) y a instituciones identificadas con una determinada confesión religiosa. De las 39 escuelas de gestión privada, he relevado que 20 de ellas son laicas, sin orientación religiosa; 16 son de orientación religiosa católica, 2 de orientación cristiana evangélica o protestante. Dentro de las instituciones católicas, hay algunas que dependen de alguna congregación religiosa, lo cual implica que a su vez pertenecen a alguna red de escuelas con cierto ideario en común; en GSM hay siete escuelas de este tipo o *congregacionales*. Otras escuelas confesionales católicas están relacionadas con alguna parroquia, y forman parte de la *Red Diocesana*, con una coordinación más relacionada con lo territorial, y conectadas con la jerarquía eclesial a través de la JUREC (Junta Regional de Educación Católica).

Este es el contexto territorial y educativo local en el que he realizado mi estudio; pasaré ahora a presentar el resultado de mi trabajo de campo: las voces de sus directores.

---

municipalidad presenta información fragmentaria y desactualizada en su página web, pero me ha suministrado (al solicitarlos personalmente) listados más completos, que están actualizando ahora.



## **CAPITULO 4. Las políticas públicas educativas: entre la normativa y la práctica.**

En este capítulo voy a presentar la información obtenida a partir del trabajo de campo realizado con los directores y directoras de las escuelas seleccionadas<sup>51</sup>. Para ello he realizado una agrupación temática de sus manifestaciones sobre las políticas que llegan a la escuela, agrupadas según: *políticas para la inclusión en el marco de la obligatoriedad*; *políticas para la mejora de la calidad de la enseñanza*; y *políticas sobre las condiciones de escolarización de la escuela secundaria*. Esta clasificación de las políticas es, con toda seguridad, artificial, y la he realizado a los solos fines de ordenar los resultados y ayudar al análisis.

Luego presentaré las variables externas que, según las percepciones de los directores, influyen en la escuela; tanto las que se refieren al contexto territorial, como también otros condicionantes externos a la institución, relacionados con el macronivel del sistema educativo.

Finalmente analizaré las percepciones que tienen los directores sobre su rol, los aspectos que consideran prioritarios en su trabajo cotidiano, así como las condiciones personales y de su equipo que le permiten lograr lo que considera su función.

### **4.1. La obligatoriedad: políticas para la inclusión a partir de la LEN.**

En esta sección presentaré todo comentario de los directivos sobre las dificultades y logros en cuanto a la *inclusión de todos* en la escuela, como consecuencia de la obligatoriedad del nivel secundario a partir de la LEN; también las observaciones sobre las distintas políticas formuladas para acompañar y fortalecer las trayectorias de los estudiantes.

El espíritu y propósito de la obligatoriedad fue expresado en forma positiva por todos los directores entrevistados. Los que conducen escuelas técnicas destacaron la

---

<sup>51</sup> Para cuidar la confidencialidad de los entrevistados, utilizo como código de presentación dos letras y un número. La primera letra: A corresponde a mi fuente principal, entrevistados 2018-2019; B corresponde a los entrevistados 2012-2013. La segunda letra corresponde al tipo de gestión: E estatal; P privada. Luego se numeran en forma correlativa.

recuperación de la importancia de la modalidad, perdida en la reforma de la Ley Federal, y recuperada a partir de la promulgación de la LEN.

Siento como que esta ley vino a poner las cosas en orden, sobre todo al implementarse la ley de educación técnica; la formación técnica estaba naufragando, ahora existen proyectos y planes profesionalizantes, hay prácticas. El alumno puede capacitarse dentro de la fábrica, se realizan pasantías. Antes era una formalidad para que terminen y listo; ahora favorecen al aprendizaje a través de la experiencia directa, es muy importante, sobre todo en taller. (BE2)

Otros directores destacaron el carácter democratizador y la ampliación de derechos, al tiempo que indicaron algunas dificultades y tensiones.

Escuchaba de una compañera de otra escuela que “estos pibes no aprenden nada”. Los pibes no aprenden pero, a ver ¿desde qué lugar no aprenden? ¿qué hice yo para que aprendan? Porque yo creo que esta política lo que nos viene a plantear hoy es que todo pibe es educable. Y tenemos que buscarle la forma. (BE5)

Antes el modelo era una pirámide, una base ancha de primeros años y cada vez menos chicos hasta que se recibían, pero ahora lo que se quiere es, con la nueva Ley de Educación es, un rectángulo, o sea que todos los que entran tengan posibilidad de recibirse, con calidad (BE9)

Claro, muchos alumnos venían en auto 0 km. ¡Era una escuela con gente bien! Muchos chicos tenían a sus padres técnicos que querían que sus hijos también lo fueran. Si eras técnico tenías un perfil y un pasar bastante bueno. El director tenía este perfil, a pesar de que era de origen muy humilde. Pero yo no. Yo quería abrir la escuela a los pobres. Y A. me decía: ¡pero mirá que vamos a tener quilombo! Porque los ricos, la clase media y muchos profesores se quejaban porque decían que muchos alumnos no tenían para comprarse los materiales. Entonces yo les decía que vinieran a hablar conmigo y le pedía a la cooperadora. Acá tenemos una cooperadora muy fuerte. Pero me costó sangre, sudor y lágrimas. Hoy muchos profesores, sobre todo muchos antiguos, creen que yo destruí a esta escuela. Ellos creen que le bajé el prestigio. Yo le abrí la puerta a la villa. (...). Me acusaban de haber destruido la escuela; hablaban de los “negros de mierda”, y yo les decía que son todos argentinos igual que nosotros. (BE8)

En estos relatos se puede advertir la preocupación de una directora que se pregunta qué hacer para que los chicos realmente aprendan. Y la decisión de un

vicepresidente que, como parte de un equipo de conducción logra efectivizar la inscripción de su escuela de forma realmente abierta (*abrir la inscripción*), en consonancia con el propósito de la ley; su historia personal y sus intereses pueden haber influido para que tomara esta actitud.

Por otra parte, encontramos entre los directivos diferentes apreciaciones respecto a las dificultades que plantea el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Una directora ve como un obstáculo la formación inicial del docente, que no le da herramientas para llevar a los hechos el cambio de sentido y finalidad de la escuela secundaria; por lo tanto los profesores terminan repitiendo lo vivido en su biografía escolar, que transcurrió en “otra” escuela secundaria.

Es muy difícil entender que estamos en otra escuela, que esta escuela es obligatoria, y que ahora estamos pensando en un alumno que sí puede estudiar, sí puede aprender. Nosotros venimos de una educación secundaria muy exclusiva y que bueno, si vos no podés, andate a trabajar o andate a una escuela de formación profesional ¿no? Viene toda la historia de la educación secundaria. Era excluyente. Es excluyente. Y modificar tantos años es muy complicado. Va a llevar muchos años. Incluso a los chicos que están saliendo de los profesorados también, porque ellos salieron de una escuela secundaria excluyente. Normalmente uno da clase como le enseñaron, entonces ellos están acostumbrados a que si no podés te sacás un uno. Y no, vos tenés que pensar que ahora si no podés, tengo que buscar la manera para que puedas. (BE5)

Esta es una de las mediaciones que realizan los directores en lo cotidiano: trabajar con los docentes para que en las estrategias áulicas se concrete la intención democratizadora de la obligatoriedad de la secundaria. Volveré sobre el tema de los profesores en otro apartado.

Algunos directores destacan dificultades para la inclusión, que son externas al sistema; aspectos sociales, culturales y económicos en relación a la dificultad de lograr que la escuela sea realmente para todos.

Es muy difícil sostener la obligatoriedad (...) nos cuesta muchísimo sostener la obligatoriedad, es una cosa media imposible, en términos reales, ahora no le echen solo a la escuela la obligatoriedad del pibe en la Primaria y Secundaria. Porque las herramientas, son un discurso; yo estoy convencido del discurso, yo

quiero que estos pibes realmente progresen (...). Hoy está muy complejo todo, no se lo achacan solo a la escuela, el chico no viene a estudiar, nosotros más allá de una o dos cositas que podamos hacer, ¿cuánto más tenemos para hacer?... (BE10)

Se van quedando en el camino muchos alumnos que quizás vienen por la obligatoriedad de la escuela pero que a veces la familia, como está constituido el contexto en el que viven, no son el ambiente propicio para una escuela técnica que tiene doble escolaridad. Con esto no estoy excluyendo, estoy diciendo que les es más difícil a ese tipo de chicos la permanencia en la escuela técnica, pero tampoco es imposible, lo que pasa es que implica un trabajo social más allá de la escuela y se le pide mucho a la escuela, lo que a nivel social... es un reflejo de lo que pasa en la sociedad. (BE7)

Algunos directivos consideran que la obligatoriedad es a veces un conflicto que tensiona la vida de la escuela: entre el derecho, la necesidad de la educación de nivel medio, y la falta de interés o motivación de los jóvenes.

Mirá, yo creo que la Ley Nacional fue una gran cosa para la escuela secundaria. Pero ... me parece que el adolescente necesita sus tiempos para terminar la escuela secundaria. No sé si ayuda la obligatoriedad. Me parece que la obligatoriedad... en realidad en su momento se hizo una encuesta a los padres. Y yo creo que los padres decidieron la obligatoriedad porque era una manera de sacarse la responsabilidad de encima. Viste que fue siempre difícil mandar a un adolescente a estudiar a la escuela secundaria. Y el hecho de que venga de arriba: mirá, la escuela secundaria es obligatoria. No te mando yo. Es el Estado que te manda. Es una ley que hay que cumplir. Me parece que se sacaron ese paquete de encima. Pero al sacarse ese paquete de encima los padres se olvidaron que en realidad esto es una construcción que hay que hacer... (BE5)

....yo tengo un pensamiento con respecto a la obligatoriedad; hace que muchos chicos estén dentro de la escuela sin que quieran estarlo realmente, porque es obligatorio.(..).entonces me parece que eso ha hecho la obligatoriedad, están adentro muchos chicos que por ahí no tienen ni ganas, que siempre ha pasado que no teníamos ganas, pero que había otro control, otro empuje de las familias. Después, otros chicos que antes también iban y aprendían un oficio directamente, y estaba contemplado, y estaba armado de esa forma....es remar en contra de evidentemente una cuestión social que se nos está escapando, y

por más obligatoria que sea la escuela y por más chances y oportunidades y todo no estamos logrando buenos resultados! (BE8)

Todos los directivos manifiestan una clara adhesión al propósito de la “escuela para todos”; lo que se advierte en varios casos es una preocupación por la dificultad de lograrlo. Para comprender las diferentes intervenciones que hacen, analizaré algunos factores que mencionan los directores como dificultades para el logro del derecho de todos a la educación, y las acciones que manifiestan llevar a cabo.

### **Acciones de los directores frente al ausentismo y al fracaso escolar.**

Uno de los principales problemas que señalan los directores espontáneamente es el del ausentismo de los estudiantes, relacionado con el riesgo de abandono escolar. Analizan así las distintas variables que inciden en este indicador del fracaso de la inclusión.

....un importante ausentismo de los chicos, por diversos motivos, a pesar de los esfuerzos importantes que hacemos para que ellos vengan. Los chicos tienen problemas familiares... ellos se tienen que quedar a cuidar la casa, porque si no, se les meten, o alguien se tiene que quedar a cuidar a los chiquitos o si los padres están enfermos, hay muchísimos motivos por los cuales ellos no pueden venir, los días que hay inundaciones... el lunes fue la inasistencia perfecta, tormenta terrible, vientos fuertes, las casas son precarias, las calles son de barro todavía, pasillos internos que se inundan, problemas eléctricos, porque están todos colgados...muy difícil. (BE9)

Acá también tenés una problemática que en el invierno hay mucho ausentismo, este año no. Se inundaba, entonces queda como esa idea de "lluvia, no salgo". Aunque se pueda, entonces eso es lo que estamos tratando de... este año tuvimos la virtud digamos de ser constante en este reclamo, que las aulas estén bien calefaccionadas, de hecho lo conseguimos y si, tuvimos más asistencia este año que en otros. Como que la escuela era un lugar lindo para estar. Si, estaban más calentitos (AE6)

En estos comentarios, los directores muestran su preocupación, nos describen las dificultades, y también ciertas acciones concretas: *reclamar* para lograr mejoras que hagan que “la escuela sea un lugar lindo para estar”, y sea un incentivo para la asistencia de los estudiantes.

En una escuela privada, subvencionada, ubicada en un barrio muy humilde de la periferia del partido, la realidad es similar a la de las escuelas estatales que atiende a poblaciones parecidas. Podemos apreciar que ven las necesidades de los estudiantes como algo a resolver, como algo que no los deja indiferentes. La realidad es un desafío a enfrentar.

Y, ausentismo sí, hay ausentismo, generalmente se da mucho en estos chicos que tienen más problemas, que detectamos ya problemas económicos muy fuertes en donde por ahí no tienen, pasa una semana y "no seño, no la llevo porque..." ellos te dicen "seño", los papás, "seño no lo mando porque no tiene zapatillas, no tiene pantalón, no tengo los elementos de la escuela, carpeta, lápiz, goma" y le digo bueno pero vení, hablá, nosotros tratamos siempre de encontrarles ropa, zapatillas, los útiles, siempre hacemos colectas entre nosotros los mismos docentes... nuestros hijos cuando van a la escuela viste que dejan la carpeta y que todavía se puede usar, cartucheras y todo eso siempre tenemos, y los papás a veces por vergüenza no se acercan, se dan las bolsas de alimentos para las familias más carenciadas (...) Gente que por ejemplo acá llueve y los chicos del otro lado no pueden venir. Porque se inunda, del otro lado hicieron cloacas, está todo con cloaca, pero nunca pusieron los motores, entonces que pasa? Llueve, se junta el agua y además que se junta empieza a salir de las casas y se inundan las calles. (...) entonces cuando llueve mucho y de golpe, por ahí llovió diez minutos pero con todo y se re inundó, hasta que desagote y todo los chicos no vienen, por ahí vienen los del otro turno. (AP5)

A partir de la LEN quedó marcado un papel activo para los directores de escuela respecto al seguimiento de la asistencia, como consecuencia del compromiso con el derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación secundaria. Varios entrevistados relatan acciones que responden directamente a las normativas como las de ausentismo (Régimen Académico, y resolución 736/12) y a las correspondientes instrucciones de los inspectores.

Sobre todo se está trabajando mucho el tema de ausentismo que influye más en el turno tarde y noche. Esto se nos pidió desde inspección que pongamos el acento en este tema de las ausencias. Ayer justamente estuvimos tratando el tema que los padres van a venir a firmar un acta donde conste que no lo van a mandar más a la escuela y se hará la derivación pertinente, porque estamos hablando de menores y ahí la ley es muy clara; dice que tiene que venir a la escuela y terminar la escuela. (BE6)

A la escuela le cuesta llegar a esos padres, a veces hay que citarlos por telegrama, porque uno llama a los teléfonos y ya no existen, son variables que van en detrimento de lo que sería rescatar al alumno. (BE7)

Abandono... Nosotros vamos a buscar, llamamos a las familias, trabajamos conjuntamente con el municipio como para recuperar esos chicos, ir a buscarlos para que tengan su derecho a la educación. Hay todo tipo de problemas desde acciones, desde problemas complejos con la ley, desde problemas con familias, de hambre, hay muchos, los que te imagines. (AE7)

Algunos directores mencionan acciones de tipo legal (*firmar un acta, enviar un telegrama, derivar*); otros hablan de *ir a buscar, llamar, recuperar*. Son acciones que toman tiempo y requieren un seguimiento cuidadoso; muchos directores las ubican como una necesidad prioritaria en el día a día. La normativa es una de las herramientas que utilizan para intentar resolver el problema.

En una de las entrevistas, una directora considera el abandono como un resultado de la inacción de algunas escuelas (algunos directores), que no van a buscar a los estudiantes que repiten y no continúan.

La población de la escuela viene... Un rejunte. Muy pocos del barrio, y después tengo una franja importante de todas las escuelas que... repiten, no los quieren, dejan y la escuela no aplica la 736 de ausentismo, no los van a buscar a través del EDIA, entonces son pibes que no se reinsertan en la escuela. (AE4)

En este comentario aparece la *omisión* como una de las posibles posturas de los directores ante la normativa.

Una muestra de la tendencia expulsiva, tradicional en la escuela secundaria, es la “no reinscripción” de los alumnos que no acreditan el año. Algunos directores mencionan diferentes estrategias referentes a la permanencia de los estudiantes repitentes en la institución. La resolución 329/12 y la ley 14498/13 (normativas de la provincia de Buenos Aires) obligan a dar vacante<sup>52</sup> al alumno repitente, prohibiendo la

---

<sup>52</sup> Estrictamente hablando, las normativas mencionadas obligan a dar explicación por escrito si se les negara la vacante; un causal legítimo para negarlo podría ser (aunque no se explicita en estas resoluciones) la falta de pago en escuelas de gestión privada, si fue debidamente notificada. La falta real de vacante también podría ser justificativo, pero se supone que se deben preveer los lugares necesarios.

no reinscripción por ese motivo, incluso (y en especial) en las escuelas privadas. Estas restricciones a lo que debería ser la trayectoria ininterrumpida del estudiante en la institución, con una expulsión encubierta de los repitentes, se suelen dar con más facilidad en escuelas privadas. Este es uno de los aspectos en los que se pueden advertir diferentes ajustes entre la realidad y la normativa. Los directores presentaron un discurso algo ambiguo en este aspecto.

En segundo año si, es alta la repitencia. La política de la escuela es que, salvo que sea muy grave (que a veces es acompañado de la mala conducta) se los deja dos años, ahora si repite dos años... si, buscate otra escuela, si repite una vez, no. Y si encima que repetís estuviste suspendido medio año, bueno, ya está, no sé vos, pero acá por lo menos la inspectora nos pone el grito en el cielo... Viste que no te dejan no reinscribir y que se yo, tenés que estar manejándolo...hay situaciones y situaciones...(AP5)

Creemos que a veces también una segunda oportunidad, u otro espacio u otro escenario, incluso para nuestros alumnos, otro escenario con otro grupo, con otros docentes, con otro tiempo, puede llegar a funcionar... hay casos que lamentablemente el tiempo demuestra lo contrario, pero bueno, si, en ese sentido tenemos a veces dos o tres recursantes por curso. Tomamos repitentes incluso de colegios vecinos que no toman recursantes. (AP6).

La directora de una escuela periférica, estatal, de José León Suarez nos cuenta que en un principio acudían muchos jóvenes que habían sido excluidos de otras escuelas, tanto privadas como estatales; incluso de partidos vecinos.

E: *¿Vos sentís que son chicos que son expulsados de otras escuelas y entonces vienen acá (por los repitentes)?* D: Si, si si me encontré con muchas sorpresas; te digo de que por ahí vienen de escuelas privadas, y otras... sí, porque las problemáticas no sé si serán de aprendizaje, de conducta, pero acá ya tenemos bastante, y la expulsión ...yo lo que trato de conservar es la matrícula, que no se vayan, de sostenerlos acá, y si no los sostengo acá vienen chicos de afuera, y después tengo uno que tiene que venir de acá del barrio y por ahí ya no tengo vacante, yo me encontré cuando tomé la escuela con esa situación problemática (AE6)

Esta directora opta por cuidar la permanencia de sus propios estudiantes, priorizando la asistencia de los jóvenes del barrio por sobre los que son expulsados por otras escuelas. Y adopta un enfoque positivo para la “no expulsión”: el “sostener” a sus

chicos. Podemos observar que la tensión por la inclusión o exclusión de los repitentes no es exclusiva de la gestión privada.

No he encontrado directores que expresen que no reinscriben estudiantes repitentes, lo cual estaría, por supuesto, fuera de la normativa. Desde mi experiencia, puedo hacer la observación que la mayoría de los directores no adhieren a la práctica expulsiva, pero hay profesores que trabajan en el aula que piensan que la no reinscripción de los repitentes es una medida que evita el “bajar de nivel de la escuela”, que “saca de la escuela al que no quiere estar ahí”<sup>53</sup>. Esta perspectiva manifiesta cierta continuidad con la tradición selectiva de origen del nivel, y es un punto de presión importante para los directores; a esto reaccionan con diferentes actitudes y estrategias. Aparentemente esta práctica expulsiva es mucho menos común que en el pasado, pero puedo suponer que todavía persiste, a través de los comentarios que hacen algunos directores sobre lo que hacen *otras* escuelas. También es un tema que suelen explicitar los supervisores de gestión privada<sup>54</sup>, sobre todo en los períodos críticos de principio y fin de año lectivo. Puedo deducir que las practicas expulsivas todavía existen, pero ya no son bien vistas (y por eso no suelen ser explicitadas) por los directores.

### **Apoyos para la inclusión educativa: documentos y equipos técnicos.**

Desde la LEN ha habido abundante producción de documentos y normativas referente al sostenimiento de las trayectorias escolares. Además, distintos equipos de apoyo, como los Equipos de Orientación Escolar<sup>55</sup> (EOE), los Equipos Distritales de

---

<sup>53</sup> Tomado de la Bitácora de reuniones.

<sup>54</sup> De Carpeta de comunicaciones recibidas.

<sup>55</sup> Los EOE suelen estar formados por profesionales de psicopedagogía, psicología y servicio social; tienen su sede en la institución escolar. No todas las escuelas los tienen; en ese caso varias escuelas comparten un equipo, en gestión estatal. En gestión privada, pocas escuelas tienen equipos oficializados y que cumplen todos los requisitos. Antiguamente se los denominaba “Gabinete psicopedagógico”.

Infancia y Adolescencia en riesgo<sup>56</sup> (EDIA), los Servicios Locales<sup>57</sup> territoriales, son organizaciones con las cuales la escuela articula para concretar el seguimiento de estudiantes en situación de vulnerabilidad y/o riesgo de abandono.

Un director menciona los documentos producidos por el macronivel del sistema, así como el apoyo de los equipos técnicos.

Yo creo que hubo una dificultad muy grande de las escuelas secundarias como ésta que no pudimos garantizar la obligatoriedad de la escuela, entonces el tema de la permanencia, de la contención, de la promoción, siempre fueron cuestiones muy difíciles; ha habido tanto desde la producción de documentos teóricos o de acciones completas de, por ejemplo, equipos distritales de inclusión, equipos de psicología que han tratado de trabajar esto a veces con éxito y otras no. (AE1)

Es interesante cómo este director define al problema de ausentismo y riesgo de abandono como una situación que afecta en especial a las escuelas como la suya, a la que, en otra parte de la entrevista, describe como *periférica* no por su ubicación geográfica sino por el tipo de población que accede a ella.

Dos directores marcaron la diferencia entre el período anterior de gobierno y el actual<sup>58</sup>, en la producción de normativa y documentos al respecto, y en el funcionamiento de los servicios técnicos de apoyo.

La producción de documentos en la etapa anterior fue profusa, teníamos muchísimo material, ahora no tanto, yo diría que esta gestión no se caracteriza

---

<sup>56</sup> Los EDIA apoyan a las instituciones escolares en emergencias y conflictos graves, así como en problemas de vulnerabilidad de los jóvenes que impliquen un riesgo de abandono. Algunos directores los mencionan como “Equipos de inclusión”. Comunicación 0009/2002 <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2002/comunic9-2002.pdf>

Anexo a resolución de 2017 <http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/if-2017-05913503-gdeba-ssedgcye.pdf>

<sup>57</sup> Servicios Locales de Protección; cumplen con las funciones que anteriormente cumplían las oficinas de Minoridad y Familia. Dependen de la Provincia, están distribuidos en distintos barrios, y operativamente se relacionan con el nivel municipal.

<sup>58</sup> Son entrevistas de 2019, por lo tanto “Período anterior” hace referencia al gobierno de Kirchner – Fernández; período “actual”, al de Macri.

por la producción de soporte técnico, entonces bueno, era seguir trabajando con lo que tenías...Y, tenía los equipos, los equipos técnicos distritales, el equipo de inclusión, hoy están saturados, sobreexigidos de trabajo, y las problemáticas se han agudizado. (AE1)

Las leyes siguen siendo las mismas pero depende siempre de la gestión. La gestión ahora que ya termina su ciclo fue escasa de responsabilidad como Estado ante la educación de gestión pública. O sea, no había tanto hincapié y tanta importancia en el alumno sino en que todo pasara, no había tanta tabulación de estadísticas, como tanta responsabilidad hacia los directores como representantes de una ley, como representantes del estado provincial y del estado nacional. Como una dejadez total, un abandono. Yo sentí realmente eso porque entré en el último ciclo de la gestión anterior y era como que había que constantemente dar explicaciones por cada pibe que no te iba a la escuela. Y, después si vos lo hacías o no lo hacías, todo eso pasó a nada. Hubo vaciamiento de ideología de lo que era la escuela pública. Entonces a mí, como cabeza de escuela, responsable de servicio, me sentí totalmente desolada. Han pasado semanas de abrir el mail institucional y no pasaban grandes cosas, era todo como muy figurado. Lo único que se pudo sostener es el ENIA, el plan que es Embarazo No Deseado en el Adolescente, que reemplazó al ESI, se desdibujó el ESI. Dejaron de mandar materiales, el consejo ... en cuanto a nuestra infraestructura no respondió hasta hoy. (AE4)

La directora de otra escuela de gestión estatal hace apreciaciones diferentes sobre esto; probablemente desde otra posición ideológica.

Mirá, yo creo que paradigmáticamente no hay grandes cambios, si algunas cuestiones muy puntuales, a mí me parece que la comunidad de técnicos sabe que es lo grande que se tiene que hacer, o sea cuales serían los lineamientos (...) Siempre estuvimos muy sobrecargados, para mí es todo igual, porque el servicio local depende del municipio, y el municipio no cambió el color político, y lo que sí es cierto es que están desbordados, pero estuvieron siempre desbordados. (AE5)

Luego la directora relaciona estos problemas de funcionamiento con la inversión que habría que hacer, y con las políticas de largo plazo.

...porque en realidad tal vez el gasto que haya que hacer para que todos estos chicos estén bien atendidos sea mucho más grande y ojo que no estoy hablando de meterlos, encerrarlos y todo eso, sino de darles un soporte que a ellos los

anime a cambiar de vida. (..). Pero yo no veo un cambio, veo que es como... viste son leyes también, las leyes no cambian de un día para el otro ni de un gobierno a otro. (AE5)

El problema de la falta de recursos es determinante. En este aspecto varios directores coinciden en la sensación de abandono, que pone en palabras esta directora:

Digamos, ante cualquier situación si hubo un vaciamiento del ministerio de educación provincial y nacional desde ya. No hubo recursos. Es más, vinieron a poner tres veces piso tecnológico diferente, con tres bases distintas del plan de educación digital.... Más que nada es abandono. Si vamos a comparar, más allá de que bueno yo adhiero a otros ideales políticos -me declaro totalmente partidaria- hay mucho abandono. (AE4)

Cuando explican las acciones que realizan para evitar la deserción de los estudiantes, varios directores marcan la importancia que tiene el apoyo de los equipos de soporte técnico (EOE, EDIA, servicios locales) que son esenciales para lograr la inclusión y permanencia de los jóvenes en la escuela; tanto para el seguimiento de los jóvenes con riesgo de abandono como para el acompañamiento de otras situaciones de vulnerabilidad.

Cuando observamos que hay algo detrás un poco más complicado, hacemos las elevaciones que corresponden. Hacemos participar al equipo de distrito. La otra vez pasó algo con un chico que se droga y pidió auxilio y logré la intervención con el hospital, como para conseguir un grupo de apoyo, ese tipo de cosas ¿no? Hay que hacerlo. (BE5)

El viernes va a venir el Equipo Distrital de inclusión, o sea para aquellos chicos que abandonan o no. Me preguntabas los índices, la verdad son poquísimos, este año, por ejemplo después de las vacaciones de invierno tenemos tres. Uno por trabajo, la otra porque no quiere venir, bueno. Entonces vienen, te piden el relevamiento, hacés el relevamiento, vienen, charlan con vos y los visitan, porque como nosotros no tenemos asistente ellos hacen las visitas domiciliarias, y después bueno, las reuniones. (AE2)

Por lo menos en mi escuela, se puede trabajar con el Equipo Distrital de Inclusión, tienen un equipo de licenciadas divinas que vos les mandas todo por mail con los datos de los pibes y ellas te rescatan los pibes. Es el EDIA, ellos lo que te hacen es rastrillarte los pibes. Vos les dejás determinados datos y, o sea, a través de inspecciones se trabaja mancomunadamente y te rescatan a los

piques. Más los llamados telefónicos de la preceptora, míos... no son solamente el equipo de las licenciadas sino que trabajamos en la escuela con eso. Y los piques vuelven a la escuela. (AE4)

Tenemos el equipo de gabinete, de Orientación Escolar que son personas muy responsables, igual que acá. Pero tan responsables que también ellos se llevan los problemas de la escuela a la casa. Son muy responsables pero a veces excede la situación. Nosotros no tenemos equipo propio, trabajamos con el equipo de la primaria que nos llevamos muy bien. Las chicas son muy amorosas. (BE9)

Acá la prioridad que tenemos es la inclusión de estos chicos, que no se vayan, por eso el Equipo de Orientación, logramos articular bastante este año con el servicio local. Si, por algunas situaciones particulares. Y, si no... permanentemente llamándote, haciendo llamados telefónicos, acá tenemos chicos en situación de calle, que no tienen familia, familias que albergan a estos chicos. (...) Cuesta, si, pero... trato de moverlo, tenemos la inspectora de psicología que se mueve muchísimo porque también articula acá, en esta zona a ella le tienen un aprecio importante (...); articulando con el servicio de calle que tiene la municipalidad nos hemos enterado que bueno, se enteran de algunas situaciones (AE6)

El hambre y el consumo. Son temas de abordaje y de charla permanente. Trabajamos nosotros con el consumo problemático, con el Municipio. El equipo orientador o mismo yo, también tengo conocidos y trabajamos con el Servicio Local, cuando ya agotaste todo. Nosotros ya hicimos visitas a un chico tres veces, lo fuimos a buscar, hablamos con los padres, entonces ya después se deriva al servicio local. (AE7)

Observamos que los directores hacen valoraciones positivas respecto al apoyo que brindan estos equipos de apoyo, con quienes articulan en su trabajo. Los directores los toman como “herramientas” para sus intervenciones en busca de resolver problemas importantes, y esto es incentivado desde la supervisión<sup>59</sup>. Pero varios de los entrevistados notan cada vez mayor sobrecarga en el funcionamiento de estos equipos.

Las escuelas privadas también articulan, cada vez en mayor medida, con estos equipos de apoyo estatales.

---

<sup>59</sup> Bitácora de reuniones.

Si sí, hay intervenciones con el servicio local, hay chicos que tienen problemas de adicciones, hay chicos que tienen problemas de violencia que sufren en la casa, hay chicos desertores (...) están sobrecargados. Sí tenemos buenas respuestas, hay casos en que sabemos que no va a haber respuesta de parte de lo legal, siempre primero trabajamos con la familia, agotamos todos los recursos, siempre, y después ya de última vamos al servicio local. El de José L. Suarez. Y bueno, ahí hay intervención cuando ellos pueden porque sí, la verdad es que tenemos muchísimos casos, hay casos que son familiares, tienen la familia, porque por otro lado hay otros hermanos que tienen algún tipo de inconveniente entonces el Servicio Local ya sabe, tiene conocimiento de esa familia.... nosotros informamos, por ejemplo yo tengo dos chicos que son desertores, se anotaron porque los obligaron, vinieron dos semanas y no pudieron sostenerlo. (AP5)

A veces, desde el punto de vista de algunos directores, la articulación con estos equipos es facilitada por el conocimiento personal con alguna persona del municipio o del organismo en cuestión.

Los directores, tanto de escuelas estatales como privadas, también van realizando otras articulaciones, a partir de iniciativas personales o institucionales, para completar necesidades de distinto tipo.

Trabajo con el Licenciado X del servicio de Psicopedagogía de la UNSAM. Como no tengo equipo los derivo en una interconsulta y los mando. Ellos después me dan una devolución y trabajamos... (AE4)

Ella es una doctora del centro de salud que está cruzando la vía unas cuadras y que viene a hacer consultorías cada quince días. Y entonces articulamos con el centro de salud y cada quince días viene ella, una semana viene a la mañana y una semana viene a la tarde, los chicos van, les hacen preguntas. (AP5)

Todos los entrevistados han mencionado de una manera u otra la importancia y atinencia de las normativas referentes a la atención del ausentismo, la utilidad de la articulación con los equipos de apoyo, y la necesidad de un rol activo del director para su aprovechamiento y efectividad.

#### **4.2. Políticas orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.**

El término “calidad educativa” es polémico, polisémico y ambiguo (Gorostiaga, 2019; Terigi, 2016), y muchas veces se lo restringe a la evaluación de aprendizajes mediante pruebas estandarizadas externas, en una visión reduccionista y muy pobre del concepto de calidad. En este trabajo no voy a profundizar en el análisis de esta idea, pero aclaro que utilizaré el término en el sentido que le otorga la LEN, cuando lo define en su título VI, incluyendo: las definiciones curriculares, sus mecanismos de renovación, la formación inicial y continua de los docentes, los procesos de innovación, los recursos materiales, y la evaluación de la calidad del sistema

Analizaré en este apartado las mediaciones que hacen los directivos respecto a las políticas que afectan el contenido de la enseñanza. Consideraré las observaciones de los directores sobre: los docentes, el problema que provoca su ausentismo, las intervenciones para supervisar el trabajo pedagógico de los profesores; las políticas de capacitación docente; las políticas de prescripción curricular; las evaluaciones externas; y la tarea de supervisión de los inspectores de enseñanza distritales.

No incluiré las políticas de formación inicial, pero sí recogeré las observaciones de los directores acerca de su necesidad de cambio o su insuficiencia en relación al desempeño de los profesores. No profundizaré sobre programas o políticas de financiamiento y suministro de recursos, que son muy diferentes en ambos tipos de gestión, y ameritarían un estudio aparte.

### **Los profesores desde la visión del director.**

Los docentes a cargo de curso son un factor importantísimo en la calidad de la enseñanza; son los que están realmente “en las arenas de la práctica”, y concretan en el aula el acto educativo. Todos los directivos los consideran actores sumamente relevantes para la institución escolar, y los mencionan de una u otra manera.

Yo creo que el docente, lo que está haciendo ahora, yo que tengo 42 años en la docencia, es admirable. Después como todo hay mejores y peores, pero es admirable. Y ni hablar los que están en zonas marginales. Esa gente hace patria, es impresionante. Y eso las políticas públicas lo tendrían que ver. Aparte, la verdad, y esto no es una frase hecha, el futuro de un país es la educación. Sin educación no hay nada. Los países salen con la educación. Y si no entendemos esto, esté quien esté... (AP3)

Yo no me puedo quejar, son buenos docentes, preocupados por la situación de los pibes, solidarios entre ellos, trabajan, les gusta trabajar en proyectos comunes, yo en ese sentido no me puedo quejar, tengo los problemas que tiene por ahí toda escuela, los meses de julio, agosto son claves por el ausentismo, las enfermedades... (AE1)

... la repitencia es menor, yo creo que el docente se fue adaptando, fue adaptando la forma de evaluar, se fue adaptando a un montón de cosas, a veces la mentalidad... la mentalidad del docente fue cambiando, o sea, ya cambió, ya cambió la forma de evaluar, ya no es solamente una prueba escrita sino buscar otras cosas. (AP1)

La gran mayoría de los directores coinciden en considerar a su grupo de docentes como muy diversos; al preguntarles por su disposición para renovar formas de enseñanza, buscar estrategias que se adapten a la diversidad de estudiantes, etc... “algunos sí y otros no” es una respuesta que se repite. En los comentarios salen cuestiones relacionadas con la edad de los profesores, la antigüedad en la docencia, la cantidad de horas que trabajan, la cantidad de escuelas por las que van circulando, y su formación inicial en los profesorados.

*¿Tiene que ver con la edad?* A veces sí, y estoy haciendo así como un pantallazo rápido... y a veces no, porque hay docentes más jóvenes que son muy estructurados, y hay docentes más grandes que son los que proponen por ejemplo esas app gratuitas (AE2)

Sí, responden (*los docentes*) pero se los ve muy cansados. Trabajan muchas horas algunos. ¿Y cuando quieren hacer cosas un poco más innovadoras? Los acompañamos. A mí particularmente me encanta que me vengán con cosas nuevas porque me parece que la educación es algo vivo, no estático. Todo lo que se pueda innovar... sí, acá se trabaja mucho (AP3)

Los profes más antiguos por ahí son los que más la reman digamos, y adhieren a renovar estas actividades que ya hicieron durante muchos años, y no quedarse estancados haciendo la plancha, son los que justamente generan un proyecto nuevo y ahí van sumando voluntades. (AP6)

Yo creo que está cambiando el profesorado. Por lo menos parece que los más jovencitos que están saliendo ahora, a pesar de que muchos se quejan, creo que tienen así como una concepción más social de la educación. Obviamente, ellos

son de otra realidad. Hay una camada que tenemos en el medio. Que es la que estropeó un poco la educación, sí. No pasa por ahí con los más jovencitos. (BE5)

*¿Cómo los ves a los docentes nuevos?* Muy... debilitados, en la formación. Les falta formación, muchísimo les falta. Les falta didáctica, les falta conocimiento, a veces...(BE6)

Pero yo noto que la juventud, por supuesto porque está preparada ahora, reconozco algunas falencias, pero también reconozco que tienen la cabeza abierta, distinta. (AP3)

Lo que me genera un desafío en los próximos años es que se va a renovar de golpe, todos juntos, en manada, porque todos están rondando 22, 23 años (*de antigüedad*) y lo más probable es que se jubilen todos juntos, y la renovación sea importante, de estos profesores que tienen mayor carga horaria. A veces eso es un pro y es un contra justamente porque al tener mucha carga horaria a veces se enferman y vos tenés que salir a cubrir esas horas, por otro lado, está el compromiso del profe que tiene una mayor carga horaria que sería un pro, diferente que cuando tenés tan polarizada la planta que son profesores "taxis" que entran y salen y a veces el compromiso también se te dificulta. (AP6)

Si el docente no te acompaña...Y tengo muchos docentes que no acompañan al proyecto educativo.... yo creo que ahora está (la formación inicial) mucho más light. Es como que todo pasa. Tienen dos años más de preparación y nada. Yo lo veo en la formación inicial. Es muy light, muy laxa. Todo bien que todos tienen que tener acceso, eso es indiscutible. Pero yo creo que el profesor de práctica tendría que ajustar, tal vez el docente que ve que le falta darle dos meses más de práctica. Porque te cae a la escuela crudo, no entiende nada. (AE4)

Hay directores que analizan las diferencias en las posibilidades de las escuelas para elegir sus docentes, según el tipo de gestión. Por un lado, las escuelas privadas tienen más facilidad para elegir a sus docentes, pueden ir formando un equipo con determinadas características; la designación de docentes por acto público centralizado que utiliza la gestión estatal, es visto como una dificultad por muchos directores. Esto coincide con los análisis que hace María Antonia Gallart (2009), y es un aspecto muy importante para la formación de un "equipo docente" en las escuelas. En

reuniones y capacitaciones es un tema recurrente, y los directores de una y otra gestión comparten experiencias y dificultades<sup>60</sup> respecto a este problema.

Un director de una escuela chica (6 secciones) comentó que su plantel es de 40 profesores; lo que indica que cada docente tiene muy pocas horas. Una directora de una escuela estatal de 300 alumnos nos cuenta:

...el sistema de designación de profesores, donde nosotros no tenemos ninguna injerencia, también hace que hay muchos que son taxi a propósito, que pudiendo concentrar horas no lo hacen para ser una especie de fantasma que entra y sale. Tenés de todo, yo tengo más o menos 120 docentes (AE5)

Esta directora, que trabajó bastante tiempo en escuelas privadas, hace un análisis de los docentes, en relación a los estudiantes y al medio escolar en el que están; y ve a los profesores de la escuela privada como más tradicionales, quizás por no tener que lidiar con grupos de estudiantes tan heterogéneos:

Yo, uno de los grandes problemas que veo es la deficiencia en la formación docente cuando viene el docente y vos lo tenés que asesorar y vos ves lo que trae el docente. [...]los docentes viejos tampoco están preparados para lo que se vino, lo que se vino fue un contexto de vulnerabilidad digamos y de una cuestión social y cultural que está muy distanciada la escuela del capital cultural con el que traen; los curriculums están pensados desde una distancia muy lejana al quehacer diario que viven muchos chicos, lo cual no sucedía en la escuela X, por ejemplo.. Y los profesores están acostumbrados a tener, calculo que al pibe ( *nombra a varias escuelas privadas*), donde vos tenés una estructura familiar social que acompañan en los sentidos de que "te mando acá, hacelo, te tiene que ir bien" y esos profesores, siguen siendo profesores tradicionales, muy tradicionales, que no le buscan la vuelta a nada porque saben que todo ese bagaje que está pensado de atrás lo tiene la familia, entonces tampoco innovan nada, o sea, no está muy buena... [...]en general hay un docente más grande que sigue siendo tradicional, y un docente joven que está, en su gran mayoría, mal orientado en su formación, la mayoría son chicos que les encanta la disciplina en la que ellos están formados, pero no les encanta la enseñanza... (AE5)

---

<sup>60</sup> Bitácora de reuniones.

Vemos que los directivos hacen mención, en varias oportunidades, a las falencias de la formación inicial de los docentes; no profundizaremos en este aspecto que corresponden a otro nivel del sistema. Pero la formación continua, a lo largo de la vida profesional del docente, merece un párrafo aparte, por eso retomaré más adelante el de la capacitación permanente que el docente necesita.

### **El ausentismo docente.**

Un problema muy importante en la percepción de los directores es el del *ausentismo docente*; varios de los entrevistados, en especial directores de escuelas de gestión estatal, lo resaltan por su gravedad y su impacto en la calidad de la enseñanza, y en el vínculo con el alumno. Por otra parte entienden que el ausentismo está relacionado con las condiciones laborales que existen en muchas escuelas.

Y cuando viene, (los alumnos) le dicen... “ehhh profesora usted llega tarde”, porque se lo dicen, y ahí pierden la autoridad. Eso es muy grave porque cuando el alumno ve en el profesor conocimientos, seriedad, puntualidad ya es otra cosa, el pibe ya sabe que no está con un improvisado, al que no le importa de ellos... Pero hay veces que no pueden, porque no solamente en el colegio de uno tienen problemas, tienen problemas en otros colegios, por ejemplo, el otro día en otra escuela un profesor no fue porque estaba con un ataque de pánico porque en la otra escuela un alumno lo había atacado con un revolver, adentro del aula. Entonces el profesor es joven, y realmente se sintió muy mal y quedó mal, y no quiere ir. Se trabaja en condiciones difíciles, pero uno les dice que vengan, que los chicos los están esperando, porque los chicos vienen, bueno este año hay mucha menos inasistencia: el año pasado nos renunciaban los profesores, habrá habido un 40% de inasistencia. Este año un 25%, 30%, menos, menos, ha mejorado. (BE9)

Tenés docentes que realmente están comprometidos y que vienen enfermos y con fiebre a dar clases igual porque, si no, pobres los pibes que me ven una sola vez por semana. Entonces, hay de todo. Hay mucho, mucho docente que falta. Durante la semana...Te estoy hablando en general y en particular acá. Pero, lo veo también en la secundaria de la otra escuela. En el terciario no puedo comentar. En el terciario, no faltan nunca los profesores. Ni a paro, y un poco tiene que ver porque es otro placer dar clase. (BE5)

Y... como hacer para ponerle pila a la gente... te cansa, porque sabés que tiene este sistema? es un sistema que no tiene ni sanciones ni premios (...) El problema

son los adultos porque hay un tema de que es todo lo mismo, el que está bien formado que el que no está bien formado, el que falta y se sabe el estatuto de memoria gana lo mismo que el que hace un esfuerzo por no faltar nunca y estar todos los días, uno termina cayendo en la misma que hacen las inspectoras; como fulanito hace bien, dáselo a él....Y lo terminás recargando. (AE5)

En el eje pedagógico tenes dos situaciones problemáticas muy grandes: que es el ausentismo de ambas partes, del alumnado y de los docentes. ... . Porque nosotros tenemos derechos, imaginate que trabajas en una escuela donde no tenes agua, te morís de calor, te morís de frío, te quedas sin voz. Entonces el profe tiene un desgaste inmenso en situaciones que no son las que tendrían que ser. Pero por otro lado esa falta de los docentes, con todos sus derechos, perjudica a lo que es el proceso de enseñanza a los chicos. (AE7)

Algunos directores advierten que el problema del ausentismo docente ha tenido consecuencias, tanto en la calidad de la enseñanza, como en la continuidad y motivación para la asistencia de los estudiantes, y también en la fragmentación del sistema en circuitos de diferente calidad. Dos directores de escuelas privadas (subvencionadas) que atienden a poblaciones con bajos recursos, piensan que las familias eligen la escuela, a pesar de su costo (bajo pero no nulo), porque en ella hay mucha menos adhesión a los paros y por lo tanto, menor ausentismo. De todas maneras, teniendo en cuenta los comentarios antes expuestos, la adhesión a los paros no es la única y quizás no es la principal causa de ausentismo.

A los chicos se los sacaba de las escuelas por los paros docentes, porque los alumnos no tenían clase, por el ausentismo que tenían los profesores ... Fue el motivo por el cual la clase media y media alta comenzó a sacar a sus hijos de las escuelas públicas y se comenzó a estratificar a las escuelas. (BE1)

En estas observaciones, podemos notar que los directores se sienten en conflicto por esta doble posición de garantes del derecho de los jóvenes a la educación, y de trabajadores de la educación con condiciones laborales que no son buenas.

### **Los directores y la supervisión pedagógica del equipo docente.**

El Reglamento General de Escuelas (Decreto 2299/11) determina que las funciones del director son, entre otras, las de “brindar asesoramiento pedagógico a los docentes durante todo el año escolar, en forma sistemática” (art.52.10), “supervisar... y

orientar al equipo docente respecto a las planificaciones y las evaluaciones de los procesos y los resultados de la totalidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (art.52.12), “asesorar respecto a la elaboración de las secuencias didácticas...” (art.52.13) y “Observar clases, cuadernos de los alumnos...realizar entrevistas con los docentes aportando orientaciones que permitan mejorar la enseñanza” (art.52.14). A pesar de ser sólo una parte de las funciones generales del cargo<sup>61</sup>, en las entrevistas es notorio que a los directores les preocupa mucho la supervisión pedagógica de los docentes como aspecto central de su tarea. Pero marcan las dificultades y limitaciones para poder concretarlo.

En realidad lo que tenemos que hacer acá es generar el acompañamiento. Hoy veíamos a un docente que tenía faltas injustificadas, le bajamos la notas, no le bajábamos mucho, porque ¿qué le vas a hacer? (...) más vale entonces sugerir, hay docentes que vos les sugerís en vez de hacerle esta acción punitiva; le decís a ver, vení, vamos a sentarnos a dialogar, a mí me parece que a vos te falta esto, esto, sí, tenés razón y vas construyendo algo, vas mejorando, eso es una superación. Pero en el ambiente sobre todo de la escuela pública es muy jodida la relación con algunos docentes, es "¿por qué me lo dice? ¿por qué me lo dice a mí?" tenés un montón de susceptibilidades que por ahí si no tenés que herir y las herís (BE10)

El tema de que me puedan entender la importancia de una planificación, de una buena evaluación, de una clase abierta e integrada, que depende desde el diseño también, apoyarse en el diseño pero también explotar sus propias herramientas como profesor. Que me entiendan, que decodifiquen la importancia del dar clases. (AE4)

Entonces, todo es dificultoso, esto de los 10 minutos cuando nos vemos... preguntarle, a veces, hay alguno que los espero en la puerta. Es todo un cimbronazo, porque la primera impresión es: ¿porque me espera en la puerta? -¿Cómo va?, simplemente, ¿hay algún problema con algún chico?, ¿necesitas algo?, y ya termina ahí el acompañamiento y el intercambio; porque este responde: mira, está todo bien, pero pierdo el tren y tengo clase en tal lado. (AE1)

---

<sup>61</sup> El artículo incluye 35 ítems referidos a funciones del cargo de director.

Este año, producto de esta supervisión nueva, bajé nota. Es que no me traes la planificación, no me traes la declaración jurada, no me traes el diagnóstico, sabes que tener un pibe integrado y no me traes las estrategias, no avisas si tenes que faltar, no pasas la licencia por la aplicación, listo, el que avisa no traiciona.... con este inspector nuevo que nos respalda, se puede! (AE4)

En actitud sí, son abiertos, cuando uno los llama, los cita o cuando hacemos una observación de clase y les recomendamos bibliografía, tratan de superarse. (BE6)

Enumeran diversas dificultades: poco tiempo disponible por el trabajo por horas en distintas instituciones, falencias en la formación, conflictos relacionados con la susceptibilidad de los docentes; también destacan actitudes positivas para aceptar las recomendaciones y mejorar.

Varios de los directores se refieren claramente a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, el “salto de lo pedagógico”; se advierte que lo conciben como una segunda etapa, posterior a un cierto ordenamiento que consideran imprescindible para que se pueda “enseñar en la escuela”.

El mejoramiento del trabajo pedagógico vino después de un período de ordenamiento. Digamos que estamos en una etapa de a ver si podemos pegar el salto de lo pedagógico (...) Ahora tenemos que transformarnos en una escuela, nuestro objetivo es que los pibes aprendan, una escuela, ya pasamos la etapa del club, de la contención, de lo que vos quieras: que aprendan, docentes y alumnos. Antes era: los contenemos, está todo bien, bueno, ya los contenemos, ya está, ya los pibes tienen confianza en vos, te creen cuando vos los aconsejas, te hacen caso, te escuchan, vamos a pegarle una vuelta de rosca y enseñemos. (AE1)

Ya saben todos, ahora, que tienen que abrir el portón 7:30, estar en la puerta, saludar a los pibes, pedirles que formen, que pasen a las aulas, que icen la bandera, los actos... No había actos en esa escuela. Hábitos de escuela tuve que armar, eso me llevó tres años. Este año ya está. Ahora estoy tratando de abocarme a subir la tasa de eficiencia interna<sup>62</sup> y ajustar la calidad educativa.(AE4)

---

<sup>62</sup> La “eficiencia interna” se refiere a los “indicadores” que permiten evaluar cuantitativamente la capacidad de retención de los estudiantes dentro del sistema. Incluye la tasa de repitencia, la de

Los directores manifiestan acciones e intervenciones donde predomina el diálogo, la conversación, “sentarnos a conversar”, “esperarlo en la puerta”, “reunirme”, “generar espacios de reflexión”, “que me puedan entender la importancia de”. También, en menor medida, intervenciones más ligadas al control y a la presión: reclamar, bajar puntaje.

Una de las estrategias de supervisión pedagógica recomendadas desde la inspección<sup>63</sup>, la “observación de clases”, es mencionada por varios directores. Algunos relatan estrategias que les permiten hacer un seguimiento de otras maneras, adaptando herramientas establecidas como la de la observación de clases: pasar “un ratito” por el aula, conversar informalmente con el docente sobre los diferentes proyectos, entre otras opciones. Varios directores puntualizan las dificultades que encuentran para hacer estos seguimientos en forma sistemática y frecuente.

El director observa clase, en realidad, bah.. nosotras estamos observando pocas clases porque tenemos bastante tarea administrativa pero esa es una actividad docente, didáctica y pedagógica que le corresponde al director y al vicedirector. Entonces, muchas veces uno va por distintos motivos y se queda un rato mirando a ver cómo participan los chicos en clase, cómo explica el profesor. Se lo puede orientar en algunos casos que ha habido esa oportunidad. (BE9)

Si te digo un pendiente mío es pocas visitas áulicas...Porque vos decís bueno, hoy cuando entré había otras emergentes y chau, se me fue la visita áulica.... Te pasa de todo, te pasa desde que te faltaron varios profes, te faltó algún preceptor y vos tenés que terminar yendo a cubrir alguno de los salones, te pasó que llegó un padre con una situación de conflicto y lo tenés que atender... (AE2)

La supervisión en cuanto al seguimiento de los docentes es un tema también que muchas veces queda de lado por todo lo que es gestión del día, gestión del mes o del año, y por eso como que se va resintiendo también. (AP6)

---

abandono, la sobreedad y el egreso o titulación. Es utilizado en el discurso de los supervisores como una medición de la calidad de la enseñanza.

<sup>63</sup> Carpeta de comunicaciones recibidas; Bitácora de reuniones.

Algunos directores hacen mención explícita de cuestiones didácticas formales, como la presentación de la planificación escrita anual, y en ese comentario se revela su manera de acompañar el trabajo pedagógico.

A mí lo que más me serviría sería como la idea de que ellos piensen que tienen que planificar la clase, que no quiero que me traigan la planificación del otro cole borrado arriba porque no. Porque es lo que hacen. Entonces le digo "bueno, hace una red conceptual, como la harías?" y bueno, empezamos a dibujar en una hoja, bueno, terminamos la planificación más o menos como la queríamos, y en el inicio, porque la idea es fomentar que piensen sus clases, no que me la repitan como un loro y eso (AE5).

Hice proyectos sobre planificación este año y el año pasado también, sobre planificación digital porque quieren una planificación real, no la copia del diseño curricular. Entonces traté de hacerla digital al hecho de que me la puedan mandar desde el mail y no hay excusa. Para poder después corregirla digitalmente y que haya un ida y vuelta y que haya una, soporte papel en el aula, trabajada por el docente para que eso después me coincida en un libro de temas y en la carpeta del pibe. Desde la escuela traté de hacerlo, con algunos profesores logré cambios, con otros no y con otros estamos en stand by, pero hubo movimiento desde lo pedagógico. (AE4)

Para indagar la variedad de ajustes que realizan, o no, los directores, he preguntado sobre la implementación de las "Evaluaciones Integradoras"<sup>64</sup> que establece el Régimen Académico. Esta evaluación tiene ciertos aspectos particulares, en la forma de considerar la calificación obtenida, en los criterios para determinar en qué materias se la aplica, y en las modalidades de evaluación. Sería esperable, desde mi opinión y mi experiencia personal<sup>65</sup>, que los directores realizaran adaptaciones en esta práctica pedagógica.

---

<sup>64</sup> Las Evaluaciones Integradoras se aplican en materias que (hasta el año 2018) eran determinadas por una resolución anual: dos materias para ciclo básico, y tres para el ciclo orientado. La calificación obtenida se promedia con la calificación promedio del tercer trimestre. Son de carácter obligatorio.

<sup>65</sup> Hay varios aspectos de la normativa referente a Evaluaciones Integradoras que son poco prácticos para su implementación, y no han sido suficientemente fundamentados en el momento de su introducción al Régimen Académico. Luego, en 2018, se publicó una circular interna (la CI 237110458/18) que presentó una propuesta más pedagógica y con más fundamento.

Al hacer la indagación, encontré que la mayoría de los directores aplican las evaluaciones como están enunciadas. Unos pocos manifestaron algunos ajustes.

Si, este año le encontré una vuelta (*a las integradoras*), ya la mayoría no hace una prueba escrita, me estuve juntando con varios a charlar cuál era la propuesta, entonces ya desde los más chiquitos; armado de cuadros sinópticos, armado de redes conceptuales, los más grandes; armado de trabajos finales de tipo tesis (..) yo preferiría más que sea una nota del trimestre. (AP1)

Pero en realidad yo aplico integradoras en todos los cierres de trimestre. En general. Cierro el primer trimestre y un trabajo integrador, no práctico, integrador del primero, del segundo y del tercero. Entonces ya de por si la escuela está entrenada a hacer esa integradora que es así como redondear todo lo que se vio. Que quede bien redondito. Entonces, una vez que está redondito pasas al segundo trimestre. ¿Te quedaron cosas colgando? Y, hay que ajustar el segundo y el tercero porque los contenidos se tienen que dar no sé cómo. Entonces, también es medir un poco al profesor, cómo trabajó los tiempos en su proyecto trimestral. Entonces es como que la idea de la integradora yo la tomé. (AE4)

La variedad de herramientas que mencionan los directores (cuadros, trabajos, otras opciones diferentes a la evaluación clásica) están permitidas e incluso favorecidas desde la reglamentación del Régimen Académico; por lo tanto podemos ver que los ajustes que algunos directores realizan son suaves. Cuando uno de los directores dice “yo preferiría...” queda de manifiesto que no hace cambios, aunque quizás se ha planteado hacerlos. Pareciera que este tipo de normativas son tomadas más o menos como vienen, siendo consideradas como herramientas que se aprovechan para seguir trabajando aspectos pedagógico didácticos, sin realizar mayores ajustes aunque no todos sus detalles convengan a los directores.

Varios directores vinculan la calidad de la enseñanza con la concreción de proyectos que dan sentido a los aprendizajes. Muchos de ellos sienten que no logran cumplir en la medida de lo necesario con las estrategias sistemáticas de supervisión que los inspectores suelen recomendar, como las observaciones de clases ya mencionadas; pero suelen comentar con cierta satisfacción su acompañamiento a los docentes en la realización de salidas educativas y proyectos especiales.

Desde hace unos años los lineamientos pedagógicos de la Provincia enfatizaron la realización de los proyectos, que son presentados como “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP) pero que no son, de ninguna manera, una metodología de enseñanza novedosa. Los directores comentan distintas experiencias y formas de acompañamiento al respecto.

Entonces en poblaciones complejas, en poblaciones de mucho ausentismo el eje pedagógico tiene que buscar los caminos como para que el chico, aparte del abordaje del contenido de la materia, le quede un anclaje. El anclaje de lo que a vos te quede incorporado sumado, sobretodo, con las emociones. Entonces nuestro proyecto fuerte pedagógico empieza a ser en la construcción de aprendizajes basados en proyectos. Vos tenes desde el aprendizaje basado en proyecto, tiene que terminar con una situación distinta. Y en comunidades con mucho ausentismo, tanto de chicos como de docentes, es una buena manera de tener un mayor control y de tener un mayor seguimiento en este cambio permanente. (AE7).

A veces vamos planteando proyectos o modalidades que se adelantan un poco a lo que baja la provincia. Claro, nosotros veníamos ya usándolo, el tema de proyectos lo venimos usando... (AP5)

Mucha gente piensa que esta escuela es privada. ¡Es muy buena! Es raro que nos quede un pibe libre. ¡Pero los tenemos re apretados! Todo el mundo se saca el sombrero. Nosotros competimos en matemática, física... ¡estamos llenos de premios!! Ganamos en Suecia, en Tecnópolis el otro día... presentamos un proyecto con eliminación de metales pesados en el agua del norte (...) Ahora tenemos otro proyecto relacionado con alimentos. (BE8)

Yo tenía una idea loca de que los pibes fueran al Teatro Colonial y fuimos en tren, en bondi. Un profe es alumno de la escuela, yo sacándolos a los Juegos Municipales de Natación, todo en transporte público y él nos bancó esa idea loca para que los pibes puedan ir. Porque si no no te quedan opciones para hacer salidas educativas si las tenemos que hacer con el transporte escolar. Hacemos el uso del transporte público y yo lo fundamento (...). O sea, lo uso desde la construcción de la ciudadanía también, el viajar en bondi, viajar en tren, que sepan sentarse, subir a un tren. Todo lo que la familia no les da, porque hay pibes que no saben viajar a Retiro. (AE4)

Podemos advertir que las iniciativas para estos proyectos muchas veces son de los directores; vemos que suelen hablar en primera persona sobre la concreción de

proyectos especiales, salidas educativas, y otras acciones que en general organizan (u organizarían) los profesores. En algunos de los relatos los directores demuestran sentir que estas iniciativas son sostenidas esencialmente por su conducción personal.

Otro proyecto que no se llevó a cabo, porque bueno, porque yo estuve bastante enferma este año, el invierno a mí me, no me hace muy bien, son las ferias de ciencia, que tratamos que cada curso, que cada profesor exponga algo en el mes de octubre, se pone una fecha... . Eso es lindo, es la producción de todo el año, hay cosas muy interesantes. En la otra escuela se hace feria de ciencias a través de la inquietud sí de la dirección. Y se hacen cosas muy interesantes, muy muy interesantes... (BE9)

A este respecto, algunos señalan la falta de tiempo como un limitante fuerte que les dificulta hacer este acompañamiento, ya que la organización de las salidas educativas implica una serie de procedimientos que insumen mucho tiempo.

A veces el tiempo para dedicarle a la planificación pedagógica va en detrimento siempre de todo lo que es lo administrativo, a veces vos decís bueno, armo una salida, somos dos en la conducción, o la armo yo o la arma la secretaria, y armar una salida hoy por hoy, si bien hoy se simplificó mucho una salida didáctica, todo lo que implica armar el papeleo de una salida didáctica lleva tiempo. (AP6)

Todo lo que sea integrar, el ABP, el MOA, trabajos transversales, trabajar de a dos, trabajar de a tres, eso es hacer más laburo, mucho más laburo... para los directores. Trabajar con los docentes y trabajar con los pibes. (AE4)

Algunos directores mencionan articulaciones que realizan con otras instituciones, para poder concretar actividades y proyectos que aporten a los aprendizajes de sus estudiantes.

Trabajamos con el taller de itinerantes, que son ex alumnos de Letras que hacen talleres de Literatura con los pibes. Siempre toman cuarto, entonces los acompañan en todo su ciclo básico con talleres de lectura. Y, la verdad, es muy interesante ver la Universidad que vienen a trabajar literatura, letras con los pibes. Es un espacio de recreación en realidad, pero es muy creativo. Y con eso sostienen el proyecto de lectura de la escuela, son formas. Después tenemos la feria de ciencias sociales, hicieron un video muy lindo (...). Adhiero a los eventos municipales, trabajo mucho con eso entonces los pibes van a natación, participan de todos los eventos del municipio del deporte, todas las salidas

educativas que ofrezca el municipio, ir a la feria del libro y todos los eventos que se pueda participar (AE4).

Ya sea con una salida educativa, con una visita a un museo, con una charla, con invitar profesionales a la escuela para que los pibes tengan otras clases, como fue la de... el debate de la despenalización del aborto el año pasado (AE4).

Aparecen como dificultades que “ocupan el tiempo del director” y no les permiten dedicar todo el tiempo deseable a la supervisión pedagógica, las tareas administrativas, pero también, y quizás en mayor medida, la resolución de conflictos emergentes y problemas a resolver de forma inmediata.

Volveremos sobre este aspecto al analizar lo que los directores conciben como sus funciones centrales o prioritarias.

### **Las capacitaciones para la tarea de enseñanza.**

Los directores relacionan el mejoramiento de la calidad pedagógica con las capacitaciones, tanto las que los profesores realizan por cuenta propia, como las que se hacen “en servicio”; también expresan sentirse responsables de la formación que ellos mismos, como directores, deben realizar en jornadas, reuniones y otros momentos específicos.

En este aspecto los directores sienten fuertes limitaciones<sup>66</sup> por las condiciones laborales de los profesores de secundario, que trabajan por hora, en distintas escuelas; esto dificulta realizar reuniones para apoyar la formación continua de sus docentes. Una directora expresa (en 2012) su malestar por la falta de tiempos para jornadas<sup>67</sup>:

...todo eso para mí es parte de la capacitación. Ir poniéndolo en el trabajo diario y trabajar en los grupos. Es lo más real. Muy difícil que los docentes hagan capacitaciones: son caras, nunca hay tiempo. [...] las jornadas no existen. Y en las reuniones nunca tenés a todos. Eso también pasa. Y convocás siempre fuera de horario, porque vos convocás, ponele, que sea un martes a las tres de la tarde, y los profesores de Lengua no están todos el martes a las tres de la tarde.

---

<sup>66</sup> Bitácora de reuniones.

<sup>67</sup> Durante muchos años, las “Jornadas Institucionales” estaban anunciadas en el Calendario Escolar, con fecha a confirmar (6 jornadas con suspensión de clases); pero luego, no se confirmaban más que una o dos por año, y con muy poca anticipación en el aviso para su organización.

Entonces el profesor que viene es porque está dejando otro colegio, o está dejando algo de su vida personal para poder venir a esa reunión. Entonces, por eso es que es muy difícil que estén todos. (BE5)

Cuesta muchísimo generar espacios de reflexión con los docentes para tratar algún tema que tenga que ver con lo técnico, lo pedagógico, con la tarea, no hay espacios, no hay encuentros, Cuando hay una jornada el docente se va a hacer la jornada donde tiene la mayor concentración horaria y acá tenemos un desparramo, no hay nadie que tenga más de 4 módulos. (BE10)

En las escuelas privadas la realización de reuniones y capacitaciones también están limitadas por la diversidad de escuelas y horarios de cada docente, pero hay cierta aceptación (relativa) para convocatorias fuera de horario o día laboral. Muchas veces las escuelas optan por realizarlas en fines de semana o en tiempos extras.

Y, es una disposición de la escuela, sí, tienen que entrar, cuesta, costó, pero vamos en camino. Este año, en febrero, hicimos unas jornadas pedagógicas, nos fuimos de “retiro”, retiro pedagógico, al (...), pedimos el lugar y estuvimos dos días trabajando, y fueron muchísimos docentes y muy agradecidos y muy contentos. Así que en febrero de 2020 lo vamos a volver a hacer, y ahí hacemos los lineamientos generales de todo el año, proyectos, planificaciones, secuencias didácticas, decidimos como vamos a armar la trayectoria del año. (AP5)

*¿Faltencias en la formación que traen?* Si, en la formación. No sé si vos la ves pero yo la siento. Bueno, tratamos de acompañar eso. Por ejemplo a la gente que entra nueva tenemos al licenciado V. que trabaja en toda la parte pedagógica; también se hacen dos encuentros dos sábados. (AP3)

Reunión de personal la mayoría hay una por año habitualmente, a esa vienen, trato de no hinchar mucho con reuniones fuera del horario, no es fácil, muchos laburan todo el día, entonces a veces esto de encontrarnos... hacemos una reunión de personal de todo el año. Y después sí, reuniones por departamento, antes de empezar las clases, esos días previos que nos quedan, entre que terminan las mesas y empiezan las clases ahí tratamos de que si o sí elijan un día y que se junten, que se junten porque después durante el año se hace complicado, entonces uno trata de aprovechar las jornadas para poder charlar esto. (AP1)

Varios de los directores mencionan en positivo y con cierta nostalgia al Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP), que fue una formación en servicio brindada por el INFoD, a la que destacan por la calidad de su propuesta.

El INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) fue creado en 2007 a partir de los postulados de la ley 26206, iniciando un proceso de jerarquización y democratización de la formación docente. La articulación de este ente federal con la organización jurisdiccional de la educación parece haber sido difícil, y se ha tratado de regular con acuerdos federales (Terigi, 2016). En 2013 el INFoD se hizo cargo de la formación continua de los docentes con unas líneas de formación en servicio, el programa nacional de formación docente “Nuestra Escuela”, de gran extensión y variedad de propuestas, también llamado PNFP (Plan Nacional de Formación Permanente). Este nombre se aplicó en especial a las capacitaciones en servicio en todas las escuelas de la provincia, en tres cohortes de escuelas que empezaron su capacitación en 2014, en un ciclo de tres años. La primera cohorte pudo realizar relativamente bien las reuniones.

Luego, fueron apareciendo problemas de aplicación que fueron disminuyendo la eficacia de esta capacitación. Quedaron en evidencia, además de las dificultades organizativas y horarias que hemos mencionado para otras capacitaciones, el solapamiento de normativas de distinto nivel y/o jurisdicción. Instructivos de nivel federal (del que depende el PNFP) se contradecían con los de la provincia, que era la que, operativamente, manejaba la capacitación. Por otra parte también había tensiones entre provincia de Buenos Aires y CABA; conflictos que sufrían los docentes que trabajan en ambas jurisdicciones. Los directivos debieron, en muchas ocasiones, mediar y negociar.

Las jornadas que se hacían “en servicio”, con suspensión de clases, a partir del año 2017 cambiaron de dinámica, sufrieron muchos cambios de fecha, y comenzaron a organizarse para su realización sin suspensión de las clases<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> En 2018 y 2019 se propusieron jornadas a realizar sin suspensión de clases, otras durante el receso invernal; luego se declararon optativas. Estas modificaciones casi siempre se comunicaron con muy poca anticipación. Fuente: carpeta de comunicaciones recibidas; bitácora de reuniones.

Nuestro problema es estrictamente pedagógico, que lo abordaríamos de otra manera si tuviéramos más recursos, o si tuviéramos, por ejemplo... para nosotros eran muy productivas las Jornadas, porque se establecían acuerdos que después vos podías "monitorear". El hecho de no tener Jornadas nos impide charlar con un docente fuera del horario de clase, porque además cuando lo citás el tipo a veces con razón te dice "no, estoy en tal lado, y tal directivo de tal escuela no me permite" bueno porque entran a jugar un montón de cosas que entorpecen la tarea (AE1)

A mí (*el PNFP*) me resultó bueno y en parte por el formador o por el coordinador que teníamos, que nos había tocado. Pero las primeras jornadas con referencia al PNFP que nos tocan son a finales del 2016, uno en diciembre, ahí re descolgada, a pesar de haber hecho una sola fue tomado como toda la cohorte, entonces hicimos las del '17 y las del '18 pero...Entonces, ya cuando después empezaron con que las jornadas eran optativas y en vacaciones de invierno, esas se nos murieron, y te decía; como arrancamos ya al final, muchos docentes, viste que decían que había que empezarla y terminarla donde se había iniciado, porque iba a dar puntaje, porque toda la mar en coche...Entonces mucha gente, que si bien trabajaba acá pero que trabajaba en otras escuelas donde habían empezado antes<sup>69</sup>, en el '14, en el '15, no venían a la nuestra, entonces nuestras jornadas eran de 5, 7, he llegado a tener como mucho 12 personas. Entonces, a la larga para nosotros las jornadas no son todo lo fructíferas que para otros por ahí resulta, por el número de gente que participa de la nuestra, como escuela chiquita, en general siempre son escuelas más grandes. O porque ya las habían empezado antes, o porque tienen más carga horaria, entonces siempre quedamos como relegados para eso. Igual no importa, se trabaja, y los pequeños, muchos o pocos acuerdos que se hagan se dan a conocer y bueno, se respetan para todos, así que bueno...(AE2)

Es buena la capacitación de PNFP, nosotros entramos en la primera cohorte o sea que hicimos los tres años y lo pudimos terminar, era muy buena y también, era mucho trabajo para el directivo nosotros acá y yo empecé en la nada, de

---

<sup>69</sup> La asistencia a las jornadas PNFP se regulaban por un instructivo especial; el docente debía realizar todas las reuniones (durante tres años) en la escuela donde hubiera comenzado el ciclo, sin tener en cuenta el día de asistencia a cada escuela. Esto aumentó el ausentismo docente en esas fechas, porque las escuelas pertenecían a distintas cohortes de la capacitación. Otros tipos de jornadas tenían otras reglas, en general relacionadas con la asistencia a la escuela de mayor carga horaria, o a la que correspondiera según el día de asistencia. La superposición de instructivos, y los conflictos entre reglas de distintas jurisdicciones (Nación, provincia de Buenos Aires y CABA) complicó aún más el escenario.

cero, del sistema escolar a ver por qué llegamos acá y cuales eran las prácticas pedagógicas y los cambios que había que hacer con los docentes, que se yo, a alguno le sirvió, a otros le entró por un lado y les salió por el otro. Y lo hice a conciencia porque es algo que me gusta hacer, las capacitaciones, que se yo, pero no sé hasta qué punto impacta... (AE5)

Tuvimos la jornada de julio que hay que hacerla, yo elegí hacerla esta semana, ¿qué hago? ¿saco a los profesores de la clase para que en el pasillo se sienten y mientras hacen, miran a los pibes? Entonces es imposible sostener un trabajo colegiado o armar rubricas<sup>70</sup>. Es maravilloso (las rubricas) pero vos tenes que tener a la gente sentada alrededor de la mesa, con las pruebas de todos los pibes, todos corrigen a la vez, todos trabajan sobre... (AE4)

Podemos observar la valoración que hacen los directivos acerca de estas capacitaciones, cómo expresan la importancia que revisten para la realización de acuerdos pedagógicos que después se monitorean; y también las diversas estrategias y mediaciones que deben desplegar para intentar, por ejemplo, realizar algún tipo de trabajo en esas “jornadas sin suspensión de clase”, o con profesores “tironeados” por distintas escuelas. En estas respuestas se ponen de manifiesto las habilidades y la creatividad de cada directivo, así como las diferentes dinámicas internas de las instituciones que dificultan o facilitan algunas de estas estrategias.

### **Los contenidos de enseñanza pautados en la LEN: diseños.**

La aplicación de las orientaciones de los diseños curriculares es una parte importante de la calidad de la enseñanza, y así es marcado por las indicaciones<sup>71</sup> que los inspectores hacen a los directores de escuela. Se debe tener en cuenta que los diseños no consisten sólo en un listado de *contenidos* de carácter prescriptivo<sup>72</sup>, sino que

---

<sup>70</sup> Rubricas: herramienta para realizar la evaluación de aprendizajes, consiste en un listado de contenidos o de capacidades, con una gradación de niveles de desempeño para cada una de ellas. Son muy productivas para la autoevaluación o la coevaluación.

<sup>71</sup> Bitacora de reuniones, y Carpeta de comunicaciones recibidas.

<sup>72</sup> La prescriptividad de los contenidos se refiere al carácter obligatorio de los saberes a enseñar y sus recomendaciones didácticas. Los NAP dan una base compartida a los diseños jurisdiccionales de todo el país, que facilita la movilidad estudiantil. En el documento *Marco General de Política Curricular* de la provincia de Buenos Aires, define que los diseños son prescriptivos porque “Pautan la enseñanza, establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar.”

expresan diversas políticas pedagógicas y didácticas (Dussel, 2015) a través de su marco pedagógico, de un cuerpo de sugerencias didácticas, y de la explicitación de las formas de evaluación de aprendizajes. Estos lineamientos incluyen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), formulados por el CFE desde el nivel federal, y los diseños curriculares redactados a nivel jurisdiccional.

Varios de los directores entrevistados hacen una valoración muy positiva de los diseños de la provincia a partir de la promulgación de la LEN.

La Ley Nacional fue una ley muy importante y la aplicación de los nuevos diseños también, fue muy debatido, estoy absolutamente convencido que en el área de historia es espectacular el diseño, pero también te digo, ¡poco leído por los docentes el diseño! Si los docentes hubiéramos internalizado el diseño curricular tal cual es, no solo con el listado de temas, hubiésemos avanzado más; lo hemos "desperdiciado", sobre todo que hay cosas que cuando vos lo hablas con los docentes te das cuentas que lo desconocen totalmente. Todo lo que tiene que ver con la sugerencia metodológica que dan los diseños, y la justificación de por qué enseñar determinada cosa, por qué hay que enseñar esto. Profundamente en el tema de historia, ¿por qué hay que enseñar esto? ¿por qué hay que enseñarlo así? etc etc. Yo creo que eso ha sido un aporte, desde lo teórico, al día de hoy no se ha aplicado. Y así te digo, muchos inspectores no conocen el diseño. No fue trabajado como tenía que ser. (LR 2)

Para mí el diseño curricular es lo mejor que nos pudo haber pasado, aunque ahora hay que revisarlo y aggiornarlo. Pero la ley provincial y la ley nacional la verdad fue un ida y vuelta diferente a lo que fue la vieja escuela media, que fue donde nosotras nos formamos. Sinceramente como docente me entusiasma trabajar con este diseño curricular. (AE4)

Yo amo el diseño curricular de secundaria. El diseño curricular, si bien es prescriptivo también tiene un item que es situado. (AE7)

Las críticas que algunos directores hacen tienen que ver, por ejemplo, con la tensión entre los distintos propósitos<sup>73</sup> que declara el marco teórico del diseño

---

<sup>73</sup> El Marco teórico del diseño del nivel secundario de la provincia especifica tres propósitos generales: 1) Ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios. 2) Fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas. 3) Vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora en el ámbito productivo. El primer propósito enunciado corresponde a una finalidad "propedéutica".

curricular de secundaria. La función propedéutica, que implica el poder seguir la formación en el nivel superior educativo, no siempre es fácil de equilibrar con las otras funciones: la formación para la ciudadanía, y la preparación para el mundo del trabajo. Dos directores mencionan el conflicto que tienen con los diseños de Matemática, cuyos contenidos están pensados considerando los tres propósitos, pero (en opinión de muchos docentes) no son suficientes si se toma como referencia el ingreso a la Universidad.

... yo lo que noto es una brecha muy importante entre lo que es la secundaria y la universidad, por más que peleo mucho con los inspectores, me he peleado con el inspector X por pruebas que ha visto en sexto año y ... no le gusta, el caso de matemática, por ejemplo, una evaluación de cálculos. Yo entiendo los problemas de pensar, todo, pero el chico va a empezar en una universidad donde si está mal no entró, entonces para mí es muy duro el cambio entre la universidad... entre la secundaria y la universidad. Yo lo sufrí también bastante, pero yo ya venía de una escuela técnica. Entonces, uno los va preparando para eso, yo apunto mucho a eso. (AP1)

Pasó hace dos años con una profe de matemática que ya empezó con el tema de la función cuadrática. Yo soy de sociales y para mí la función cuadrática era, no sé, la NASA. Entonces me explicó la importancia de eso y le dije "bueno, modifiqué la planificación y haceme una fundamentación de por qué". Porque son los primeros temas que cuando el pibe está por entrar o hace un CBC, es lo primero que le preguntan: la función cuadrática. Y ahí se produce un quiebre porque el pibe no se siente preparado y te abandona. Entonces sí, se dieron ciertos ajustes (...) pero sí, tratar de ajustar el ciclo superior a un perfil de alumno que pueda llegar a intentar ir a un terciario (..) que tengan las herramientas para tener la cabeza despierta. Y el que tiene ganas de acceder a un terciario o una universidad o lo que sea, también lo pueda hacer. (AE4)

Vemos en estos dos comentarios, distintas intervenciones de los directores que trabajan con sus docentes, buscando un "equilibrio" entre los distintos propósitos del curriculum del nivel. Es probable que sus diferentes mediaciones parten de distintas formaciones profesionales, y una población escolar con expectativas diferentes. No se puede hacer tampoco una lectura lineal de estas opciones, ya que hay directores que consideran que sus estudiantes, precisamente por venir de clases socioculturalmente

desfavorecidas, tienen que tener las herramientas suficientes para poder seguir estudios superiores.

En algunos casos, y desde mi experiencia docente, estas discusiones esconden una tensión entre una visión pedagógica tradicional y la que presenta el diseño; pero queda fuera del objetivo de esta investigación profundizar en este aspecto. Baste con observar que los directores suelen tomar alguna posición al respecto, a partir de sus propios intereses y puntos de vistas; y realizan diferentes mediaciones para que la enseñanza de sus docentes tome un perfil que favorezca uno de estos propósitos en particular, o logren algún tipo de equilibrio que sea factible.

### **El director ante las evaluaciones externas de aprendizaje.**

En general la evaluación externa de aprendizajes se presenta como un índice concreto de la calidad de la enseñanza. Algunos de los directores entrevistados hacen apreciaciones sobre la utilidad de estas pruebas estandarizadas (en el recorte temporal de la investigación: las evaluaciones ONE y las Aprender).

Entiendo que hay que tener una evaluación externa que mida con criterios más o menos lógicos en qué lugar estamos; que estamos mal, estamos mal en muchas cuestiones, pero me parece que no es la forma de evaluarlo esto. Es tan externa esta evaluación, hasta la presencia del evaluador que no era una persona conocida por los pibes, no sé si da resultado a los efectos de rankear o posicionar las escuelas, etc etc. Yo no pude ni entrar a ver los resultados. (AE1)

Para nosotros la primer experiencia de las evaluaciones Aprender fue este año (...) yo no soy enemiga, que puedo no estar de acuerdo; con el formato sí porque no es el formato habitual al cual los chicos están acostumbrados a ser evaluados, porque desde nosotros mismos, desde la conducción, proponemos una mirada de proceso, de continuidad (...), entonces bueno, yo les envié a los profes de matemática y de lengua una guía y modelos viejos, les digo "lo importante es concientizar a los chicos la importancia del participar, qué es anónimo, que no se les tiene en cuenta si se equivocan o no para la nota o la construcción de este año". Que ellos lo que van a permitir es dejar herramientas, o por lo menos decir dónde estamos parados para decir qué hacemos y qué herramientas usamos para mejorar la educación (AE2)

Mira, el primer año hubo un profesor que le dijo a los chicos que no quería que la hagan (*a las evaluaciones externas*), yo le dije que yo quería que la hagan

porque a mi me interesaba saber, a mi sí me interesaba saber qué hacíamos mal nosotros, porque si había algo que ellos hicieran mal era porque nosotros no lo habíamos sabido transmitir. Y vinieron todos. El primer año no me dieron los resultados, por lo cual me peleé porque nos daban resultados generales, como nosotros somos una escuela muy chiquita nos daban generales. Y después conseguí... la última vez sí me dieron los míos. Yo llamé, enojada, le dije todo, le dije que si no me iban a dar mis resultados yo no podía hacer una mejora. Les sirve a ustedes como estadísticas pero a mí quien me responde todo esto? Y bueno, después si vinieron los resultados (...) bueno, eso ameritó que estamos trabajando con el CIIE<sup>74</sup>, con el ETR<sup>75</sup> del CIIE de Matemática (...); hay un par (*de docentes*) que no quieren ir, los tengo que matar porque yo me maté para conseguir esto. Es fuera de horario y tampoco es un horario... te dan el certificado y todo pero hay gente que no le interesa. (AE5)

Por lo menos para las escuelas del estado (...), se hizo toda una capacitación, a nosotros no nos tocó pero a algunos si porque bueno, esta cosa de que por ejemplo a quienes nos toca Nuevo Formato por ahí no nos toca otro programa, a quien les toca Red de Escuelas que es otro programa no les toca programa Asistiré que es otro, y así sucesivamente. Entonces; aquellos que estuvieron convocados para la capacitación de matemática, no fuimos nosotros, pero yo sé que hubo un montón de docentes y de escuelas...Que fueron convocados para "cómo enseñar matemática" porque se vió en los últimos resultados de Aprender que los resultados flojos fueron más matemática que lengua (AE2)

Las Aprender, la verdad nunca le dí demasiada importancia hasta que el año pasado me pareció que la devolución fue interesante, el año pasado o el anterior. Un poco más detallada, ya tenían datos del colegio, me pareció algo más serio, entonces este año la verdad que le dí más importancia que otros, porque la devolución la verdad me sirvió, me sirvió la devolución porque después de esa devolución me senté a charlar con los profes de matemática, me senté a charlar con los profes de lengua, me senté a charlar con los preceptores, me sirvió. (AP1)

No lo vi como algo útil porque era inaccesible hasta para nosotros. Ni siquiera en nivel. universitario les hacen esas pruebas. Yo creo que habría que aplicarlas

---

<sup>74</sup> CIIE: Son los "Centros de Investigación e Información Educativa". Realizan capacitaciones a nivel distrital.

<sup>75</sup> ETR: Son los Equipos Técnicos Regionales; un grupo de docentes capacitadores a nivel región, que brindan capacitaciones, y asesoramientos específicos, en los CIIE o en las escuelas.

en un primer año con una promoción. Agarrar el año que viene a la promoción 2020 y que esa misma promoción lo haga en el 2021, el 2022, hasta que llegue a sexto. Y ahí armar una taza de eficiencia de una escuela con una promoción. (...) Empezaste a abrir tanto el abanico de la evaluación no formal, de la evaluación de proceso que no sea meramente resultado, que ante a una evaluación tan estructurada el pibe fracasa. (...) Vos por un lado al pibe lo tenes que hacer super creativo y viene una prueba que es prácticamente un mármol.... Pero no, no estoy de acuerdo de la forma que se tomó. Porque en realidad fue una medida para desgastar la escuela pública. No fue realmente para decir "bueno, a ver si los diseños curriculares sirven". ¡Porque lo hubieran hecho desde ahí! (AE4)

Podemos apreciar que la mirada de los directores no fue del todo negativa, pero sí expresan las limitaciones que ellos ven en la forma de realizar la evaluación externa, Resaltan especialmente las fallas en la comunicación posterior de resultados y la falta de acciones para aprovechar los resultados obtenidos. Algunos no parecen depositar demasiadas expectativas acerca del impacto que puedan tener sobre la realidad educativa.

Se puede observar que las evaluaciones externas implican un accionar de los directivos, para preparar el clima escolar ante las pruebas<sup>76</sup>, acompañar la aplicación, y luego procurar la continuidad de intervenciones que subsanen las falencias encontradas. Por lo que expresa una de las directoras, la concreción de intervenciones que logren una mejora en los aprendizajes no es fácil de implementar; en esta posibilidad de capacitación queda evidente las diferentes dinámicas internas de cada escuela, como las disponibilidades horarias de los docentes, que no coinciden con los requerimientos para realizar las capacitaciones que "le consiguió" el director.

### **La supervisión de los inspectores de enseñanza**

Un tema que aparece en varias entrevistas es el rol de los inspectores de enseñanza; ellos encarnan, por su lugar en la estructura del sistema, la "bajada" de las políticas educativas y su llegada a la escuela. Los supervisores o inspectores también

---

<sup>76</sup> Sobre la preparación del clima escolar o "sensibilización" para los operativos, la supervisión ha realizado numerosas intervenciones. (Carpeta de Comunicaciones recibidas).

pueden ser encuadrados, según las categorías de Stephen Ball, como “mediadores”, y juegan un rol importante para los directivos.

En las entrevistas, aparece la expresión de diferentes vivencias de los directores respecto a sus inspectores o supervisores: algunos sienten que el énfasis está puesto en lo burocrático, y otros, en lo pedagógico. De todas maneras la mayoría de los directores marcan lo positivo del apoyo de los supervisores en las dificultades.

Como podría ser esperable alguna diferencia en este aspecto según el tipo de gestión de la escuela, presento en forma separada los comentarios de los directores según esta variable. En primer lugar, las experiencias de los directores de gestión estatal:

Esta escuela tiene una supervisión administrativa, burocrática, con otras supervisoras era más técnico-pedagógico, más rico, digamos teníamos una reunión mensual de toda el área de supervisión para trabajar temas concretos como estos, casi todas las escuelas tenían características parecidas entonces trabajábamos problemáticas comunes, inclusión, permanencia, promoción, retención escolar, bueno. Trabajábamos con los documentos a nivel teórico y después presentábamos en la próxima reunión los resultados de nuestra puesta en acción de lo que recibíamos a nivel teórico, hoy esas reuniones no hay, reuniones de área no hay, y la visita de la inspectora que es seguida, es para el parte diario, registros...Yo creo que hoy si tenemos eso, cuando ven una planilla de calificación el ¿qué pasó acá? Pero me parece a mí que solo queda en esto, en una cuestión de control, pero en realidad, veamos cual es la cuestión...Si acá eso también, alguna estrategia de trabajo para ver cómo arreglar ese tema, pero en realidad acciones completas no ves. (AE1)

Con la inspectora sí, tengo buena relación, trato de no llamarla, salvo claro..., porque también es una costumbre de que tengo que consultar todo, también es un régimen verticalista, me acompaña también en las medidas de sus posibilidades. Yo, también, entiendo ¿no? Pero estoy muy solo, muy solo. (BE10)

La verdad no puedo decir nada con respecto a la inspectora, ya que ella tiene buena voluntad, siempre trata de solucionar los problemas, se preocupa, la verdad que es buena. Si por algún motivo no está ella me dice: “...mira que tal día no voy a estar y ese día podés recurrir a tal inspectora” y yo llamo y me resuelven el tema. En ningún momento sentimos que nos persiguieron o que nos afectaron por así decirlo. (BE6)

Afortunadamente tuve buenos inspectores (...) siempre venían en son de colaborar, así que yo te digo: sería muy injusto si te dijera "tengo una mala experiencia". Con esta gestión supervisiva, el ánimo de construir es poco, hay como una necesidad de decir "algo te tengo que decir porque yo soy la inspectora, está todo bien, pero algo te tengo que decir" y en ese "algo te tengo que decir" (...) es difícil convivir con ese estilo de supervisión. Tuve otras que excelente, buenas, muy preparadas, esta no. (AE5)

De supervisión nunca tuve problemas, vienen, miran, se fijan, vienen, actualmente tengo una que le gusta mucho lo pedagógico así que viene contenta a mirar lo que se hace, pero en general nunca tuve que le dieran demasiada bolilla a lo pedagógico, lo que si quieren es evitar el conflicto y el problema . (...) El problema básicamente es que lo que ellos te exigen es un índice de aprobación que no sea inferior a más o menos el 70%, tiene que tener la aprobación de la materia porque si no se considera que en realidad hay un trabajo docente que no se está haciendo bien o lo suficientemente bien. Si, eso está. Yo no lo siento como una presión por la cantidad de proyectos, por todo lo que hacemos acá, que más o menos tenemos la posibilidad de hacer un seguimiento semi-personalizado de cada chico y que no se da tanto, o sea no es un problema para la escuela. (BE5)

En Media uno siente que las inspectoras en general, más que ser un asesor de la institución, es simplemente una misión de policía. Y la verdad que uno necesitaría muchas veces un asesoramiento. Está bien que controlen que vos estés haciendo las cosas bien, porque es su función, también, pero también está la de asesorar. Y en general es pura y exclusivamente policial. Sí. En todo sentido y en todas las escuelas. (BE5)

Si, contamos con mucho apoyo para todo lo que solicitamos, se nota que quieren mejorar y levantar la escuela; contamos con la ventaja que los supervisores de media tienen su sede acá, esto nos permite comunicarnos y apoyarnos más directamente. (BE2)

Estamos estrenando nueva inspectora...Si, así que ya está, era una colega, era una compañera, había sido directora hasta mitad de año y bueno ahora pasó al otro lado, así que ya está conociendo al grupo y nosotros conociéndola en esa función, pero sí, te digo que en este tiempo que pasó, al menos...ellas tienen puesta la mirada en lo pedagógico, y de hecho por ejemplo en la última reunión areal fue sobre visitas áulicas, como trabajar las visitas áulicas, y si te digo un pendiente mío es pocas visitas áulicas . (AE2)

De los inspectores el único que tuve (bueno) es la última gestión de supervisión que tomó a mediados de julio. Es la única persona que levanta el tubo, llamas y está y hace cumplir la ley, te acompaña, te asesora, te indica, te reta también. Pero desde el punto de vista constructivo. O sea, ante determinada situación como directivo yo sé que si obro dentro de la normativa voy a tener quién me banque. Si lo hago, todo lo que haga dentro de la normativa tengo quien me respalde. Te dan ganas de superarte así (AE4).

Estimulan, pinchan, pero nunca han venido a decirme "bueno, a ver, mostrame tal planilla, a ver qué pasó acá". Pero nunca han venido ni a recriminar, ni por escrito ni nada, pero que está sí, está. Por eso yo me animo a decirlo, todo bien, las posibilidades; darle una más, pero que cada decisión que tomemos o cada oportunidad que demos tiene que dejar una enseñanza (AE2)

El inspector trata siempre que trabajemos en equipo, que estemos juntos, que interactuemos, que entre nosotros nos pasemos información, nos consultemos. En realidad, que crezcamos entre pares. En realidad es como se trabajaría desde hace muchos años, el tema está en que hay que tener ganas de armar un equipo de trabajo con adultos que tenemos un ego importante. (AE4)

En las escuelas privadas el rol del inspector es el mismo que en las estatales; pero hay cierta diferencia en la autonomía de la escuela porque en algunos temas, el inspector de Diegep sólo asesora, y la decisión es de los propietarios y representantes legales de la institución. Si la escuela es subvencionada, hay una mayor injerencia de la supervisión distrital, en relación a las escuelas privadas sin subvención. De todas maneras, la supervisión distrital tiene una influencia importante en la vida de los directores, y es en general experimentada como un acompañamiento, un apoyo, quizás una presión pero que se considera legítima. Esto contrasta con la descripción de Carriego (2005) que encuentra una percepción "desdibujada", una falta de regulación externa en la supervisión de las escuelas privadas. La diferencia puede estar relacionada con la jurisdicción, o quizás otros factores históricos o contextuales.

Algunos directores de escuela privada lo manifiestan así:

Las veces que han tenido alguna intervención en cuanto a tener que modificar alguna decisión de la escuela; siempre la transmisión es de sugerirnos, pero obviamente que siempre la decisión la toma la escuela y bueno, asume la responsabilidad en cuanto también a la responsabilidad civil de la escuela. (AP6)

Yo en lo particular siempre me sentí muy acompañada, sobre todo en situaciones límites, hubo varios supervisores, siempre me sentí muy acompañada, siempre expuse los casos de los chicos que no están concurriendo (...) Por ahí se te escapa, viste, hay algo que se te escapa y con respecto a eso nunca hizo referencia directa a que "mirá matemática de tal año tenés tantos chicos" no, eso no. Si todos los supervisores han tenido un listado de chicos, los repitentes, los desertores y han hecho un seguimiento y me parece perfecto (...). Sé que tienen montones de escuelas, montones de alumnos, montones de casos, pero por lo menos en algún momento o cuando vuelva abrirá la agendita y "que pasó con..." y bien, a mi me gusta esto (AP5)

Con nosotros es divina, nos ayuda en todo. (...) El otro día tuvimos problemas con la integradora y realmente vino, nos dio tres tips que nos ayudó un montón. (AP3)

Creo que desde que empezó la nueva secundaria en el 2006, 2007, tiene otra mirada, me parece, es de acompañamiento más que nada y siempre están predispuestos a poder orientarte siempre y cuando uno pregunte también, porque a veces uno se corta solo y bueno, entonces ahí está el problema, pero bueno, me parece que si uno pregunta y se acerca a la supervisión, siempre está la mirada, al menos lo que siento yo, de que no hay una verticalidad que por ahí en gestiones anteriores sí la observaba (AP6)

Ante una situación equis que tenes que resolver tenes con quién hablar. Por un lado con el inspector, con la entidad propietaria, con un montón de componentes que el otro por ahí está mas solo. Eso lo dice ella y yo creo que tiene razón. Porque yo realmente siempre me sentí acompañado por los inspectores. Pero la inspectora X. es muy buena. La verdad. No es por quedar bien pero es muy buena. (AP3)

Las relaciones de los directores con sus supervisores son muy variables; aparentemente podrían depender de la personalidad de los inspectores, y otros factores difíciles de evaluar. Pero parece haber una relación más fluida en la gestión privada, en la que quizás hay menos énfasis en aspectos burocráticos, o menos sobrecarga y dificultades a sobrellevar. Así lo supone un director de privada:

Tengo una amiga que es inspectora en la zona de Quequén y me dice que se tendría que.. Por ejemplo, si un inspector en privado tiene diez escuelas que tenga quince. Y que así hacemos que haya más inspectores en el estado. Porque los privados con sus bemoles trabajan bien, el medio socio-económico y cultural

de los padres y los chicos ayuda más allá de que haya diversidad. Pero ella siempre dice: el gran cambio de la educación es poner más inspectores con medios en escuelas en el estado. Claro, con menos escuelas para estar más presentes y acompañar al director y a los profesores. Y creo que en un aspecto tiene razón. (AP3)

En síntesis, la mayoría de los directores sienten a los inspectores como un apoyo, y asumen sus funciones de control como lógicas y necesarias.

#### **4.3. Las condiciones de escolarización del nivel: normativas e innovaciones.**

Las condiciones de escolarización hacen referencia a las características de la *gramática escolar o matriz organizacional del nivel*, en especial la separación rígida de los contenidos en materias con una lógica disciplinar, dictada por docentes con formación específica y designados por horas cátedra (el “trípode de hierro” de Flavia Terigi, 2008), a esto se agrega la separación de los estudiantes en grupos de edad homogénea, y la aprobación por “años” que engloban un paquete de materias. A pesar de algunos intentos de cambio, estas características del nivel secundario han sufrido muy pocas modificaciones.

Me ha resultado muy útil la diferenciación que hace Flavia Terigi (2014) respecto a las innovaciones que proponen modificar las condiciones de escolarización, clasificándolas en: *innovaciones de carácter intensivo y baja escala* (o sea, que modifican en forma importante la matriz organizacional, pero se implementan en una pequeña parte del sistema); y las *innovaciones de carácter extensivo (cambios leves) y gran escala de implementación*. A modo de ejemplo, el Plan Fines, los CESAJ, y las escuelas de Reingreso podrían ser innovaciones de carácter intensivo y baja escala; y los programas Conectar Igualdad, y el PMI (Plan de Mejora Institucional), innovaciones de carácter extensivo y gran escala.

En este apartado incluiré las apreciaciones de los directores sobre diferentes normativas que se relacionan con la gramática escolar, en especial: el Régimen Académico; así como los comentarios sobre políticas o propuestas pedagógicas que intentan realizar innovaciones en el formato: Planes de Mejora Institucional (PMI) y Aulas de aceleración 2017. Luego presentaré un análisis algo más detallado sobre la experiencia pedagógica de Escuelas de Nuevo Formato en el período 2018-2019.

El Régimen Académico es una normativa que refleja y regula las formas de acreditación y promoción propias del secundario, además de otras cuestiones relacionadas con la asistencia, inscripción, etc. Se lo puede ver al mismo tiempo como efecto de la organización escolar, y regulación de las condiciones de escolarización (Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol y Sburlatti, 2009), siendo por lo tanto un texto de particular importancia en la continuidad o innovación de la gramática escolar, así como expresión o posibilidad de cambio del carácter expulsivo del nivel.

En la provincia de Buenos Aires, el Régimen Académico (resolución 587/11 con su modificatoria 1480/11) establece en el anexo VI la posibilidad de realizar modificaciones o proyectos institucionales para apoyar las trayectorias estudiantiles (artículo 19); en el documento de trabajo “Acerca de la implementación de proyectos en el marco del Anexo 6 del Régimen Académico” (2018) se enumera algunas de estas posibilidades<sup>77</sup> que las instituciones pueden diseñar y elevar para su aprobación; por ejemplo, formas de cursada que eviten la repitencia en bloque. Pero en general, las innovaciones que se han realizado no implican cambios importantes en las condiciones organizativas propias de la escuela secundaria, y sólo se han concretado en baja escala.

Uno de los aspectos más importantes de esta resolución es que condiciona las trayectorias escolares al reglamentar las inasistencias<sup>78</sup> de los estudiantes. Veremos que los directores tienen diferentes perspectivas respecto a esta normativa. Algunos consideran que es favorecedora de la permanencia de los estudiantes, y enfatizan su flexibilidad. Para ellos, es una buena herramienta.

Creo que la normativa está bastante acomodada a las necesidades de este contexto vulnerable que tiene la sociedad, y vos lo sabes, régimen académico,

---

<sup>77</sup> Explicita las acciones de acompañamiento de trayectorias (Peinado de materias aprobadas, promoción con más de dos materias pendientes de aprobación, cursada sólo de materias pendientes de aprobación, semipresencialidad, evaluación personalizada) y explica las pautas para la presentación de los proyectos.

<sup>78</sup> El Régimen Académico regula los criterios con respecto al ausentismo de los estudiantes: fija el límite de inasistencias en 20 por año, con la posibilidad de extender a 28 si están justificadas. También señala que, al superarse el límite, el estudiante no deja de asistir a la escuela (o sea, no queda en condición de “libre” como ocurría antes) sino que debe seguir asistiendo y a fin de año rinde en mesa examinadora las materias en las que haya superado un quince por ciento de inasistencias.

que el chico tiene un montón de prerrogativas para poder... la escuela se ofrece como un trayecto que realmente puede ser alcanzable, no hay una cuestión que te diga desde mi punto de vista "no, no es alcanzable", la escuela se ofrece como algo que se puede alcanzar y si no, toda la normativa está hecha para le busquemos la vuelta para que lo pueda hacer *¿El régimen no lo sentís como algo que te coarta?* No, no, para nada. *Con el tema del límite de inasistencias, todo eso...* Al contrario, el límite de inasistencias es... prácticamente no tienen límite, vos haces las reincorporaciones, viene el padre, se entera... vos no podés dejar al chico afuera de la escuela, de alguna manera, sea con un plan aparte, sea rindiéndola después, el chico nunca queda afuera de la escuela. O sea, normativamente es así, de hecho tampoco existe la condición de "libre" sino de "no regular", entonces tenés un montón... la normativa acompaña para que el pibe esté adentro, lo que capaz que no está acompañando mucho la normativa es para que el chico aprenda algo, que eso es otra cosa (AE5)

Con respecto al Régimen Académico que me habías mencionado antes: trato de apegarme bien, el tema de las 20, de 8 más hasta 28 y a partir de 28 cada docente sabe que tiene que tomar asistencia (...), volvemos sobre la justicia, es un régimen que no permite "voy cuando quiero", está establecido cierta cantidad, entonces si por la cantidad de inasistencias lo tienen que desaprobar, lo desaprueban (...) que vaya a la instancia de evaluación, que tenga que defender un trabajo que haya hecho en su casa, que algo tenga que hacer.(...) Vuelvo sobre lo mismo, hay que contemplar las particularidades de cada chico, obvio, si hubo una alumna que estuvo con una hepatitis es distinto del que faltó porque no tenía ganas de venir o porque cayeron dos gotas y se quedó en la casa (AE2)

Otros ven el Régimen Académico del nivel secundario como demasiado rígido, y en ciertos aspectos contradictorio con otros lineamientos de las políticas. Algunos directores realizan ciertos ajustes.

Parece hasta contradictorio, por un lado el diseño tan abierto y el régimen tan encorsetado, porque el régimen termina "encorsetando" determinadas acciones de la instrucción escolar. Claro, o hay cosas que yo discuto, discuto hasta cierto punto porque tampoco uno come vidrio, pero por ejemplo la continuidad del aprendizaje del ciclo superior, ¿qué es más productivo? ¿hacer uso de la "hora libre" para una actividad que no es de la educación formal pero puede ser para la educación de los pibes?...o tenés que mandarlo al preceptor supuestamente con una tarea que te dejó tal para que los pibes no haga, te digo un pibe del ciclo superior...¿Qué riqueza tiene eso? por eso te digo, parecería que respondiesen

a dos épocas distintas, diseño por un lado y el régimen académico por otro, lo que te da vuelo y libertad te encorseta por otro lado, yo veo por ejemplo las funciones del preceptor, es mago, no sé.. (AE1)

Somos respetuosos de lo que dice la ley. Mi opinión personal... Yo creo que la falta no sería lo más importante. Por supuesto que si no viene nunca no, pero lo importante es que el chico asimile los saberes. Esa cosa de la falta, que hay que sacar la cuenta, que se yo, no sé... Yo personalmente pienso que la cosa pasa por otro lado. Que el chico sienta que es su ámbito, que tiene que venir y si no viene varios días bueno a ver qué pasa en la casa, si está enfermo... Trabajar eso y que el chico no piense que eso es el impedimento para. Porque puede pasar una cosa, el chico se quedó en matemática y desde la mirada adolescente dice "entonces no estudio más matemática". Por lo general es ese el comentario del chico que se hace a él mismo. Y si de pronto eso no estuviese como una traba, si la obligatoriedad de venir a la escuela, a lo mejor no pasaría ese tipo de cosas. No lo podría tan taxativo de que tanto porcentaje, yo creo que lo que tendríamos que lograr es que el chico esté en la escuela. (AP3)

Un chico que por ahí viene en tren de Suarez llegaba tarde, entonces la preceptora le dice: no entrás, llegaste tarde. El pibe tiene razón, cómo no dejarlo entrar, es mandarlo a donde, a la nada, al barrio, no va a la casa que está a dos cuadras, tiene que volver a Suarez. Entonces le digo noooo, a este lo tenes que dejar entrar, cual es el problema si llegó 15 minutos tarde, o un módulo tarde, el pibe quiso venir, esta acá. No porque le corresponde una falta, ¡bórrate eso!, porque si nos manejamos con el régimen académico, en el mes de abril, están todos libres o perdieron su condición de regular. ¿Hace falta? Bueno esto hay que seguir profundizándolo, tiene que ser parte de la identidad de la Escuela la contención bien entendida, a ver si lo podemos lograr. El otro día le dijimos a un cuarto año, va a faltar la profesora chicos van a entrar más tarde, antes de la mitad de hora del curso ya estaba más de la mitad, vinimos más tranquilos, ¿podemos usar la notebook? bien dale. (AE1)

Un director de una escuela que recibe estudiantes que viajan desde asentamientos de barrios populares alejados, señala la tensión entre las reglas acerca del “estar en la escuela”, y los condicionamientos de la vida cotidiana.

Esta cosa del nuevo régimen Académico hace que todos tengamos que estar en la escuela, tendríamos que preguntar ¿para qué voy a estar en la escuela?, supongamos que los pibes tienen que venir, pero algunas veces les digo que no vengán, total si no está el profesor, porque son chicos grandes, muchos trabajan,

y cuesta sostener eso porque dicen, yo puedo hacer esta changa o puedo hacer esto y tengo que venir al cole..., y bueno anda y vení. Decímelo, estoy fuera de la ley, pero ¡lo tengo que hacer! (AE1)

Los directores que ven al Régimen de asistencia como un criterio limitante, rígido, hacen ajustes, muchas veces por omisión. Lo interesante, para mi investigación, es analizar cómo el mismo documento es leído, interpretado y traducido de diferentes maneras por distintos directores.

El Régimen Académico también contempla elementos pedagógicos como la realización de un período de orientación previo a las fechas de exámenes. Algunos directores han aprovechado esta instancia para organizar alguna propuesta diferente.

Hemos hecho algo elemental que tendríamos que haber hecho siempre, darle al Período de Orientación un real uso, un verdadero uso de la orientación tendiente a la promoción, generalmente era: venían, te daban los temas y te ibas. Exacto, ahora bueno, hacer eso como verdaderamente debe ser y lo hemos extendido en el tiempo, con autorización de la inspectora; dijimos, bueno, vamos a darle más tiempo, que el proceso del período de orientación sea condición necesaria para llegar a la mesa de examen y que el alumno llegue con altas posibilidades de aprobar. (*Actividades*) que sean en función de lo que se va a evaluar, practico, ensayo lo que voy a evaluar, o sea, que haya una concordancia. Este es el primer año que lo vamos a hacer, prendió bien, pero vamos a verlo en la práctica, no te podría dar mayor dato, pero bueno, la idea es, porque tenemos altos índices de repitencia, de abandono, de fracaso escolar, no se presentan a las materias. Los preceptores acá son bastante piolas, llaman, personalizan el período de evaluación; entonces llaman al pibe, conectan con el profesor, tenés esta previa, acá está el profesor, los temas... Pese a eso, los resultados no son del todo buenos, y eso que no somos una escuela expulsora, todo lo contrario. (AE1)

También hay directores que plantean otras opciones al “rendir examen” de toda la materia a fin de año. Esto implica acuerdos pedagógicos internos, que conllevan un trabajo intenso de construcción institucional de acuerdos, con el director como eje y motor.

En diciembre si se llevó un trimestre no implica que globalmente tome toda la materia. Ahora, si se la lleva a febrero y en diciembre el resultado no es bueno,

ahí aprietan más las clavijas. Aparte por una cuestión de justicia con los demás.

Y para que el sienta que el esfuerzo tiene un valor también, eso se hace... (AP3)

Es interesante advertir que el Anexo 6 del Régimen Académico permite realizar cambios y adaptaciones a las formas de cursada y de acreditación de los “años” de cursada, previa presentación de un proyecto que se autoriza en la Provincia. Puede considerarse en este aspecto una herramienta valiosa para realizar innovaciones en el formato; pero solo una de las directoras manifiesta haberlo utilizado.

Lo que pasa es que nosotros lo que hicimos fue tomarlo del Anexo 6, entonces vos lo tomás del Anexo 6 y hacés todos los cambios que querés. El anexo 6 es un comodín. (AE5)

Esta directora comentó una experiencia pedagógica que llevó adelante en su escuela, a partir de estas innovaciones que permite el Anexo 6; y lo consideró un “quiebre del formato escolar”:

Es un proyecto que veníamos haciendo desde el 2014, y por el que ganamos un premio a la Innovación Educativa en 2017. Por toda esta cuestión de diferencia de contexto, nosotros lo que nos habíamos dado cuenta es que las materias que nos parecían más tontas, más fáciles, ni siquiera llegaban al contenido, en primero, en segundo y en tercero que era el ciclo básico. Entonces decíamos; si nosotros en el ciclo básico no ponemos en claro un montón de cosas y bueno, la escuela termina siendo un “como que sí” aprendo, y en realidad no aprendo nada. Entonces empezamos a buscar la vuelta con el grupo de profes con el que más trabajamos la parte pedagógica y se nos ocurrió armar un proyecto que tuviera el curriculum de las materias en forma integrada, donde no fuera tan importante la cantidad de conocimientos sino esos ejes transversales que se pudieran trabajar desde las distintas miradas de la disciplina, lo trabajamos durante varios años, acordamos, nos peleamos, nos dijimos de todo, esto si, esto no. Y finalmente, cuando nos dimos cuenta que funcionó; hicimos como si fueran unos libros que tienen un material que podía ser abordado desde cualquier materia de humanidades y a través de las distintas miradas, el análisis y por qué no también la repetición de conceptos, el chico se apropiaba de lo básico. Todo esto quiebra formatos escolares. (AE5)

Estas posibilidades de innovación son consideradas como “lógicas” por algunos directores, que cuestionan la rigidez de la organización por años y los criterios de

repetencia. Pero ven problemas importantes para poder implementar estos cambios en muchas escuelas.

Supongamos vos tenes un alumno que se lleva cinco materias y tiene trece, se presenta en diciembre, las rinde mal, rinde una bien, suponete, pasa con cuatro a febrero y en las cuatro con febrero rinde una bien y va a tercer materia aunque en esto no existe la tercer materia, pasa directamente con tres materias. Se queda con tres, rinde la tercer materia y rinde mal, repite. ¿Por qué tiene que recursar diez materias que aprobó? Tiene que recursar diez materias de vuelta que el pibe aprobó, demostró conocimiento igual que el que está en segundo. Es una locura el sistema. Es muy maligno el sistema, muy de castigo. ¿Por qué el pibe si tenía trece materias, rindió diez bien y tiene que volver a cursar? Que curse esas tres. ¿Por qué tiene que cursar las diez que te demostró como el otro? El sistema venía por ahí, ¿pero... cómo lo implementas? Sabes que vas a tener pibes boyando todo el día por el colegio. Imaginate matemática, inglés y lengua. Matemática tiene 7:30 y lengua la tiene a las 12. ¿Cómo haces con un pibe de 12 años, 13 años para que boye por todo el colegio? (AP4)

El Plan Mejoras es una posibilidad de innovación de “baja intensidad” con la que cuentan algunas de las escuelas de gestión estatal. No voy a profundizar respecto a la aplicación y resultados de este plan, que además (hasta donde he podido averiguar) sólo se aplica a la gestión de recursos de las escuelas estatales, pero sí recojo los comentarios de los directores al respecto.

Porque el Plan Mejoras viene adjudicado expresamente, hay x cantidad de dinero que es para eso justamente, por ejemplo que haya profesores para que den acompañamiento o tutorías, o clases de apoyo a los chicos, otra partida viene exclusivamente para comprar materiales de artística, y solo para eso. Otro para comprar materiales de los insumos que tienen que ver con cartuchos, hojas de papel, no así impresoras, no se pueden comprar de estos instrumentos, no. Pero sí todo lo que sea que se pueda usar para los chicos, o por ejemplo hacer cuadernillos impresos para los alumnos, bueno. Entonces cada línea tiene su acción y en lo que se puede invertir, entonces, con algunos docentes que querían porque tenían la disponibilidad horaria y las ganas bueno, le estamos pagando de ahí... (AE2)

A veces los directores usan los recursos del Plan de Mejoras, para “emparchar” o solucionar problemas, cubrir falencias y lidiar con las restricciones que afectan sus

dinámicas internas. Por los comentarios de los directores, un aspecto positivo de este plan es la posibilidad de adaptarse a los diferentes contextos y necesidades de cada escuela.

El estado proporciona a algunas escuelas lo que se conoce como "Plan Mejoras", es un dinero que te dan que difiere a veces el objetivo según el año, entonces, la escuela nuestra cuando yo me hago cargo tenía depositado un dinero que gestiones anteriores nunca usaron, yo dije bueno, voy a empezar a usar ese dinero. Claro, porque cada partida de dinero tiene un número de resolución, tiene un valor para el que se le paga la hora a ese docente, que difiere muchísimo de lo que cobra por clase, no es el mismo valor del módulo. Pero bueno, es algo, entonces les ofrecí a estos docentes que quedaban excluidos de los MIP reconocidos por el estado de que si querían participar yo les pagaba usando esos fondos del plan mejora, porque esos tienen como objetivo, o cuando nosotros presentamos el proyecto, de acompañamiento y de tutorías. (AE2)

Nosotros tenemos por Plan Mejoras una psicopedagoga que viene dos veces por semana y entonces nos ayuda a hacer el seguimiento de los casos más graves (BE5)

Tenemos dos o tres chicos que están muy interesados en la música y queremos ver si pueden seguir en el conservatorio musical de acá de San Martín, les interesa mucho, en horas... vienen por el Plan Mejoras pero no para aumentar la nota, no para elevar la nota, sino porque les gusta. Entonces el profesor viene y les da clase en contraturno. (BE9)

Tenemos el Plan Mejoras, son clases de apoyo. También estamos implementando un proyecto nuevo que recién lo aplicamos por ahora en Matemáticas (vamos a ver cómo nos va) que sería un plan de "Previas por parciales". (BE6)

Una interesante propuesta de cambio de formato que se realizó en 2017, fue la de las Aulas de Aceleración (Disposición 34/18); sólo una de las escuelas entrevistadas ha implementado esa experiencia.

*E: El aula de aceleración la hace el que empezó el secundario tipo a los ¿15? D:* Sí, o el que fue repitiendo, que no son nuestros, o sea, en general recopilamos todo lo de la zona y si hay vacantes se le da. Y bueno, después, ellos cuando terminan en el aula de aceleración pueden elegir si hacen mañana, tarde o si quedan a la noche, el año pasado que fue nuestra primera experiencia se

quisieron quedar todos a la noche porque querían venir todos juntos. Nada más terminaron catorce, los otros repitieron, porque también tuvimos todo un entuerto para ponerlos. **E:** *¿El aula de aceleración atiende como si fuera un "primero-segundo-tercero", una cosa así?* **D:** Es un comprimido, solamente los NAP de primero, segundo y tercero, entonces, tiene que tener entre 15 y 17 años y obviamente haber fracasado o haber estado fuera del sistema. El año pasado fue el primer año, y también cuando se le dio inicio tuvo mucho conflicto porque también tuvo que ver con el cierre de los bachilleratos para adultos que acá había uno. Yo lo abrí, los profesores no quisieron reubicarse porque decían que a esos chicos no les iban a enseñar los profesores de la noche, tuve todo un lío bárbaro hasta que pude conseguir profesores recién en el mes de junio (...) pero así y todo pudimos, con el proyectito que habíamos hecho hacerlo funcionar y pasaron a cuarto catorce, los cuales son inseparables. El vínculo y, bueno también esto de hacer algo nuevo que no sabían qué iba a pasar, si "¿es cierto que me van a pasar a cuarto?". (AE5)

Vos no podés venir con un curriculum tradicional, ni venir con el libro ni con una serie de ejercicios de preguntas y respuestas; tenés que incentivar otras cosas para que esa aula funcione porque en definitiva lo que tenés que hacer es que el pibe tenga ganas... Que tenga ganas, que algo le cambie en la cabeza porque la mayoría de los chicos que vinieron, contrariamente a lo que nosotros pudiéramos pensar en un primer momento, también vino el pibe este que no quiere hacer nada, nosotros le decimos "el pibe de la esquina", vinieron algunos "pibes de la esquina" pero también vinieron chicos súper inteligentes, chicos lectores, chicos que estaban encerrados en su casa, que no tenían acompañamiento de la familia para querer ir a la escuela, que no veían en la escuela un algo que... hay pibes sueltos por ahí que el sistema no captó que tienen otra onda, y también hay mucho problema de aprendizaje tapado, que nunca se diagnosticó. (AE5)

La directora considera que, de todas maneras, la flexibilización del formato debe ser acompañada de un cambio de orientación pedagógica para que cumpla su propósito. Se advierte en el relato que se ha realizado un trabajo intenso en construcción situada de propuestas, adecuadas a la escuela concreta, sus actores y su público.

#### **4.3.1. Las escuelas de Nuevo Formato: Un intento de innovación, primeros resultados.**

Ya he expresado que la necesidad de realizar transformaciones en el formato de la escuela secundaria siempre ha estado en discusión, pero en definitiva las diferentes reformas no han hecho modificaciones de importancia en este aspecto.

Surgen en estos últimos años diferentes políticas, a nivel nacional y jurisdiccional, que vuelven sobre este aspecto, y hablan de “nueva escuela”, “escuela del futuro”, presentando innovaciones y cambios de formato de diversa modalidad.

A comienzo de 2018, en la provincia de Buenos Aires se inició la experiencia pedagógica de escuelas “de Nuevo Formato”, que es como se denomina el programa en las resoluciones oficiales. Esta política también es conocida como “Escuelas Promotoras”; esta denominación no es utilizada en las normativas jurisdiccionales específicas (resoluciones 748/18 y 5222/18) pero sí en los medios masivos de comunicación, en las comunicaciones de la DGEyC (por ejemplo, en todas las menciones del sitio ABC) y en algunos documentos de actualización curricular destinados a los docentes<sup>79</sup>.

La resol.748<sup>80</sup>/18 que dio inicio al proyecto incluye el listado de todas las escuelas de la provincia incluidas en el plan, tanto estatales como privadas. Enumera las 600 escuelas (295 estatales y 305 privadas<sup>81</sup>, unos 36000 estudiantes de primer año) elegidas para la aplicación del programa; no se hace mención a ningún criterio específico para la selección de las escuelas. Aproximadamente son el 15% de las escuelas de la jurisdicción

---

<sup>79</sup> En una ponencia de mi autoría, “Escuelas Promotoras en la provincia de Buenos Aires: textos, discursos y prácticas” (Franco, 2019) hago un análisis algo más detallado de esta experiencia, y específicamente de la terminología utilizada en este programa de la provincia de Buenos Aires, en comparación a la utilizada en políticas de nivel nacional del gobierno del período 2016-2019.

<sup>80</sup> La resolución de firma conjunta 748/18, que da inicio a esta política en la Provincia de Buenos Aires, con fecha 27/3/18, es conocida como “resolución 5811/18”, siendo en realidad éste el número de expediente y no el de resolución.

<sup>81</sup> De las 305 escuelas privadas, 207 son subvencionadas al 100 %, 23 no son subvencionadas, y hay 75 con subvención parcial. Datos del Informe de Impacto.

(sobre un total de 3943<sup>82</sup> escuelas públicas: 2365 de gestión estatal y 1578 de gestión privada).

Según lo que se lee en documentos de la provincia, las características principales de la propuesta son:

El programa se compone de los siguientes elementos: un proceso de articulación entre niveles, la organización de una semana de recibimiento en la Escuela Secundaria, el fortalecimiento del seguimiento de los estudiantes a través de un docente de la institución, denominado Profesor Acompañante de Trayectoria (PAT), un trabajo pedagógico institucional que consiste en el desarrollo de una propuesta de prácticas pedagógicas a partir de “saberes integrados”, y una evaluación colegiada. La implementación comienza por el primer año de la educación secundaria básica y culmina en el tercer año acompañando a la cohorte 2018. Este programa apunta a disminuir las tasas de repitencia y abandono escolar, incrementar la terminalidad /graduación, aportar al clima escolar general y mejorar los aprendizajes de los estudiantes del nivel secundario. (2018, DGCyE, Escuelas promotoras. Evaluación de Impacto, p.5)

Los primeros componentes que se mencionan no son demasiado innovadores: la articulación entre niveles es una exigencia que hace bastante tiempo se tiene presente en el sistema, y no hay en este programa alguna estrategia diferente para su implementación. La “semana de recibimiento” es una estrategia que se aplica ya hace varios años en las escuelas en forma oficial, en la cual se dedica los primeros días de clase a tiempos de presentación de la nueva etapa, integración entre estudiantes y actividades lúdicas.

No hay modificaciones importantes en el formato habitual del nivel secundario: la grilla y los contenidos de materias o espacios curriculares se mantienen, intentando integrarlos a través del “aprendizaje por proyectos” (ABP) basado en los “saberes coordinados”, que apelan al trabajo interdisciplinario. No cambia tampoco el Régimen Académico; pero se propone la “evaluación colegiada”, en la que todo el equipo de docentes evalúa los aprendizajes de cada estudiante utilizando “rúbricas” que permiten

---

<sup>82</sup> Datos del “Relevamiento inicial 2018”, DGCyE, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística.

analizar los avances en contenidos y en capacidades. De todas maneras, se conserva la escala numérica en uso para la acreditación de los aprendizajes<sup>83</sup>.

Un aporte interesante es la asignación de horas institucionales a los profesores para el trabajo en equipo; y la aparición de la figura de un docente denominado PAT (profesor acompañante de Trayectorias) que tiene la función de realizar el seguimiento de los estudiantes, sus trayectorias y dificultades; así como la comunicación con los otros docentes, preceptores, directivos, familias, etc. Esta es quizás la decisión más llamativa en esta política, la de pagar horas del sueldo de los docentes fuera del aula para el trabajo en equipo y de seguimiento de los alumnos. Las *horas institucionales* que se asignan a los docentes están destinadas a realizar las reuniones de equipo, para planificar los proyectos interdisciplinarios y para evaluar en forma colegiada. Se les asignan horas provisionales (dos módulos u horas reloj, por cada ocho frente a alumnos en este formato). Hay una reglamentación específica acerca de la manera de asignar las horas, cómo acomodar a los docentes que están en condiciones de participar en el programa (ya que deben poder adaptarse al requerimiento de reunirse en un día y horario específico). Al Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT) se le asignan 4 módulos por cada 30 estudiantes. A finales de 2018 ha habido algunas modificaciones restrictivas en la asignación de horas institucionales y horas para el PAT; ya consideraremos cuál es la evaluación de los directores entrevistados respecto a este aspecto.

La DGCyE realizó a fin de 2018 una primera evaluación de la experiencia, y la socializó en un “Informe de impacto”, que se publicó en diciembre. Según lo que detalla, se aplicó una evaluación de aprendizajes mediante una prueba (con contenidos de Matemática y Prácticas del Lenguaje), y un cuadernillo complementario, en 46 escuelas de las 600 promotoras, y en otras 46 escuelas que no eran parte del programa (alrededor de 3000 estudiantes en total), en el mes de abril de 2018, y luego en noviembre. Se

---

<sup>83</sup> En principio se eliminan los “promedios” de nota, los exámenes finales (aunque se prevee períodos para completar aprendizajes, en diciembre y febrero). Ciertas decisiones referentes a la acreditación y promoción también se construyen en forma colegiada, aunque no cambian las condiciones de aprobación de las materias y la promoción solo se amplía respecto a la posibilidad de adeudar hasta tres materias.

eligieron escuelas estatales del conurbano, según se explicita, por tener rendimiento menor al de escuelas del interior de la provincia. El cuadernillo complementario apunta a relevar características sociodemográficas del estudiantado incluido en la evaluación, autopercepción, vivencias de experiencia escolar, historia escolar previa, capacidades socioemocionales y otros datos de contexto. El informe de evaluación presenta con bastante detalle el diseño y evaluación de resultados estadísticos, y concluye que hay diferencia significativa (un 7%) en los aprendizajes de Matemática, no tanto en los de Lengua.

A fin de ese mismo año, la resolución 5222/18 aprobó la continuidad de la experiencia, abriendo la convocatoria a las escuelas estatales y privadas que lo solicitaran. Se modificaron algunas condiciones de la asignación de horas institucionales y de acompañantes de trayectorias, manteniendo el aporte de los sueldos del PAT y de las horas institucionales para las privadas que se incorporaran. La comunicación 11/19 de Diegep (febrero de 2019) en cambio determinó que las privadas que se incorporasen en 2019 no tendrían el aporte (sí las que ya estaban en el plan). Una de las directoras de escuela privada que entrevisté me informó que algunas escuelas privadas no subvencionadas perdieron el aporte para las horas institucionales y para los PAT a partir de 2019, a pesar de haberlo recibido en el primer año de la experiencia.

El planteo inicial del proyecto fue que la cantidad de escuelas sería duplicada en el segundo año de aplicación. No he podido encontrar datos que abarquen a toda la provincia; pero en el distrito San Martín, de 6 escuelas en 2018 se amplió a 9 en 2019; y en la Región 7 (San Martín, Tres de Febrero y Hurlingham), de 17 escuelas en 2018 pasaron a totalizar 24 en 2019.

**Escuelas de Nuevo Formato en San Martín:** En el partido de Gral. San Martín, 6 escuelas promotoras (2 estatales y 4 privadas) iniciaron en 2018 este programa, de un universo de 92 escuelas (53 estatales y 39 privadas). En 2019 se incorporaron: 2 escuelas privadas y una estatal. Llama la atención que haya más instituciones privadas que estatales, al menos en San Martín y en la Región 7, lo cual no respeta la proporción general en número de escuelas. Se puede ver el detalle de tipo de escuelas y evolución temporal en este cuadro:

## Escuelas de Nuevo Formato en la Región 7<sup>84</sup>

inician	SAN MARTIN		TRES DE FEBRERO		HURLINGHAM	
	estatal	privada	estatal	privada	estatal	privada
2018	2	4	2	6	2	1
2019	1	2	2	-	2	-
total	3	6	4	6	4	1

A partir de las entrevistas que he realizado a cinco directivos<sup>85</sup>, tres de gestión estatal y dos de gestión privada, presento sus apreciaciones sobre esta experiencia pedagógica que intenta hacer una innovación en el formato de la escuela secundaria.

El primer dato es que ninguno de los directores tiene claro cuál es el criterio que se ha utilizado para elegir las escuelas que inician esta experiencia en 2018. Más allá de la “transparencia” de la publicación del listado de escuelas en la resolución oficial (748/18), todos los directores “suponen” que la elección se dio al nivel de la supervisión de nivel distrital o regional. Los directores creen (sin tener seguridad de ello) que han tendido a elegir escuelas chicas, o que tengan algún proyecto en especial que ya vinieran aplicando. Una de las escuelas es chica, bilingüe, privada sin subvención, con experiencia en tutorías docentes; otra es privada, subvencionada, grande, con un plan especial ya que están probando una nueva modalidad en tecnología e inglés. Otra es una escuela mediana, estatal, que ya venía haciendo experiencias de trabajo con saberes coordinados en proyectos que han merecido un “premio a la innovación educativa”; otras dos, escuelas estatales chicas, cuyas directoras piensan que fue ése el único criterio utilizado.

---

<sup>84</sup> Fuente: Comunicado 42 “Encuentro con directores y docentes de escuelas de educación secundaria promotoras 2018 y 2019 de gestión estatal y de gestión privada” DGEyC. Cuadro de construcción propia.

<sup>85</sup> He entrevistado a los directivos de: una escuela estatal cerca del Golf Club de San Andrés, con población estudiantil de las villas La Rana, Loyola, Melo, Cooperativa 4 de febrero, y Villa Concepción, con 340 alumnos en 3 turnos; otra escuela estatal, en Ballester, con 155 alumnos matriculados, con población de Villa La Rana ; una escuela estatal de 240 alumnos, también en Villa Ballester centro, a la que acuden chicos de La Rana y de Carcova; una escuela privada bilingüe, sin subvención (con 240 alumnos, en Villa Ballester); de una escuela privada con subvención parcial (en San Andrés, con proyecto especial en Tecnología e Inglés, y 950 alumnos).

Respecto a la mayor proporción de escuelas privadas elegidas por la Región para la experiencia, uno de los directores me comenta que en principio se habían elegido dos escuelas estatales y dos privadas, pero que se abrió la convocatoria<sup>86</sup> a escuelas que quisieran formar parte de la experiencia, y se agregaron dos instituciones privadas más.

Los directores entrevistados manifiestan satisfacción con la propuesta pedagógica de este programa. Fue valorado especialmente el trabajo con proyectos de saberes coordinados en proyectos interdisciplinarios que intentan unificar la fragmentación de contenidos a la que estamos acostumbrados en la escuela media. El director de una de las escuelas privadas con fama de ser bastante tradicional en lo pedagógico, consideró a los proyectos de saberes coordinados un aporte muy valioso y un motivador de trabajo cooperativo entre docentes y entre estudiantes que “ha tenido un efecto contagio ya que los docentes lo han comenzado a aplicar en otros cursos que aún no están dentro del programa”. Es de destacar que esta escuela decidió agregar (y costear) docentes con la función de PAT para los cursos de tercer año del ciclo básico, a pesar de que no estuviera aún en el programa.

La directora de otra escuela privada también lo evaluó como importante, aunque ya venían utilizando proyectos y tutorías en su plan institucional, y consideró que sólo se puede aplicar bien en escuelas con cursos de pocos alumnos; además consideró que una variable que resultó favorecedora es que la escuela tiene buena cantidad de docentes con muchas horas en la institución, y pocos “profesores taxi”. Esta circunstancia quizás tiene relación con que es una escuela no subvencionada, de jornada completa.

La directora de la escuela estatal que ya venía trabajando proyectos de saberes coordinados como forma de dar sentido a los aprendizajes en su población estudiantil compleja, consideró que este programa les ha permitido “que los docentes puedan cobrar algo por todo el trabajo que ya venían haciendo fuera de horario”. En este sentido, el pago de horas institucionales a los docentes y al profesor acompañante de

---

<sup>86</sup> De la Carpeta de comunicaciones recibidas: el 4/2/19 a las 20 hs recibí un correo enviado a la generalidad de las escuelas de mi distrito, para confirmar o renunciar a la permanencia en el programa de promotoras, o solicitar el ingreso. El plazo para contestar era el 5/2/19 a las 10 hs. Ignoro si prolongaron el plazo. Tampoco conozco la modalidad de invitación en 2018.

trayectorias fue considerado por todos, sin duda, como un aporte esencial para el logro de mejores aprendizajes. Los directores entrevistados resaltaron las dificultades para lograr concretar las reuniones aun contando con esto, ya que no todos los docentes acceden a las horas institucionales por no cumplir todos los requisitos<sup>87</sup> exigidos. También subsisten las dificultades para compatibilizar horarios y concretar las reuniones.

Otra novedad (quizás la más significativa a nivel pedagógico) ha sido la evaluación colegiada, que introduce otra forma de evaluar los aprendizajes. Por lo que pude relevar, esta estrategia de evaluación se está aplicando con diferentes modalidades en cada escuela. La propuesta es que se evalúe los aprendizajes mediante “rubricas” que rompen en parte la lógica del “promedio”, considerando cada uno de los contenidos y capacidades *logradas, en proceso o sin lograr aún*.

Las rubricas se elaboran y evalúan en el equipo docente, cosa que los directores han considerado muy productivo pero muy laborioso; y expresan que esta forma de evaluar sería imposible de aplicar si no hubiera horas institucionales o de acompañamiento de trayectorias. De todas maneras, el sistema de evaluación aún no está muy definido<sup>88</sup>, y aparentemente esta innovación se aplica en forma combinada con el sistema numérico en vigencia, manteniendo la estructura de 8 o 10 materias por año.

Porque es muy difícil desprenderse de lo numérico, si bien esto apunta a que en un momento no sea lo numérico el referente, que uno pueda pensar en la capacidad y en el logro o no de esa capacidad a través de los contenidos, de los diseños curriculares, de los proyectos. Pero todos seguimos atados a los números, los docentes, los padres, los directivos y hay que poner una calificación numérica. (AP2)

---

<sup>87</sup> Para cobrar “horas institucionales” los docentes deben tener 4 módulos (hora reloj, de 60 minutos) de clase frente a cursos que estén en el programa, lo cual no siempre sucede en materias con 2 módulos, y en especial si la escuela tiene sólo una sección dentro del plan.

<sup>88</sup> La Dirección de educación secundaria ha ido emitiendo una serie de “Documentos de Actualización Curricular”, a lo largo de 2018 y 2019; el último (sobre la acreditación y promoción) se publicó hacia mayo de 2019..

Se trabajan diferentes tipos de rubrica. El docente tendría que evaluar todas las evaluaciones que hace y todos los trabajos prácticos con rubrica. Después de eso si hay proyectos, porque se tiende a trabajar cooperativamente con otras materias, también con rubrica. Y después individualmente cada chico, en su materia, a fin de año su rubrica. *¿La rubrica incluye contenidos y capacidades o más que nada capacidades?* Todo. (AP4)

Uno de los directores considera la evaluación por rubricas una especie de “ponderación”, otra lo aplica solo en los proyectos y no en la evaluación de los contenidos de las materias, tomándolo luego como referencia para la nota numérica que cada docente fija en su materia. La directora de la escuela con aulas de aceleración ya venía aplicando una evaluación de este estilo.

Y otra cosa que nosotros hacíamos era incluirle dentro de la rúbrica, alguna de contenido. No, nos dijeron; los contenidos los evalúa el docente, con sus formas tradicionales o no, las más convencionales o no pero el docente, el contenido del área, y la colegiada es sobre las capacidades, entonces lo que se sientan al finalizar el proyecto es a evaluar esto en conjunto (AE2)

Es llamativa la variedad de traducciones diferentes de un mismo texto, seguramente bastante ambiguo. Algunos de estos documentos se publicaron después de haber comenzado la experiencia, por lo que estos desajustes no son difíciles de entender.

En cuanto a los resultados que se han visto en los logros de aprendizaje, han sido considerados positivos por los entrevistados; uno de los directores mencionó la disminución de la repitencia en su escuela (de gestión privada), que bajó de un índice de 3% a un 0,7%, y resultados mejores que en años anteriores al realizar el diagnostico de inicio al año siguiente. Otra directora me relató una experiencia donde pudo constatar un recupero de aprendizajes pasados mucho mejor que el habitual, así como la valoración de capacidades que no son las que se evalúan habitualmente. Además, mencionó la consideración positiva de las familias, que sienten que sus hijos (sobre todo los que tienen alguna dificultad de aprendizaje) son respetados en sus tiempos y valorados mejor en sus logros. De todas maneras parece muy pronto para evaluar la mejora en logros de aprendizaje, que se caracterizan por ser procesos de mediano o largo plazo.

Todos los directores entrevistados coinciden en que esta evaluación predominantemente positiva que ellos hacen del programa no es la de todos los directores con los cuales ellos tienen contacto en las reuniones de capacitación; que en muchos casos los problemas para poder reunir a los docentes en escuelas grandes o con muchos “docentes taxi” se hacen muy arduos; que la experiencia lleva mucho tiempo de trabajo, y resulta crucial el tener un PAT con el perfil adecuado. Una de las directoras también me resalta que no hay ninguna retribución al trabajo extra del director, y por esto en muchos casos falla el sistema en algunas escuelas.

...se hicieron varios ajustes, uno se hizo súper hincapié en que la reunión sea una sola de los MIP, que el directivo tenía que estar. Yo tengo una complicación, este año la reunión es de 18 a 20, los jueves, a mí no me autorizan a modificar mi horario de servicio para quedarme hasta las 20 porque me dicen que descuido el servicio entonces "o estoy en misa o estoy en procesión" o entro 10:30 a 18:30 o entro al mediodía y me quedo hasta las 20. Entonces yo lo voy mechando, y el día que me voy a quedar le aviso a la inspectora "hoy entro al mediodía", y me quedo hasta las 20, porque te digo que el cuerpo tiene un aguante y estoy yendo a muchísimas cosas, yo tengo una carga horaria de 8 horas (AE2)

Resumiendo, los principales aspectos positivos del programa son, según los directores entrevistados: la mejora del trabajo entre docentes; el logro de aprendizajes que parecen más duraderos; la innovación en evaluación de aprendizajes, ya que se sale de la lógica del promedio y se flexibiliza un poco la repitencia del año escolar<sup>89</sup>. La figura del PAT fue considerada como muy valiosa, e imprescindible para la coordinación de los proyectos, la evaluación por rubricas y el apoyo al trabajo del directivo.

Las dificultades que preocupan a los directores, por su propia experiencia o por lo que han compartido con otros directivos, son: el aumento en la cantidad de trabajo, el tiempo que se necesita para la coordinación de proyectos y la evaluación colegiada, que se vuelve muy difícil al no tener todos los docentes con horas institucionales; esto motiva en ocasiones tensiones y disparidades en lo que se les puede exigir a unos y a

---

<sup>89</sup> Aunque no hay cambios de fondo en el esquema de materias y la progresión por años, se “aprueba el año” hasta con tres materias pendientes (EPA: espacio pendiente de aprobación), y cambia la modalidad con la cual se las “rinda”, no siendo ya un examen clásico sino trabajos varios de acuerdo a la rúbrica de contenidos y capacidades del alumno.

otros. Otras problemáticas propias del sistema en el nivel secundario (profesores taxis, dificultades de horario) complican la aplicación del programa. También encontré cierta preocupación por la continuidad del programa en el futuro.

Otra de las cosas que les pasó a promotoras (...) viste las acciones estatutarias, lo que vienen por movimiento, también; a vos te sacan el docente que ya aprendió a trabajar esto y de golpe... o al mismo director por ejemplo yo soy directora provisional, si viene otro de otro distrito o un titular de un plomazo me borra y la que viene puede decir "yo no quiero más ser escuela promotora porque tengo un montón de laburo, tengo que agarrar horarios que no me pagan..." entendés? les pasó y así perdieron varias escuelas. (AE5)

Los directores entrevistados en definitiva sienten que el programa de "nuevo formato" sirve para mejorar la enseñanza, pero no están seguros que se pueda aplicar en cualquier escuela.

A mí me resulta a veces como impensable en colegios con muchos alumnos y con muchas secciones. Ahí sí me hace un poco de ruido (...). Nosotros tenemos muchos profes con bastante concentración horaria, que están como en el colegio... Ya te digo, es un ambiente muy familiar, de chicos que están todo el día. Los chicos son bastante buenos acá, te digo que cuando escucho a veces otras cosas digo "Esto es el paraíso", por eso yo digo a veces "No sé, si la viabilidad de esto se puede hacer en cualquier lado". Quizá si se pueda hacer pero va a llevar mucho, mucho tiempo, demasiado. (AP2)

Con los directivos...Yo creo que esa fue la crítica que hubo, como que en muchos lugares falló por ahí el lugar del directivo, dejó que todo fluya... Y necesitas mirar y mirar. (AP2)

Los requisitos que los directores van mencionando para que se pueda trabajar en el marco de esta experiencia son: el compromiso y capacitación pedagógica de los directivos, grupos chicos de estudiantes (aunque una de las escuelas privadas tiene grupos grandes y sienten que han podido aplicar con provecho la experiencia), escuela no muy grande, o que tenga docentes con suficiente concentración horaria. Alguno de los entrevistados menciona explícitamente "las ganas del directivo y del docente adentro del aula"; así como el interés por trabajar de otra manera que la tradicional.

Otro problema que plantean los entrevistados, es el cambio de condiciones que surgió en el inicio de 2019 que disminuyó el aporte de recursos para las escuelas.

..que el estado, vuelvo con esto y retomo desde ahí, invitó a más escuelas pero nos sacó recursos o presupuesto a las que ya estaban, yo honestamente y como venimos conversando con aquellos directores que venimos desde el 2017 en los encuentros y en todo, hubiésemos preferido que no lo abrieran a más, que si realmente se quiere comprobar el éxito o no de la propuesta (AE2)

Algunas escuelas que no son parte del proyecto vienen implementando elementos de esta propuesta, como las tutorías de docentes a los que se les pagan una determinada cantidad de horas para el seguimiento personalizado de los estudiantes. Uno de los directores de escuela privada subvencionada comenta el proyecto que está aplicando la institución:

Desde que inició la secundaria en el año ochenta y pico tenemos un proyecto institucional que es el proyecto de tutorías, que es la designación de un docente en horas de aula y horas extra aulicas para el acompañamiento de las trayectorias de los alumnos. Eso lo tenemos ya hace prácticamente los 20 años que tiene la secundaria ...las escuelas promotoras, nuestra idea es justamente en el 2020 poder ingresar a ese plan porque bueno, el formato ya lo tenemos, nos faltaba toda la parte que era ajustar toda la parte pedagógica con el tema de las rúbricas, con el tema de los proyectos que bueno, está digamos más o menos encaminado (AP6)

Otra escuela privada también tiene proyecto de tutorías, y desde que una escuela relacionada (de la misma congregación) está en el programa de Escuelas Promotoras, ha incorporado algunos otros aspectos del proyecto.

Algunos directivos explican que sus docentes no tienen todo el paquete de horas institucionales, porque no se ha logrado que coincidan en horarios de reunión, y en cambio otros han usado otras estrategias adaptándose a las condiciones.

No tengo cubiertos los 16 módulos que se plantean porque no puedo lograr que ocho profesores tengan la posibilidad horaria de reunirse un día físico en la semana. Eso no es tan sencillo de lograr, entonces tengo tres profesores con módulos institucionales para primero y tres profesores con módulos institucionales para segundo. (AP2)

El año que viene vamos a tratar de suprimir algunas horas, si tienen que venir tres horas suprimamos una, que vengan dos nada más y esa tercera juntarnos cada quince días fuera de horario.(..) Ese profesor viene dos veces por semana

en vez de tres. Se le pagan las tres porque no puedo descartarla, no puedo pedirle al gobierno que pague dos nada más. Pero la otra hora me hace trabajo afuera, me trabaja proyectos, me los eleva y todo. (AP4)

Nosotros en las reuniones los hacemos participar igual para que se empapen de la metodología. Para que también haya como un efecto que aunque no tengas que hacer la evaluación colegiada empieces a pensarla. (AP2).

Es una idea muy buena en un entrelazado muy difícil. El entrelazado es profesores que tienen dos, tres, cuatro o cinco colegios, profesores que no tienen horas para darte, profesores que no pueden venir el mismo horario que otros. (AP4)

Uno de los directores puntualiza que no están solucionados todos los problemas para aplicar este programa realmente bien, ya que estaría aplicándose dentro de las condiciones generales de un sistema con otras lógicas y limitaciones; pero lo señala como una oportunidad destacable.

Acá tenemos una posibilidad que desde que yo estoy en la docencia hace 23 años escucho que se pide: tener más horas pagas para trabajar en equipo, para trabajar... Lo tenemos por primera vez y si no lo aprovechamos es una torpeza". La verdad son momentos muy valiosos para los docentes y son momentos muy valiosos para los pibes. Y el trabajo en equipo, entre los docentes. (AP4)

Aprovechar, usar el ingenio, adaptar, son algunas de las acciones de los directores; ajustes variados que se encuentran al indagar sobre esta propuesta de escuelas de Nuevo Formato. En definitiva, los directores aprovechan esta política de innovación como una herramienta, a pesar de que no cumple con todas las condiciones que serían necesarias; construyen con ella opciones para lograr algún mejoramiento de la enseñanza, aunque sea acotado.

Queda pendiente por ahora evaluar la extensión y profundidad de los cambios en el formato que lograría esta experiencia pedagógica; en otras palabras, si lo podremos clasificar como una innovación de carácter intensivo y baja escala; o de carácter extensivo y gran escala. No parece presentar una modificación muy profunda en el formato tradicional, y todavía no hay definiciones acerca de su continuidad y expansión en el sistema. Tampoco ha habido tiempo de realizar evaluaciones más detalladas sobre el impacto en los logros de aprendizaje, siendo mi apreciación que la

evaluación presentada en el documento “Escuelas promotoras: evaluación de impacto” fue publicado en un lapso de tiempo demasiado breve para que se pueda considerar una buena evaluación de los resultados de aprendizaje.

#### **4.4. Los condicionantes externos y las lógicas institucionales**

Hay varios factores del entorno local que influyen, de diferentes maneras, en lo que ocurre dentro de la escuela. Varios de los directores de escuelas<sup>90</sup> mencionan el “afuera”, en contraste con el “adentro”, al hablar de estas variables del contexto barrial.

El afuera de la Escuela estaba muy contaminado, esto es una zona de alto riesgo, desde la Estación, hasta la calle X, alto riesgo, porque hay muchos hechos de delincuencia, robos, arrebatos, moto chorros, es terrible, la protección normal es bueno, ir a llorarle al comisario de la sexta, poneme patrullero, a la entrada, a la salida, a la esquina, y no quisimos hacer eso. Lo que hicimos es, cortamos un circuito bravo, los dos kioscos, los dos boliches que tenemos acá, zona de encuentro, el boliche de enfrente está muy sospechado de tráfico de drogas, eso lo hemos cortado, lo hemos cortado potencialmente, aunque vos tenes que esperar, espera dentro de la escuela, no te vas a enfermar, no te va a pasar nada. (Escuela estatal, Villa Maipú, 2012)

...todos vienen caminando acá, es la escuela del barrio. La escuela está en el centro del barrio digamos, pero hay muchas situaciones de conflicto intrafamiliar, situaciones de calle, situaciones de vulnerabilidad permanente en adolescentes, mucha droga en la calle ...te estoy hablando a la cuadra a la redonda.... los chicos que viven acá a una cuadra, dos cuadras, tres cuadras, cinco cuadras, diez cuadras, quince cuadras, cuando te alejás un poco más, y, a ellos les cuesta salir mucho al barrio, hacerlos cruzar la avenida Márquez cuesta muchísimo, hay que arrastrar bastante, y esto hay que llenarlo de proyectos, hay que llenarlos de proyectos, incorporarlos, sacarlos y moverlos permanentemente para que estén activos y salgan de la Avenida Márquez para allá, porque su "mundito" es éste ... A nivel familiar también, las familias como que los tienen para adentro, los cuidan demasiado, porque al haber tanta violencia verbal y física en el exterior, o sea la calle, ellos tienen un código de convivencia en la calle, "acá todo se soluciona a las piñas", o sea con la violencia

---

<sup>90</sup> En este apartado presento lo expresado por los directores explicitando el barrio en el que está emplazada la escuela, porque considero que en este eje de análisis es muy importante contar con esa información.

física, y acá tratamos de diferenciar que es la escuela y no la calle, y eso hay que trabajarlo permanentemente (Escuela estatal, José León Suarez, 2019)

Porque este colegio, estas características que los chicos dicen "la gallina con los pollitos", hace que por ahí el afuera les cueste. Entonces trabajamos mucho el "afuera"..... los chicos están tan incentivados por todo lo exterior y en este medio que tienen mucha libertad para acceder a medios económicos, a veces le cuesta a los chicos tener una mirada sensible hacia el afuera. Esto es algo que siempre trabajamos mucho, particularmente yo le pido a todos los docentes que trabajen y que los escuchen. Que cuando un chico se manda una macana que no lo juzgen pero que hablen. Pero tengo, no es porque sean malos pero vienen de un mundo como reducido a algo... Entonces es un desafío muy grande trabajar el afuera y la idea nuestra es trabajar mucho el afuera. Creemos que el chico sale muy preparado, con herramientas no solo para la universidad sino para el campo laboral, pero que tiene que tener una conexión real con el mundo real y con la diversidad que hay en este mundo real. Ese es un tema que me preocupa porque también los padres no hacen mucho, están en su mundo. (escuela privada, no subvencionada, Ballester, 2019)

Es llamativo observar que, entre los directores que marcan el contraste entre la vida escolar y el contexto, figuran tanto directores de escuelas con poblaciones desfavorecidas, como también de escuelas de clase media alta, y en distintos barrios. En la escuela de José León Suarez, las familias de los estudiantes tratan de proteger a sus hijos ("los cuidan demasiado") del contexto violento que los rodea, y "les cuesta mucho salir de sus casas". En la escuela céntrica de Ballester, de medio socioeconómico medio-alto, los jóvenes viven en un medio casi cerrado, y prácticamente no salen del circuito escuela – casa – club deportivo. En ambos casos, el *afuera* resulta peligroso.

En ese "afuera", los directores mencionan, en casi todos los casos, problemáticas directamente relacionadas con los problemas locales: ambientales, de salud, de pobreza, de violencia. Esto impacta directamente en la posibilidad de aprendizaje, y por otro lado es una demanda importante para los directores, que se hacen distintos planteos al respecto. Algunos sienten que estos problemas limitan las posibilidades de aprendizaje, pero son varios los que se plantean la necesidad que esos chicos puedan aprender y seguir estudiando, y tener herramientas útiles en ese contexto. Directores de escuelas cercanas al Reconquista, al CEAMSE, Villa Hidalgo, nos describen el contexto

en que se desarrollan los jóvenes, y lo que la escuela intenta hacer con esas realidades: la escuela como refugio, un “adentro” con reglas distintas al “afuera”; un “situar” los contenidos atendiendo a esa realidad, un “llenarlos de proyectos”; tratar de “sacarlos”, mostrar a los jóvenes otras cosas.

Yo tengo el Reconquista acá, que tienen los mismos problemas, las caritas mal, problemas digestivos, alergias. No se puede ver eso y mirar para el costado, y cuando van y se gastan 500 pesos en una cena, ¿no pensás que hay otros que no comen?, porque a mi me lo dijo una madre, “ahora con el hombre que yo estoy estamos mejor, porque comen todas las noches, antes no comían”. A mi me parte el alma, y yo no le puedo decir al pibe vení a comer a mi casa porque no puedo decírselo. (Escuela estatal de San Andrés; 2012)

Ellos apuestan a esta escuela, es lo único que tienen, no van a ir a otra, entonces tenés que tratar de acomodar todo, acomodar, fijarte fulanito se lleva tal materia, ellos se piensan que vos sabés todo de ellos, entonces por ahí te dicen "si, pero vos no sabés lo que me pasó en mi casa y vos me venís a pedir esto" o sea se ahogan en ese vasito de agua porque ese es su mundo, entonces tenés que demostrarle que no, que la vida continúa, que hay otras cosas, y que eso se va a solucionar en la medida que vos vayas creciendo, que vayas avanzando.... Y después pedimos, cartas para pedir donaciones de útiles, tratamos de buscar los lugares más económicos para sacar fotocopias, pero bueno, nos rebuscamos de una forma, la municipalidad aporta bastante desde la secretaría de educación, y después bueno... (escuela privada subvencionada de José León Suarez, Villa Hidalgo, 2019)

Ejemplo: no es lo mismo abordar “la basura” en el centro de San Martín cuando se trata como el reciclado cuando acá es una fuente laboral la basura. Entonces el abordaje... ¿Entendes dónde se hace “situado” en el diseño curricular? Si bien vos podés trabajar el reciclaje de la basura se abordan en distintas zonas de distintas maneras. Acá es como un medio de trabajo para muchos padres de muchos pibes. Y quizá en el centro de Ballester es cuestión de concientización de separar la basura para que cuando vaya al Ceamse, que es donde trabajan nuestros papás con nuestros nenes. (El Libertador, 2019)

Varios directores mencionan el “darles herramientas” para que, por ejemplo, aprendan a viajar.

Pero bueno, en esto tenés que hacer la educación global, desde cómo sacar una SUBE, desde que se puede viajar, cuántos colectivos podés tomar, como llegar a

tal lugar, esto, ¿no? Salir...Yo hago muchas salidas. Acá juntamos plata entre los profes; acá nosotros cobramos una matrícula, tratamos de que la paguen y eso es lo que se utiliza una especie de cooperadora, cobramos al principio, que es a colaboración, y con esa plata...para ellos la escuela es importantísima, y de ahí sacamos los insumos, para cargarles la SUBE, enseñarles a viajar, las autorizaciones, todo lo que signifique para organizar las salidas y sobre todo los proyectos. (escuela privada subvencionada de José León Suarez, Villa Hidalgo, 2019)

Algunas de las escuelas privadas, subvencionadas, ubicadas en zonas cercanas a barrios precarios, tienen parecidas experiencias a las estatales.

...acá tenés la Av. Sarratea que es compartida, cambiamos de partido si cruzamos la calle, vienen chicos de San Isidro que es del bajo Boulogne o Vinca, como te decía el barrio Vinca, vienen chicos de este sector que es el último triangulito de José L. Suarez, ese barrio se llama Las Magnolias, y cruzando la vía, que es toda la parte de Villa Hidalgo que tenés barrio y tenés pasillos, viste lo que es lindero a la autopista del Buen Ayre ahí son todos pasillos...Los “pasillos”, también, son más o menos lo mismo, Pasillo y barrio Vinca tienen más o menos un nivel de población complicada... algunos viajan porque viven un poco más yendo para el lado de los monoblock, del barrio de edificios que está frente al cementerio de Boulogne, algunos chicos vienen de esa zona, de por allá. Y algunos vienen de más al fondo que los pasillos, que es un barrio nuevo que se hizo, no sé cómo se llama el barrio, está sobre la calle Italia y generalmente son... el “barrio de los paraguayos” creo que le dicen, porque han ido muchos paraguayos por ahí, y vienen caminando de allá, de lejos. No es que todos son cerquita cerquita (Escuela de Villa Hidalgo, 2019)

Bueno, la gran mayoría son de acá de Loma Hermosa, tanto de San Martín como Tres de febrero, Barrio Uta, Barrio Libertador, algunos de Podestá... relativamente si están cerca, pero tienen un viaje mínimo digamos, la gran mayoría son del partido de Tres de Febrero, porque bueno, ya te digo, acá el otro semáforo ya es Tres de Febrero, y hay una población de muy bajos recursos en realidad, ocupamos el 30, el 35% de becas, hay becas de todo tipo, digamos, hasta incluso del 100%, también, somos uno de los colegios que tiene por ahí el arancel más bajo, y la matriculación más baja, pero también a nuestra población le cuesta llegar a estos importes también..., muchos, muchos priorizan la distancia, más allá de lo económico, obviamente adhieren al proyecto católico religioso, pero priorizan mucho la distancia y el costo, el bajo costo de la cuota

es últimamente el mayor factor. (Escuela privada, subvencionada, Barrio del Libertador, 2019).

Podemos decir que la distancia, las disponibilidades de transporte (el tren en especial), son factores centrales, condicionantes externos que afectan lo que ocurre dentro de la escuela.

Por ejemplo, el director de una escuela chica, de Villa Maipú, relataba que, a pesar de tener una ubicación más o menos céntrica, la población que asiste a la escuela es en gran parte proveniente de José León Suarez, ya que tienen la posibilidad de viajar con el tren. La directora de una escuela céntrica de Ballester me informa que tiene un porcentaje alto de estudiantes de barrios como La Rana y Cárcova, ya que hay facilidad de medios de transporte; también hay chicos que van caminando a la escuela, aunque no queda tan cerca. En esos casos, los directores deducen un interés de las familias por mandar a sus hijos a una escuela que les muestre otra realidad. El director de una escuela técnica importante expresa:

...hace que la escuela pública sea automáticamente un motor ascendente de las clases más postergada; cuando vos estratificas al alumno que es de la clase social más carenciada se desarrolla en el medio social más carenciado, no conoce otra cosa... ¡no conoce otra cosa ! Por suerte en esta escuela lo estamos revirtiendo. Esta escuela en este momento está teniendo chicos de la periferia del Distrito de San Martín, está teniendo chicos de la CABA, está teniendo chicos del centro de San Martín, está teniendo chicos que vienen de escuelas privadas y chicos que vienen de escuelas del Estado. Este año la matrícula de primero aumento en 100 alumnos. (escuela técnica de San Martín, 2012)

Por lo tanto algunos de los directores de escuelas con poblaciones marginales perciben que las familias tienen expectativas en que la escuela “saque del barrio” a sus hijos, les brinde un mejor futuro. Otras familias no conciben salir del barrio, pero sienten que la escuela es un lugar importante, imprescindible, quizás un refugio.

Tanto el director de una escuela que está cerca de la estación San Martín, como la de una escuela que está a 6 cuadras de la estación Malaver, consideran a sus escuelas “periféricas”, en relación más a su población que a su ubicación geográfica.

En las escuelas centrales está muy mezclado, pero en las periféricas están un 90% de chicos que provienen de barrios carenciados y con muchas necesidades.

Nosotros en esta escuela tenemos una población de un 90% que proviene del asentamiento de la villa La Rana, que tiene muchísimos años, 55 años más o menos de estadía acá en el barrio, ¿no? Que se ha ido agrandando la villa. Entonces hay escuelas cercanas, nosotros somos una de ellas que muchos vienen de ahí. Y este, entonces al comprender un poco su modo de vida y sus carencias uno se acerca de otra manera a ellos. Y encuentra que de esa manera que uno se acerca ellos responden mucho mejor, muy bien. Acá no se puede exigirles mucho a los chicos, hay que entenderlos, ayudarlos mucho. Todo lo que fue en su momento la tarea para el hogar... La tarea se hace acá porque en muchísimos casos no tienen el lugar donde hacer la tarea. Y bueno hay que comprender todo eso. La falta de alimentación, la falta de ropa, de calzado. (Estatat, San Andrés, Marques de Aguado)

El turno (mañana o tarde) de la escuela también va agrupando a poblaciones de diferentes características, según lo que ven varios directores. Aparentemente en el turno tarde hay jóvenes provenientes de familias y barrios más marginales que los que asisten al turno mañana. Esto a veces implica mayor cantidad de conflictos relacionados con violencias varias, relacionadas con sus barrios de origen. De todas maneras, los directores sienten que tienen herramientas para tratar esos conflictos; que se van construyendo reglas internas en la escuela, diferenciando el *adentro* y el *afuera*.

Problemas ahora dentro de la escuela prácticamente no hay, porque les hemos inculcado tanto, acá lo mismo. Que la escuela es un lugar educativo, que tiene que ser armoniosa de convivencia, de buena convivencia, que en la escuela ellos no se pelean. Pero afuera sí porque son problemas del barrio y de las familias. Acá lo mismo, son muy similares la situación. La diferencia es que acá son todos de un mismo lugar, allá (por una escuela de Billinghamurst) son de tres o cuatro lugares distintos, barrios diferentes que ellos, yo, cuando lo ví yo dije esto es como si fueran tribus dije. Porque que yo soy de Carcova, porque acá manda Corea. No, acá no manda nadie. Esta es una escuela pública abierta a todo el mundo y acá todos somos iguales. ¿cómo puede ser? Pero existen como existen esos barrios, tenemos chicos de Corea, Carcova y de Curita. Hay que vigilarlos. Cada uno son de realidades diferentes y hay a veces cortocircuitos. (San Andrés, Marques de Aguado, 2012).

A la tarde siempre es distinto que a la mañana. La población de la mañana es siempre tirando a clase media y la población de la tarde es de gente con más problemáticas, en especial económicas. Por eso el mayor desgranamiento lo

tengo a la tarde. Sumado a que las contemplaciones son distintas en ese turno.  
(Villa Ballester, 2012)

Cada escuela tiene su propio perfil ¿viste? Esta es una escuela muy tradicional, de muchos años en Ballester, y de profesores de muchos años pertenecientes al establecimiento. Acá, los padres de la mañana, por lo que cuentan, son bastante cargos, digamos. Los de la tarde no, los conflictos que traen los de la tarde son a nivel social: violencia, se pelearon. Porque acá, a la tarde sobre todo, suelen haber... no hay conflictos dentro de la escuela. Están afuera. De todo un poco. Porque, bueno, ahora se dio a principio de año, por lo menos hasta hace quince años atrás, de un grupo de afuera (no chicos de esta escuela) que sí venían a buscar a los nuestros. Pero lo que pasa es que en esta escuela en particular es que vos tenés todos los barrios de los cordones, y la verdad es que San Martín tiene varios cordones. Afuera. No acá adentro. (...) Un pibe que contestaba si era de Suárez, lo fajaban. -¿Vos de dónde sos? -De Suárez. Y lo fajaban. Porque esta escuela es de La Rana. Esa es una ubicación geográfica de la escuela que hace que sea conflictivo. Se paran pibes en la esquina y dicen "es mi esquina".  
(escuela céntrica de Ballester, 2012).

Otras veces los directores observan una población con muchas problemáticas personales, sociales, económicas; pero ésto no se refleja en una conflictividad especial en la escuela, a la que valoran mucho porque cubre al menos en parte, sus carencias.

La población de la mañana son más de clase media, por ahí los padres son profesionales, tienen cierta capacitación... Los de la tarde en cambio quizás han repetido varias veces, los padres no son muy contenedores, tienen más problemas económicos... es diferente. Tenemos muchos alumnos de las villas aledañas, de José León Suarez, de villa La Rana...E: *¿Y vos dirías que es más difícil trabajar con esa gente que con los chicos de la mañana?* D: No. Trabajar trabajamos con todos igual. El chico de la tarde si bien tiene una problemática social más acentuada pero también tiene otras carencias, y esas carencias se las cubre a veces la escuela. (Escuela céntrica de Ballester, 2012)

Además había muchos chicos que querían venir a la tarde, porque acá también el tema es quedarse a cuidar la casa porque si no hay nadie en la casa por ahí se les meten otros y les roban o se instalan, son problemas que ellos tienen bastantes graves. (Escuela Marqués de Aguado, 2012)

Y acá es común que por ahí le des una sanción y digan "me echaron". Y es una sanción que por ahí lo llamaste y le decís "bueno mañana no venís" y viene igual,

porque saben que vienen igual, y dicen "no, porque a mi me van a echar entonces yo voy a venir a la escuela, yo voy a venir" y le dan más el empuje para que venga. O por ahí viene y va y le dice a la mamá "no no, me echaron" porque después se escapan para cazar pajaritos en alguna laguna por ahí, y bueno, después te llaman y te dicen "cuando puede ir?" no, ya, tenes que traerlo, ya, y esta comunicación que tengo con los padres de llamarlo y decirle "que te está pasando, que no te está pasando", ya llega un momento que no te queda otra que hacerle el informe para el Servicio Local, en los casos más extremos sí se hacen cargo, la verdad que no puedo decir otra cosa porque de los tres chicos que teníamos con vulneración de derechos y falta de un hogar bueno, sí se ocuparon (Escuela de José León Suarez, 2019)

La ubicación periférica de algunas escuelas marca también una dificultad para el traslado de los docentes; la directora de una escuela de Villa Hidalgo comenta que hay un solo colectivo que llega a la escuela, y eso se añade a las complicaciones del trabajo cotidiano; por eso muchos docentes terminan dejando el cargo.

Hay algunas problemáticas que resultan del cruce entre el contexto local y las políticas decididas por el sistema educativo. Uno de los directores advierte ciertos desajustes entre la especialidad que se determinó para su escuela de "turno tarde" y el tipo de población que recibe; habría una falta de consideración del contexto barrial en la planificación de la orientación de la escuela.

Tenemos baja matrícula, porque el turno tarde y la especialidad (Economía y Administración) no es para el tipo de chicos que vienen; hay muchas escuelas de turno tarde y pocas de turno mañana. Antes, muchos venían de lejos, de José León Suarez, ahora un poco más de cantidad de acá, chicos del interior que entrenan en Chacarita, esos buscan el turno tarde. (Villa Maipú, 2018)

Otros directores se refieren a disparidades en la asignación de programas y recursos. Es muy interesante el comentario que hace la directora de una escuela del centro de Ballester, que marca la heterogeneidad de su población, y los recursos menores que recibe respecto a escuelas de barrios marginales.

Es una escuela urbana, céntrica, pero aún así nuestra matrícula en un 40% es de los alrededores de la escuela, y en un 60% nos vienen de lo que es Suarez, lo que es Carcova y tenemos chicos de La Rana, o sea de algunos asentamientos de la zona. Que viajan bastante, algunos vienen caminando, y que siempre

sostenemos lo mismo, cuando revisamos cada año el proyecto institucional y reflotamos que comunidad con la que trabajamos, siempre sostenemos lo mismo, son aquellas familias que aún dentro de esa situación en la que les toca vivir, deciden salir..., generalmente a las periféricas de las zonas de asentamientos generalmente es a las que más cosas se les dan. Y, si, generalmente se las nutre de más cantidad de programas o de más recursos porque es a las primeras que llegan. Se supone que las céntricas tendrían... tendríamos menos necesidades, y la realidad es que nosotros trabajamos con una comunidad que vuelvo a decir, a ver... nosotros estamos a 3 cuadras de un Mc Donald's, de la calle principal de Ballester, acá al lado se nos puso el año pasado un Sport Club que maneja una cuota social carísima, obviamente que no es para todo el mundo, o sea como inmersos estamos en una zona privilegiada, pero vuelvo sobre lo mismo, el 40% será de lo que es zona Chilavert, Ballester, alguno del otro lado de las vías, cruzando, o llamese Malaver. El resto son los asentamientos, muchos de José León Suárez. (escuela céntrica Ballester)

Se advierte cómo los criterios de distribución de programas que forman parte de políticas compensatorias o focalizadas, en opinión de algunos de los actores del sistema, no se adecúan bien a las realidades de las escuelas. También podemos pensar que las dificultades que provienen de la ubicación de las escuelas no pueden ser interpretadas en forma simple ni lineal; que la *centralidad* o *marginalidad* no siempre se refiere a la cercanía con poblaciones vulnerables, ya que la disponibilidad de transporte facilita la asistencia de los docentes, pero también abre la posibilidad de una mayor heterogeneidad de la población juvenil que asiste.

Todo esto resalta la importancia de pensar en políticas que realmente estén planificadas para los diferentes contextos escolares y locales.

#### **4.5. Autopercepción de los directores.**

En todas las entrevistas fue apareciendo lo que cada directivo percibe o piensa de su rol, y lo que prioriza en su función. Obviamente es una consideración totalmente subjetiva, pero me ha resultado interesante analizar las coincidencias, y también las variantes que aparecen. Al hablar de su trabajo, algunos directores hacen definiciones más cercanas a lo teórico, y otros, la mayoría, hablan desde lo vivencial. Varios de los entrevistados mencionan las tareas organizativas y la gestión o manejo del personal como parte imprescindible de su rol, y resaltan la gran cantidad de tareas a cubrir.

El directivo se maneja sobre tres ejes: el administrativo, el pedagógico y el socio-comunitario. Los tres hacen a la función nuestra. (AE7)

Yo creo que el director tiene que hacer que las cosas funcionen y tiene que inspirar al resto para que trabaje. Porque cambió el clima....porque fue una cosa que dijimos: esto así no puede ser, no puede ser que vengas a desgano, que te sientas mal como docente porque cuando vos te sentís agredido no podés ejercer tu profesión como corresponde, entonces tiene que ser un lugar donde vos tengas ganas de estar y el chico tenga ganas de estar. Hicimos énfasis en los vínculos pero también en el límite, en las dos cosas (...) también lo que hicimos fue cambiarle la cara a la escuela, estaba el edificio bastante dejado, vos ahora entrás a un aula y vas a ver que el aula está pintada, que está mantenida, que la estufa le anda, que tiene aire acondicionado, bueno, como que hay un cuidado. (AE5)

Organizativas, organizativas de atención al personal, de atención a los alumnos, de atención a los padres. De tratar de guiar a los profesores, de tratar de evaluar que los chicos aprendan de la mejor manera posible, de que participen, de que se sientan en la escuela como en un espacio propio. (BE9)

Hoy una de las principales causas del fracaso de los directivos es el manejo del personal. Uno no se puede encaprichar en nada acá. Claro, el manejo de personal es lo más difícil hoy en día. En todo ámbito, especialmente en la escuela, donde hay una disparidad de pensamientos muy diferentes... entonces uno, más allá de que tiene que mediar, tiene que buscar un equilibrio. Y eso es lo más importante, conseguir el equilibrio. Hay decisiones que a algunos les puede gustar y a otros no, pero bueno. (BE7)

A veces bajarle línea al docente, al adulto es un mundo aparte, como los auxiliares ... A mí lo que más me cuesta en la gestión en eso, decirle a un adulto que tiene que hacer (AE4)

La organización me parece que es algo que es fundamental en el rol directivo. Poder organizar los grupos de trabajo, poder organizar los horarios y el funcionamiento de los chicos, de las pautas de conducta, o las pautas de actuación. (BE5)

Varios directores destacan las tareas que hace el directivo para resolver los emergentes, y atender a necesidades comunicacionales.

Cuando uno estudia y lee toda la bibliografía, y te dice que la función del director es más que todo pedagógica, yo me doy cuenta que no es tan así, que cumplimos un montón de funciones a la vez, desde ser psicólogo, padre, compañero de trabajo, en fin un montón de cosas y actividades a la vez que no tienen que ver tanto con el rol del director, eso es lo que yo veo. Cada vez me estoy adaptando más a un montón de situaciones que uno no estaba acostumbrado a tenerlas. Se te acercan personas que tienen una serie de problemáticas y poder solucionarlas, te piden ayuda porque no saben cómo seguir... y hasta meterme a una villa para ir a buscar a un alumno...me ha pasado también...Todo esto lo hago, no tengo problema, pero uno a veces en su rol de director hace cosas que uno no piensa y no saben que van a surgir. Es todo el tiempo adaptarte a las circunstancias que son muy variadas. (BE6)

De hecho, lo hice, todos hoy estamos en cargos así que era un poco estar en terreno, una cosa es la teoría y otra cosa lo que lleva a la práctica después finalmente. (AE6)

Esta puerta no está cerrada nunca, y yo, no estoy más de 20 segundos sentado acá, como que me enfermo, entonces , tengo que estar para conectarme con los pibes...empezar a entablar una relación, que yo creo... que es muy importante, porque es como que el directivo ausente... por eso me preocupó mucho para ver como llego a la escuela, más allá de los problemas que uno tiene, yo en la Escuela tengo que tratar, me esfuerzo porque no me invada lo mío, porque tengo que estar a disposición, escuchar, escuchar y escuchar...(..) Por eso digo es de mucha responsabilidad y por eso quizá elegí una escuela chica, no quise una grande, porque no sabes manejarlo, totalmente despersonalizado. (AE1)

No es el director estático adentro de la dirección si no que estás en constante movimiento. En realidad la tarea nuestra es coordinar que suceda el aprendizaje. (AE4)

Llama mucho la atención al equipo de orientación, y a mis colegas, que yo, por ejemplo a la mañana son mil y pico de pibes, y yo los saludo... los conozco, de ir hablando con ellos, sé cómo se llaman... Si el otro día había un curso en hora libre, yo me quedé con ellos, me contaron cosas... después decían “qué increíble, terminamos haciendo terapia del grupo con el director, cosas que no las sabe nadie, las sabe el director, qué increíble”. Esas cosas son reconfortantes. (BE6)

Para mí, siempre la escuela cuando un pibe me viene a pedir vacante y uno le mira la cara y sabes de donde viene.. Yo siempre les pregunto a qué hora se entra y que colectivo van a tomar. Yo siempre les pregunto: ¿Que colectivo tomas?

Mirá que se entra 7:30. Y cuando el pibe me dice yo siempre les digo lo mismo: No importa de donde venis si no a dónde vas. Es como un lema...Entonces es como que ves pibes siempre diferentes, pero yo les conozco la historia a todos. Conozco a los padres. E: *No debe haber mucho abandono también por eso, ¿no?* D: En realidad el pibe se da cuenta que viene a un lugar que lo escuchan. (AE4)

...comprenderlos, hablar con ellos, demostrarles que uno los trata bien porque ellos al maltrato están acostumbrados. Entonces se asombran y se calman y enseguida responden con respeto cuando uno los trata con respeto, los trata bien, ¿qué te pasa? Hablar, hablar mucho con ellos. Y muchas veces a ellos les hace bien, a nosotros nos hace bastante mal porque nos vamos muy cargados con los problemas que tienen, muy cargados a nuestra vida personal, con los problemas que ellos pasan. Pero bueno, les damos la posibilidad de ver que pueden salir adelante ellos, que pueden salir si quieren de ese lugar donde están. Lugar físico y lugar social (BE1)

Coordinar y supervisar este proyecto. Acompañar... Cuando pasan estas cosas que la gente se desalienta decís "bueno, no importa, hicimos esto bueno...". Mantener el clima institucional. (AE3)

Darle el lugar siempre a todo lo que va atravesando la escuela como un espacio de discusión pero desde la construcción de la ciudadanía, es decir, entender que hay un montón de situaciones que van a atravesar a la escuela y, nosotros como directores, tenemos que mediar para que se de la discusión dentro del marco democrático, del consenso o del disenso pero ante todo la tolerancia y el respeto. (AE4)

Es conducir, es escuchar. Es, a veces, guardarse lo que uno piensa y pensar en el otro, buscarle la manera de que lo que te plantea el otro pueda ser real, pueda ser acompañado. También, un desafío que 20 años atrás no pasaba que es no perder nunca el contacto con el adolescente. Porque yo, que tengo 63 años, hago un esfuerzo para entender. Y creo que hoy el rol del directivo abarca muchos campos, pero si estamos en esa mas o menos podemos manejar la cosa. Pero fundamentalmente es conducir escuchando y poder hacer los cambios necesarios con los tiempos necesarios, no cambiar por cambiar, explicar siempre el por qué al docente y al alumno. (AP3)

Y la mayoría de las escuelas secundarias, por lo menos mis compañeras, te hablo en general, todos conocen a sus pibes. Y hoy que lo que unos hablaban es eso, la presencia, el estar, el no estar, que la escuela se construye con la presencia,

con estar, con escuchar y, a veces, te tenes que bancar palos. Padres que vienen y te critican.(...) . Pero bueno, al padre lo tenes que atender, al pibe lo tenes que atender, porque uno está para eso en realidad, para coordinar y llevar el proyecto, esta ley provincial, adelante. ¡Que titulen! (AE4)

El rol del director ..A veces es un atajapenales, hay días que son así, otros de decir "Ay, no hice nada hoy, no?" porque uno piensa que si no hace ....Bien, yo me hago los recordatorios más a mano, y me preparo la agenda y me voy subrayando, uno a veces piensa esto, no? que si no hace algo de papeles es que si no, como está tan atiborrado de lo administrativo es que no hizo nada, pero resulta que tuve entrevistas con docentes, que los conecté con otra cosa, que pudimos cerrar el trabajo conjunto con otros, y eso es lo más rico, eso es lo que más me gusta, que me gustaría estar más adentro de las aulas también, te dije ya desde el principio que era una cuenta pendiente... (AE2)

¿La función principal? Uy, es difícil pensarlo, qué es lo urgente, qué es lo principal, no? la verdad que me dejás pensando....lo urgente, lo importante y bueno, lo esencial. (AP6)

Aparece en forma predominante la escucha, el estar, el atender a los vínculos; también el mediar entre pensamientos muy diferentes, buscando el diálogo en un marco adecuado. Hablar, tratar bien, “conectar a los docentes con otra cosa”, estar, conocer, alentar, actuar como un “atajapenales” ante los emergentes.

Aparecen también otros tipos de mediaciones, como muy importantes desde el punto de vista del director. Usar la normativa de manera adecuada, llevarla a la práctica con criterio; y cambiar las realidades gracias al conocimiento de la normativa, que empieza a aparecer como una herramienta que debe permitir el logro de los propósitos educativos, a pesar de las dificultades del contexto.

Los papeles pueden ser preciosos pero si no se llevan a la práctica, no sirven de nada y el que lo lleva a la práctica, el que lo hace llevar a la práctica, es el equipo directivo. (BE1)

Yo siempre dije lo mismo: el estado invirtió mucho dinero en mi educación, así que yo de alguna forma le tengo que devolver lo que me dio. Por eso siempre trabajé en el estado, para el estado; defendamos la escuela estatal. Si veo cosas que no me gustan, ¿cómo las puedo cambiar? voy “del otro lado” y trato de cambiarlas yo. (...) Todas esas cosas que tienen que ver con lo social; tratamos de que solucionen sí o sí, cosa que la escuela de antes, la que yo viví, no se

ocupaba de esto. No nos daban bolilla; hoy por suerte tenemos la posibilidad de cambiarlo. (AE4)

Uno tiene que ser más criterioso que aplicar tanto los reglamentos. Los reglamentos con criterio a uno lo ayudan mucho. Y buscar siempre las lógicas en la medida de lo posible.... Pero en un cargo directivo uno tiene muchas presiones, tiene un grado de *stress* diferente a estar dentro de un aula porque en el aula todo termina dentro de ese ámbito pero en una dirección se multiplican las problemáticas y uno como director tiene que ser responsable absolutamente de todo porque es al primero que van a cuestionar, que van a hacer responsable de todo. Hasta de lo que depende de estamentos inferiores. (BE7)

Que si tenes uso y conocimiento de la normativa podes hacer magia. Que muchas familias llegan a la escuela de una manera y se van de otra. Que la escuela es un agente de cambio. Y también es un poco por historia de devolver lo que recibiste .... Que abre muchos mundos. (AE4)

Este “hacer magia” implica conocer bien la normativa, y usarla como una herramienta útil para lograr los objetivos buscados.

En sus comentarios los directivos van mencionando distintos requisitos que se hacen necesarios para su trabajo; ya sea referente a condiciones personales, o a otros requerimientos de la institución. Destacan: conocimiento de la escuela, capacidad para trabajar en equipo, personal suficiente, infraestructura adecuada. Una directora lo expresa como la necesidad de “lograr el encuentro entre personas”. Aparece varias veces el “ser nexos”, “estar”, la importancia de la presencia, el compromiso, el tiempo dedicado al trabajo.

Sí, acá voy rotando, un día cada turno. Pero lo que pasa es que acá son tres escuelas, cada una es un mundo diferente...problemáticas diferentes, hay que adaptarse a eso. En realidad soy director de tres escuelas. El que la tome tiene que ser alguien que ya la conozca, que haya trabajado mucho tiempo acá, que no solo sea de un turno, que haya trabajado en los tres... Yo entré en turno noche, turno tarde, después recién empecé a la mañana. (BE6)

Acá el organigrama es fabuloso. Vos tenes una directora, dos vicedirectores, cinco jefes de departamento, tenes equipo orientador permanente, preceptores, jefes de preceptores... E: A nivel edilicio, están bien? D: No. Te voy

a dar la realidad: al funcionar en dos turnos vos verás que esta es la dirección, la vicedirección, ahí está la secretaria y acá... Vos me estas haciendo la entrevista ahora y es difícil no tener un espacio donde vos te sientes a dialogar con la familia donde necesitas una hora... No, ocupan todo allá. A la noche esto lo ocupa el CENS. ¿Está bueno? Y, no, es lo que hay. Por eso administramos pobreza para crear dignidad. ( AE7)

Lo más difícil para un director es formar un equipo de trabajo y la delegación del trabajo responsable. Porque uno debe cuidarse sus espaldas y cuando delega debe estar seguro de que las cosas se van a hacer bien (...) Es un tema desde la pertenencia y existen muchos obstáculos. A veces el docente que viene no sabe las horas que el directivo entrega fuera de su horario a la escuela. No es como dicen algunos que termino mi horario y me olvido de las problemáticas de la escuela. Para un director consciente eso no es así. Yo no puedo, hasta que no se resuelve la cuestión no me quedo tranquilo. (BE7)

He podido constatar que algunas escuelas tienen una buena “planta funcional” (cantidad de docentes cubriendo los diferentes cargos) y quizás no tienen una buena infraestructura edilicia; en otros casos es a la inversa. Varias escuelas con ubicación periférica y población marginal cuentan con un buen plantel docente, y una muy buena relación numérica “docente /alumno”; en este aspecto, las escuelas de gestión estatal suelen estar en ventaja con respecto a las privadas de presupuesto restringido.

También aparece la importancia de poder trabajar en *equipo*; varios directores se refieren explícitamente a la necesidad del trabajo con el otro: secretarios, preceptores, docentes, jefes de departamento, otros integrantes del equipo directivo. Una directora, que antes de acceder al cargo fue preceptora en la institución durante bastante tiempo, muestra su conocimiento de la institución y la importancia que da al *encuentro* con todos los actores de la escuela; encuentro que posibilita el trabajo en equipo.

Camino bastante la escuela, es chiquita si, pero igual, sé que hay otros que por ahí ni salen, pero me conozco a los chicos, todos, me cuesta los de primerito...Claro, hasta que me voy acostumbrando a los nombres y que se yo me lleva casi todo el año, pero ya para el año siguiente los identifiqué a todos. Y el rol es esto, me parece: observar, unir, consensuar, son las distintas palabras que se me ocurren que las voy poniendo en el día a día, encontrar, permitir el encuentro entre varios, porque cuando fuimos logrando esas cosas.. el rol

principal, y del que destaco haciendo así una mirada para atrás de estos tres años me parece que es lo que más valoro, haber logrado este encuentro entre personas, haberlo fomentado, obviamente, de haberlo permitido, de haber cedido "bueno hoy no vengo y vengo a la reunión" si, por supuesto, y haber estado detrás de eso, siendo flexible... (AE2)

Para mí (el director) es el nexo entre los docentes, entre los alumnos, entre los preceptores, entre la psicopedagoga, coordinar ese trabajo...() ...no sé si está bien o mal porque a veces me vuelvo loco, pero sí, me gusta eso, en el convivir día a día, con los docentes, a ver que están haciendo, que necesitan, meterme, involucrarme con los chicos... me cuesta sentarme a ver un diseño curricular y ver, me cuesta más, me gusta más estar... (AP1)

Acá lo más difícil de trabajar que sería lo ideal es la pedagogía de la presencia. La pedagogía de la presencia es estar, poner el cuerpo todos los días a toda hora. Preceptores, profesores y directivos. Yo cuando me cambié a este colegio me vine re contento el primer día y me atendió S. y me dijo "M., todo lo vas a aprender, lo único que tenes que hacer acá es poner el cuerpo todos los días a toda hora". Y te juro que ninguno de los tres, yo estoy hace un mes y medio, faltó. Jamás. No te podes dar el lujo acá. Falta uno de los tres y hay un desborde. Te puede pasar, te podes enfermar, se te puede enfermar un hijo. Yo te digo, soy un defensor de los derechos del docente pero la verdad que es una escuela que tenes poner el cuerpo. (AE7)

En la gestión me ayudan, me ayuda mucho la inspectora, me ayudan las chicas que están acá de tareas pasivas, los preceptores, que como digo yo son pilares fundamentales de la institución, acá y allá. Tengo dos, pero no faltan nunca, son muy responsables, yo he trabajado con gente muy responsable. Ayudan en todo lo que uno necesita, acá como hay más gente de tareas pasivas, se dedican a distintas tareas, una se dedica a la cooperadora, la otra se dedica a los boletines cuando hay que pasar las planillas, porque piden muchas cosas distritales, la secretaria se dedica a toda la parte administrativa para que la gente cobre ... (BE9)

Lo trabajamos mucho con los jefes de departamento eso. Porque en la dinámica diaria el nexo más importante que tiene la dirección es con los jefes de departamento.... Claro, eso no quita que no vaya a ver una clase, que te lo encuentres en el pasillo, que charles. Pero vos como director te sentís acompañado, muchísimo. Es una escuela muy grande. Si no es imposible. (AP3)

... las cuestiones pedagógicas, cómo van los alumnos, eso me preocupa bastante... que los pibes aprueben. Tengo a los jefes de departamento, me manejo mucho con ellos; y con los insumos cuando termina el trimestre. Cito padres, los llamo... (BE6)

En varios casos hacen referencia a la importancia del trabajo complementario dentro del equipo directivo.

¿Lo que más aporta el directivo? Bueno, la cantidad de cosas que uno hace es... La organización. En realidad, es lo que estábamos logrando con G., era un poco trabajo en equipo, porque ella se encarga mucho de todo lo que tiene que ver con lo social con los chicos ¿no? Es parte del perfil de cada uno. Ella siempre hizo eso, siempre le gustó hacer eso y está bien. Y hace falta en las escuelas. (...) Para mí es lo más importante del rol directivo. Los tiempos....nosotros tenemos la suerte que es una escuela de un solo turno, y que estamos las dos en el mismo turno. Entonces, a pesar de que es una escuela grande, que tiene muchos conflictos. Continuamente. Más que nada por la realidad de los chicos. Se puede, pero es lo que te decía hace un rato, lo tengo que hacer los fines de semana en mi casa. (..) Acá vos actuás, nada más. Organizar, o por lo menos, el proyecto de organización tiene que ser en otro lado. (BE5)

Nosotros, el equipo de directivos que incluye a las secretarías, estamos en contacto permanente, no podes no estar en contacto. Ese es mi cuaderno de todo lo que hay, nos mensajamos a las diez de la noche... *Entre ustedes como un equipo... ¿Y con los preceptores?* Son gente que tiene mucha experiencia, los preceptores son un pilar enorme en esa cuestión de vínculo, familia, estudiante. Saben hasta más cosas que nosotros. Cuando vos tenes un conflicto, viene un padre y llamas al preceptor. Conocen mucho a los chicos. (AE7)

Si, muchas veces yo me veo desbordada de eso, de lo administrativo, porque honestamente en la escuela somos la secretaria y yo, contamos con algún docente que está en cambio de funciones, entonces lo han sacado del aula y nos colabora, pero que son por ejemplo una profe que viene los viernes dos horas, porque ella tenía dos módulos en la escuela por lo tanto cumple sus dos módulos en cambio de funciones, y lo que hace es el relevamiento de las inasistencias, el volcado en la planilla de seguimiento de cada docente, entonces lo levanta todos los viernes, todas las semanas (AE2)

Los preceptores trabajan directamente con el equipo de orientación y conmigo para detectar tempranamente cualquiera de estas problemáticas de los chicos.

Acuerdense que por la nueva reglamentación, la 2299, el decreto y la 587, el rol del preceptor cambió muchísimo... tienen que hacer un montón de cosas a la vez, pero bueno... Nosotros una ventaja que tenemos es que parte de las acciones administrativas que tienen que hacer se las pasamos a secretaría así los descomprimos; la idea es que estén más con los chicos. A veces son como una especie de psicólogos. (BE6)

En los comentarios de dos integrantes del equipo directivo de una escuela grande, se nota claramente cómo perciben la complementariedad de sus personalidades, y de su accionar. Más allá de la idea de *delegar* el trabajo, algunos directores sienten que *comparten* los objetivos de la tarea y el esfuerzo diario. Esto depende aparentemente de las personas concretas que ocupan cada uno de los cargos. Otros directores también hacen mención al tema.

...es como que antes J. ( nombra al director) estaba muy solo, él agarró hace poco pero tenía un vice que no se dedicaba, hoy somos dos junto a él y estamos muy comunicados además de tener una relación de amigos. Los directivos anteriores ponían muchos palos en la rueda por cada cosa que querías hacer. Desde que está J. cambió todo. Antes no se hacían cargo, estábamos a la deriva; hoy la escuela cambió. Y, lo mejor que hay muchos docentes que nos ayudan. (BE3)

Desde que J. es rector las cosas cambiaron mucho, la escuela estaba a la deriva, y con J. tenemos una motivación especial; somos ex alumnos, y, además, él fue preceptor, docente, jefe de departamento, lo que hace que conozca muy bien la escuela. Con el todo es más fácil, está en todo, antes que tome el cargo por concurso, yo estaba muy solo. Con J. nos llevamos muy bien, él es más determinante, T. es chocante y yo, soy más conciliador; entre los tres nos complementamos muy bien. (BE2)

Yo sobre todo porque tengo poca experiencia pero tiene también que ver con eso. Pero bueno, mi vicedirectora hace 30 años que está en la escuela y estamos en la misma línea de trabajo. (AP6)

Ahí está también el valor del directivo, que pueda orientar siendo ella (por la vicedirectora) de exactas y yo de sociales podemos también complementarnos y trabajar con los proyectos, en las áreas con los profes. (BE8)

Yo traté de armar un equipo. Tengo buena gente laburando en la escuela, que son muy humanos para arrancar. Caí en una escuela con gente que le gusta lo que hace más allá del sueldo. Entonces tengo la que ahora es la secretaría que

siempre fue la preceptora de la escuela y tiene la misma política, en cuanto a la educación, que yo. Entonces si yo no estoy está ella y la escuela funciona igual. Entonces todos tienen la misma línea política: que el pibe tiene que llegar a la escuela, que tiene que hacer las cosas, hasta los auxiliares... Entonces todos trabajamos para los pibes y por los pibes. Entonces el pibe termina viniendo a la escuela aunque sea a romper las bolas o a dormir pero viene porque sabe que le vas a decir "¿Querés un mate cocido? ¿Qué te pasó? ¿Por qué no dormís? ¿Por qué estás así? Te cortaste el pelo, no te cortaste el pelo." Entonces uno ya los conoce a todos. (AE4)

Algunos directores de escuelas grandes destacan la importancia del trabajo en conjunto, la importancia de los jefes de departamento y otros docentes; pero también marcan las dificultades de comunicación y de falta de tiempo para trabajar realmente en equipo.

Entró mucha gente nueva, se me jubilaron muchos profesores que eran históricos y que tenían casi todas sus horas en el turno, y cuando se jubiló, por ese docente me vinieron cinco nuevos o cuatro, esto es un inconveniente porque ahora tengo que empezar a conocerlos y por ahí no los veo, porque yo no estoy en el horario que ellos están. A veces me pasa que cuando cambio de turno con el vice director o con la regente en los días que no vengo habitualmente conozco gente que no la he visto nunca. Claro la gente más antigua fueron colegas míos desde que entré, entonces me siento mucho más apoyado por ellos. Pero en general es muy bueno el vínculo con los profes, salvo alguno, pero si hay algún problema lo tratamos de subsanar a través de la palabra, el diálogo; y si por ahí el problema pasa a mayores intentamos intervenir desde otro punto de vista. (BE6)

En algunas escuelas chicas se nota más la "soledad" del director; los directores de las escuelas de gestión estatal sienten que comparativamente están más solos, que quizás en la privada haya más posibilidad de trabajar en equipo.

Uno se siente solo, uno se siente muy solo, muy solo y yo lo que siento es que a nadie le importa nada, nada eh, nada, no les importa nada. (BE9)

Estoy medio carente de herramientas de lo técnico pedagógico o sociológico, o desde lo pedagógico, la escuela no tiene equipo de orientación, tiene que haber un equipo de orientación, alguno tiene que haber, más que digamos la muñeca o cuanta cancha o la experiencia que puede tener el director. Hay cosas que no

se resuelven así, como así, uno necesita un apoyo pedagógico, la escuela no lo tiene. (BE10)

A veces descansa la escuela sobre la muñeca del directivo, que a veces tendrá razón y otras veces no tendrá razón, a veces tendrás todos los elementos para evaluar una situación y a veces no, llega siempre un punto donde necesitas el soporte técnico, nosotros no tenemos gabinete y tendríamos que tener por lo menos un gabinete compartido con otra escuela. Las otras no tienen, las escuelas de Villa Maipú que te señalé primero, ninguna tiene gabinete, estamos todas en la misma, o sea no tenemos gabinete, no tenemos jefatura de departamento, no tenemos tutorías, se resuelve todo un poco por la buena voluntad de los docentes que dicen "bueno, yo además de dar clases quisiera hacer esto". (AE1)

#### La vicedirectora de una escuela privada nos dice

Ahora estamos más como grupo, a ver, el cuerpo directivo se está formando también, hace unos años, los niveles antes, antes de que llegara el (*menciona un grupo que los patrocina ahora*), por ejemplo, que había otro director general, él lo manejaba, él trataba de hacer lo mejor para cada uno de los niveles y los directivos de cada nivel es como que no tenían mucha relación. Lo que está tratando X. este último tiempo desde que él llegó hace seis años es justamente unir a ese grupo y ya se están viendo cambios en los niveles y dentro del nivel, porque específicamente dentro del nivel secundario, yo como docente te lo digo, era una cosa a la mañana, una cosa a la tarde, otra cosa a la noche, y somos toda una misma secundaria. (AP5)

Las escuelas privadas tienen autonomía de recursos y de decisión para, por ejemplo, contar con equipo de orientación y los cargos que sean necesarios. Pero a veces las restricciones presupuestarias hacen que algunas escuelas privadas tengan menos completo su organigrama de cargos y equipos que muchas escuelas estatales.

Vemos que el conflicto entre lo académico, lo teórico, y los emergentes cotidianos, está presente en la preocupación de varios directores. El director de una escuela chica nos describe esa situación de soledad cuando lo entrevistamos en 2012:

La gestión en la escuela del Estado es muy solitaria, muy desprovista de una supervisión necesaria para nosotros. O sea la supervisión que tenemos es meramente administrativa...(..). Por eso también evidentemente la educación o la Ciencia de la Educación ha avanzado, ha tomado cuerpo, se ha hecho, sería

producto de investigación y de una formación intelectual importante, pero de última, ¿gestión acá?, muchas veces se mueven más por sentido común o por ubicación que por una cuestión de conocimiento. (BE10)

Porque el mensaje es esquizofrénico, reforcemos la mirada pedagógica, el rol pedagógico del director, y después no ¡el director hace papelitos! entonces vos decís ¿en dónde estamos parados?.... tenés que hacer todo, y el director de una escuela se tiene que preocupar por si no hay agua, por si no tenés tinta, por si el proveedor te mandó el pan o el sanguchito. Cuando llega el día vos decís "basta, que hice hoy?". Trabajás siempre sobre lo urgente, muy difícil en la gestión pública trabajar sobre lo planificado, a veces no se cree cuando decís "no, no pude observar clases" no, no puede ser, y no, no puede. (BE10)

Al volver a conversar con él, en 2018, resalta el trabajo en equipo como la única manera de intentar algo.

....una misión, generar un equipo con la mayor de miembros, porque no todos van a formar parte del equipo de esta escuela o de tu escuela, hay algunos que literalmente entran a la clase y se van, no les importa si llueve, si no llueve, se van y se le cayeron todos los pibes desmayados y ellos se van, es así. Pero la función acá sería promover el equipo con la mayor cantidad de miembros en un marco de mutua confianza y de aprendizaje mutuo, que no es un eslógan el aprendizaje mutuo. Ni yo me las sé todas, ni el otro se las sabe todas, ni yo tengo tanta capacidad como para decir "a mí no me entran más balas, yo soy director, rendí bien el concurso, aprobé" no, no es así. Acá yo aprendí de chicas, de docentes más jóvenes, bastante más jóvenes que tienen experiencias pedagógicas riquísimas, que yo por ahí no daba dos pesos cuando empezaron, les decís sí porque decís bueno, tienen la voluntad, pobre, bueno sí. Pero ah, que bien que les salió esta actividad, que bien esto, que bien esta salida, que bien esta visita, vas aprendiendo, el director es el que más tiene que aprender, si estás parado en una gestión de pedestal, de mármol, se acabó eso, no existe más, ni con los propios alumnos. Con este tipo de alumnos si vos te planteas desde el rol director como hace 20, 30 años, perdiste, acá no te lleva el apunte nadie..... y una cosa es que en este tipo de escuelas te tienen que ver todos los días! (AE1)

En ese trabajo en equipo se complementan tareas pero probablemente también las características personales de los que forman el equipo. Esto nos lleva a la pregunta

por la permanencia del trabajo del director, más allá de la persona concreta. Uno de los directores me decía.

A ver, si yo busco un clima normal, me seguiría moviendo como me muevo ahora, yo te garantizo que en los diarios esta escuela no va a salir, ni en los noticieros. Ahora también yo tengo que buscar herramientas que hagan permanente esta cuestión, que no dependan del voluntarismo de uno, de dos, de tres, porque yo me voy a ir, además siempre no me va a salir bien, yo no tengo una fundamentación, un armado categórico que lo considero valioso para internalizarlos con los pibes. Esto no lo puedo manejar yo siempre, muñequando, discúlpeme. (AE1)

En este comentario, el director manifiesta el deseo, la aspiración a que su trabajo sea de largo plazo, y no esté atado a sus limitaciones personales, a un cierto “voluntarismo”. Esta reflexión pone de manifiesto la preocupación por el verdadero lugar del director dentro de la institución escolar y dentro del sistema educativo.

## **CAPITULO 5: El director, mediador entre el “afuera” y el “adentro” de la escuela.**

Al integrar el análisis de los datos recogidos con mis planteos iniciales y las categorías teóricas elegidas, he advertido que las mediaciones que realiza el director no se encuentran exactamente entre las normativas que “bajan” desde los niveles superiores del sistema, y las demandas o necesidades que “suben” a partir de los actores que habitan la institución escolar. Lo que fui encontrando fue una variedad de estrategias e intervenciones que los directivos de escuela realizan para lograr los objetivos que perciben como importantes, trabajando en el “adentro” de la escuela, utilizando de diferentes maneras la normativa y las diferentes políticas públicas que llegan a la escuela, en el intento de superar las limitaciones y problemáticas del “afuera”, las dificultades que presenta el contexto local.

Los objetivos que los directores priorizan son, en gran medida, compartidos; la mayoría de ellos manifiesta claramente hacerse cargo de su rol de garantes del derecho a la educación de los y las jóvenes. Encontré en los entrevistados una adhesión explícita a los principios inclusivos de la Ley de Educación Nacional, a su propósito manifiesto de lograr una *educación secundaria para todos*; a que todos puedan llegar a su título secundario. Hubiera sido interesante poder analizar las posibles formas de influencia entre los textos políticos y las vivencias y prácticas de los actores escolares, pero el diseño de mi trabajo de campo<sup>91</sup> no me permite sacar conclusiones al respecto; es decir: no puedo discriminar si esta posición a favor de los propósitos de la LEN es la consecuencia de varios años de vigencia de la ley, o por el contrario, si ha sido la convicción de los actores de la educación la que ha favorecido la formulación de una normativa que expresa este compromiso. Lo que puedo decir es que la forma de expresarse de los directores parece indicar la apropiación convencida y ya naturalizada de la educación como derecho para todos.

---

<sup>91</sup> De los directores de mi fuente principal de datos (los entrevistados en 2018-2019) solo dos comenzaron en el cargo antes de 2006. De los entrevistados en 2012-2013, no cuento con suficiente información respecto a sus antigüedades, ni las entrevistas estuvieron totalmente planificadas por mí, por lo tanto no he tenido posibilidad de preguntar en forma sistemática para verificar si, por ejemplo, la promulgación de la LEN implicó un cambio de orientación en las convicciones de los directores.

Pude verificar que la preocupación por el sostenimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes, y su “titulación” es lo que los directores parecen considerar la meta central del trabajo de gestión de la escuela; podría decir que las políticas que atienden a estos objetivos son tomadas como de “alto nivel” (Maguire, Braun y Ball, 2015). Pero muchas veces los directivos se cuestionan sobre las estrategias factibles para lograrlo; experimentan contradicciones y tensiones entre este propósito y las tradiciones selectivas del nivel. En algunos casos (por ejemplo, en las diferentes posiciones respecto a los contenidos que atienden predominantemente a una finalidad propedéutica y tensionan con las otras finalidades del nivel), se puede advertir una posición personal, que podría depender de la historia y formación profesional de cada uno de ellos. Por otra parte, varios de los directores ubican la dificultad de llevar a la práctica este propósito incluso en las demandas de algunos de sus docentes, los más “tradicionales” y apegados al mandato de origen selectivo del nivel. En este aspecto, los directores se encuentran como *mediadores*, en la situación ambivalente que Bardiza Ruiz (1997) describe: el director en la tensión entre su responsabilidad como funcionario público y lo que el cuerpo de profesores de la escuela espera de su trabajo.

Como ya he mencionado, los directores toman como *política de alto nivel* el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Cuando describen sus intervenciones en el seguimiento del riesgo de abandono de los jóvenes, aparece en la mayoría de los casos la expresión de una posición de compromiso activo con la responsabilidad de funcionario público. Los procedimientos que los directores enumeran para el seguimiento de las trayectorias y asistencia de los estudiantes son mecanismos previstos por la estructura del sistema y por la normativa, y aparecen como importantes los apoyos de los equipos técnicos-educativos con los que articula la escuela. Pero el aprovechamiento efectivo de estas herramientas implica la decidida acción del directivo: hacer las llamadas, lograr articular con los equipos, hacer la derivación, “tratar de moverlo”. También se puede deducir la existencia de ciertas omisiones o actitudes más pasivas de algunos directores ante, por ejemplo, problemáticas de ausentismo, o expulsión de repetidores, a partir de algunos comentarios de los directivos sobre el accionar de *otros* directores. Podemos ver en este aspecto diferentes modalidades de *puesta en acto* de este tipo de políticas, que van

desde un compromiso activo con el discurso y los textos políticos en vigencia, hasta una reinterpretación de políticas según las lógicas de acción institucional (Ball y Maroy, 2009).

El seguimiento y supervisión pedagógica de los docentes es sin duda una de las funciones principales de los directores, y así lo perciben y manifiestan. Pero muchos de ellos sienten que no logran cumplir con las estrategias recomendadas por la supervisión, al menos con la frecuencia y sistematicidad requerida. De todas maneras van surgiendo en las entrevistas diferentes acciones realizadas por los directivos para intentar mejorar la calidad de la enseñanza: algunas intervenciones más informales, conversaciones varias “de pasillo” sobre diversas problemáticas; sugerencias a los docentes para las planificaciones y proyectos; colaboración activa para la concreción de salidas educativas y otras experiencias pedagógicas; intervenciones relacionadas con la aplicación de las evaluaciones externas; mediaciones diversas para lograr tiempos y espacios de capacitación y reuniones en equipo, dentro de una estructura que no lo favorece. Surge en reiteradas ocasiones la mención a las acciones que el director intenta llevar a cabo para poder concretar reuniones docentes, dando distintas muestras de creatividad con el fin de adaptarse a las restricciones de las condiciones laborales de los docentes y a dinámicas internas de cada institución. Se puede advertir la diversidad de estrategias con las que los directores intentan mediar entre las dinámicas internas (especialmente las organizativas) y las limitaciones y presiones externas (Ball y Maroy, 2009), algunas de las cuales provienen del mismo sistema educativo. En este sentido, una de las principales dificultades que mencionan los entrevistados es la designación por horas de docentes que van de una escuela a otra, sin tiempos institucionales pagos para reuniones de trabajo.

Desde el punto de vista de los directores, la supervisión de los inspectores presta grados de apoyo variables a la labor del directivo; muchos de los entrevistados no la viven como una presión desmedida, sino como un verdadero acompañamiento, otra herramienta para el logro de los objetivos educativos. Las críticas a los inspectores, cuando las han expresado, no se han referido a la supervisión pedagógica sino a los requerimientos que son percibidos como meramente burocráticos. La función de los inspectores, también *mediadores claves*, en su control y exigencia sobre la labor del

director en general es expresada como algo lógico y necesario. Es posible ver en esta relación entre inspectores y directivos una interdependencia entre actores de la educación que pasa no solamente por aspectos funcionales o estructurales, sino por los vínculos; probablemente esto incluye no solamente aspectos más o menos personales, sino negociaciones, apoyos y colaboraciones varias.... diversos *juegos de poder* (Elias, 1982) que aparentemente son vivenciados en forma positiva por muchos de los directores.

A pesar de que los directivos comentan múltiples dificultades en el trabajo diario, los *ajustes* que realizan en la puesta en práctica de las normativas son relatados con naturalidad; aparentemente perciben como parte de su trabajo realizar esos ajustes para lograr los propósitos del acto educativo en las condiciones que el contexto les fija. No he percibido una actitud de particular resistencia, ni ajustes disruptivos; tampoco pude advertir en las entrevistas posiciones de pasividad resignada, en la que no se realizara ninguna adaptación a los textos en su proceso de puesta en práctica. Podría decir que el director no se siente en tensión con una normativa que lo limita o presiona, sino que la ve como una “herramienta” que sirve a su trabajo y a sus propósitos.

Hay, de todas maneras, mucha variedad en sus acciones de traducción de estos textos normativos. Hay ajustes por omisión, por ejemplo, al no aplicar algunos aspectos del Régimen Académico cuando el director considera que está complicando más que favoreciendo la permanencia de los jóvenes en la escuela; ajustes muy suaves a estrategias pedagógicas como las evaluaciones Integradoras prescriptas, a pesar de que no son consideradas por todos como instancias productivas o adecuadamente planificadas en su propuesta jurisdiccional. Encontré sólo una directora que ha aprovechado las posibilidades que brinda el Anexo 6 del Régimen Académico para plantear algunos cambios a las condiciones de escolarización; potencialmente este Anexo habilita *innovaciones de carácter extensivo y gran escala de implementación* (Terigi, 2014). Pero en los hechos los cambios quedan a la voluntad y posibilidad de cada director, con lo cual la escala de implementación parece restringirse en forma notoria.

Por otra parte, pude relevar una variedad de traducciones que han realizado los directores para, por ejemplo, poder aplicar la experiencia pedagógica de Escuelas de Nuevo Formato, y adaptarla a las lógicas internas y condiciones de sus instituciones. La

forma de combinar proyectos de saberes coordinados y contenidos de cada materia, las distintas formas de lograr las reuniones de docentes superando con más o menos éxito las dificultades de horarios y ocupaciones de los profesores, son algunos de los ajustes realizados. En la manera de realizar las evaluaciones de aprendizajes articulando evaluación por rúbricas y evaluaciones clásicas, por ejemplo, se puede notar cómo se entrecruzan y solapan diferentes textos normativos, y se integran en una práctica concreta. Todo este proceso de interpretación y recontextualización (Maguire, Braun y Ball 2015) es el que concreta la *puesta en acto* (Ball y Maroy, 2009) de las políticas educativas en la escuela.

Cuando los directores hablan de sus intervenciones, priorizan algunas como las más importantes: las de la supervisión pedagógica, el acompañamiento a los docentes, la “presencia”, el “estar” con los estudiantes y profesores. Pero varios de ellos expresan que en general su tiempo es ocupado principalmente por acciones organizativas y de resolución de conflictos que vivencian como cotidianas e ineludibles, una especie de “pre-requisito” previo al trabajo pedagógico; describen este tipo de intervenciones hablando de “organizar”, resolver conflictos y emergentes, actuar como “atajapenales” (interesante imagen que resalta la presencia fuerte de lo imprevisto y lo conflictivo en el trabajo diario de la escuela).

La gran mayoría de las mediaciones parecen ser acciones de tipo comunicacional, de fortalecimiento de los vínculos, de favorecer o provocar trabajo en equipo. Conversaciones, negociaciones, intercambios donde *la palabra* juega un rol preponderante. El animar, preguntar, “sentarse a hablar”, movilizar ideas, buscar puntos de encuentro y negociar entre diferentes puntos de vista. Un ejemplo respecto a este difícil equilibrio es la necesidad de conciliar las diferentes visiones que tienen los actores de la educación respecto a los propósitos de la educación secundaria, tensionada entre la formación ciudadana, la preparación para el mundo del trabajo y la función propedéutica del nivel. Esta diversidad de visiones y de objetivos en los diferentes miembros del equipo educativo de la escuela queda expresado muy bien en el concepto de *estructura laxa* que le asigna la teoría micropolítica a la escuela (Ball, 1987), y que es uno de los factores que distancia notoriamente la gestión escolar de la gestión de una empresa.

Gran parte de la conversación con los directores ha girado en torno a los *condicionantes externos* de su labor, uno de los tipos de *factores contextuales* a tener en cuenta si se quiere “tomar el contexto escolar seriamente” (Braun, Ball, Maguire y Hoskings, 2011). Uno de los factores mencionados tiene que ver con las condiciones históricas del sistema educativo del nivel, de larga data, como el trabajo por horas de los profesores; esta característica provoca una dispersión en la cantidad de escuelas a las que asiste cada docente, y dificulta fuertemente la realización de reuniones institucionales. También ha aparecido en varias entrevistas la forma de designación de los docentes en la gestión estatal, externa a la conducción de la escuela, como una dificultad importante para formar equipo estable; y ésta ha sido una de las características en donde ambos tipos de gestión se diferencian claramente. Son también muy determinantes los *factores del contexto material* como la escasez de recursos económicos, falencias de infraestructura y de personal; muy diferentes en gestión estatal y privada, pero no siempre en una forma simple ni lineal.

Los directores tienen una alta valoración de los programas que se adaptan fácilmente a diferentes contextos, como el Plan de Mejoras; y enfatizan la necesidad de políticas contextualizadas, a partir de las dificultades que perciben en su entorno barrial.

Retomando mis hipótesis iniciales, pienso que las mediaciones que realiza el director merecen ser consideradas *construcciones artesanales*, ya que son muy diversas, y no provienen del seguimiento de protocolos e instructivos (que por supuesto, sí existen para algunos temas particulares), sino de la interpretación personal, de la *búsqueda de sentido* (Maguire, Braun y Ball, 2015) y diseño de estrategias que cada uno de ellos realiza para solucionar un problema, o para encontrar los caminos adecuados en el logro de los propósitos educativos.

También puedo apoyar la idea de que los factores del contexto institucional y local, los diversos contextos (Braun, Ball, Maguire y Hoskings, 2011) influyen en su trabajo, y son vistas como un “afuera” que se mete en el “adentro” de la escuela. Los directores expresan en todos los casos la preocupación por las condiciones del entorno social, laboral, económico y cultural del barrio y de las familias de los estudiantes. En muchos casos sus relatos muestran las demandas y expectativas que ponen familias y estudiantes en la institución escolar, interpelando fuertemente a los docentes. Es

interesante advertir que estas demandas no son fácilmente relacionables con un tipo determinado de contexto socioeconómico, sino que hay un entrecruzamiento de variables donde escuelas con diferente tipo de población perciben algunas problemáticas que se parecen, y otras escuelas con poblaciones aparentemente similares se encuentran con expectativas muy diferentes en las familias que las componen.

Las variables barriales que han aparecido en los relatos de los directores se refieren a cuestiones laborales y socio económicas, y también a cuestiones de transporte y accesibilidad del lugar geográfico donde se encuentra emplazada la escuela. No son factores que se puedan leer linealmente: algunas escuelas que pueden ser consideradas céntricas por su ubicación, son concebidas como “marginales” por sus directores, en base a las poblaciones que acceden a ella por su facilidad de acceso. Me parecieron interesantes algunos comentarios que marcaron que los programas focalizados atienden en general a las escuelas que están insertas en barrios carenciados, pero muchas veces no consideran a escuelas céntricas que reciben a una diversidad de jóvenes de distintos barrios vulnerables que viajan para llegar a ellas, y que sus directivos consideran en desventaja por la heterogeneidad de la población.

Volviendo a la figura del directivo, me resulta difícil determinar en qué medida sus cualidades personales se ponen en juego en las mediaciones que realiza; tampoco es fácil juzgar de qué manera influyen en ellas la historia y cultura institucional de la escuela; el diseño de mi investigación, centrada en las percepciones del director, no me permite llegar a conclusiones sobre este aspecto. En los relatos aparecen gran variedad de estrategias e iniciativas que el directivo va construyendo de acuerdo a las necesidades percibidas, pero también a lo que cada uno de ellos considera que es la manera de resolverlas y de lograr lo educativo en su escuela concreta. Para realizar un análisis más profundo sobre esto se necesitarían investigaciones que tomen otros datos, con otros actores de la comunidad escolar y del sistema educativo, independientes de las percepciones de los propios directivos.

Lo que puedo decir es que el tipo de mediaciones que predominan parecen depender fuertemente de habilidades personales; en los relatos de los directores aparecen muy claramente la expresión de vivencias, impresiones personales y actitudes.

Esta presencia notable de factores subjetivos aparece en casi todas las entrevistas, sobre todo en las más extensas. No puedo descartar que mi forma de llevar adelante el diálogo haya influido en los resultados obtenidos, posiblemente relacionado con mi alto grado de implicación con el tema.

Muchos de los directores ven como necesario el trabajo en equipo, y la complementariedad entre los actores institucionales; en esto las escuelas grandes y chicas, estatales y privadas presentan distintas oportunidades y problemáticas. A riesgo de generalizar, puedo decir que los directores sienten que en las escuelas privadas se puede formar un equipo docente más estable; la existencia de la figura del propietario a veces es vista como un respaldo, y otras veces, como un límite restrictivo. Las escuelas chicas en general no tienen los cargos necesarios para que los directivos cuenten con un equipo de trabajo; las escuelas grandes presentan dificultades para la realización de reuniones y para una efectiva comunicación entre los actores institucionales.

Finalmente, no quiero dejar de señalar que los directores entrevistados perciben que la escuela sigue siendo una institución importante para los estudiantes y sus familias, ya sea como posibilidad de ascenso social, o como refugio. Sienten muchas veces la desvalorización del trabajo docente en su reconocimiento social, pero no sienten que haya un “declive” de la institución escolar (Corea y Lewcovicz, 2004; Dubet, 2007; Noel, 2009), y en la mayoría de los casos manifestaron una gran satisfacción personal en el ejercicio de su profesión y su rol, más allá de un grado variable, y en general importante, de cansancio y agotamiento.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he tenido ocasión de conocer las percepciones y vivencias de los directores y directoras que me han abierto las puertas de sus escuelas, con un nivel de apertura y una profundidad de comunicación, en la mayoría de los casos, mucho mayor a mis expectativas iniciales. En algunos casos fue difícil la coordinación del momento para realizar la entrevista, o tramitar el permiso correspondiente; pero luego el clima de confianza y de empatía se estableció muy fácilmente, y el tiempo brindado por los directores fue casi siempre muy generoso<sup>92</sup>. Desde mi percepción particular, el hecho de presentarme como directora de escuela colaboró en este aspecto, y no sentí que hubiera algún tipo de reticencia por mi pertenencia a una escuela de gestión privada. Por otra parte, tampoco encontré que los directores hicieran diferencias notorias respecto a las escuelas de uno u otro tipo de gestión, si bien señalaron las que existen en algunos aspectos puntuales; fueron muchas más las cuestiones compartidas que las diferenciadas.

Por lo que he investigado, puedo decir que los directores en general adhieren a las políticas que llegan a la escuela, y que realizan ajustes en el proceso de puesta en práctica de las normativas, no como algo intencional, planificado, consciente, sino más bien como resultado de las interpretaciones y traducciones que van realizando desde el lugar de la práctica escolar; y muchas veces, como forma de integrar, desde los intersticios, políticas de distinto nivel que se entrecruzan en la escuela (Miranda 2016). No suelen ignorar u omitir el cumplimiento de alguna normativa, ni cambiarla radicalmente; sus ajustes no son, en general, disruptivos; traducen naturalmente las políticas mientras las “usan” en la escuela.

Estas mediaciones son predominantemente acciones de tipo comunicacional y vincular, y por lo tanto, parecen ser fuertemente dependientes de las características personales de cada directivo. Esta concepción nos podría llevar a un cierto escepticismo respecto a la posibilidad de la institución escolar de trabajar en un *largo plazo*, si

---

<sup>92</sup> Las tres entrevistas más cortas fueron de directivos que hacía poco habían accedido al cargo en esa escuela.

realmente el trabajo del director está más basado en su carisma y características personales, en su construcción artesanal y subjetiva, que en su rol estructural. Formar equipo (entre directivos, o con otros actores institucionales como jefes de departamento, preceptores, auxiliares) puede ser la posibilidad de complementar las cualidades personales y permitir un trabajo que tenga esperanza de acceder a ese largo plazo que no se puede dar si todo depende de las condiciones personales del docente a cargo de la función directiva.

Para finalizar, quisiera profundizar en la imagen que he mencionado al iniciar este trabajo, la del director ubicado en el punto de tensión entre las políticas públicas que “bajan” y las demandas que “suben”. Puedo decir ahora que esto no es exactamente lo que he encontrado, y que debería reformular esta metáfora para ajustarla mejor a las estrategias de ajuste y mediación que realizan los directores. Por lo que he logrado indagar, el conflicto del director está más bien ubicado entre los propósitos educativos, a las que adhiere claramente, y las limitaciones y problemáticas del contexto. Podría decir que el contexto, y el poder lograr el acto educativo en las condiciones que el contexto fija, es una de sus mayores preocupaciones.

Este trabajo de investigación me ha llevado a pensar que el directivo de secundaria no está tan notoriamente “entre la normativa y la realidad”, sino que, al menos desde sus percepciones, lo que hace es utilizar creativamente las *políticas como herramientas* para lograr los propósitos de la educación en el contexto escolar y local que le ha tocado. Pensar la normativa como una herramienta significa concebirla como un instrumento que se puede usar de distintas maneras, de acuerdo a las interpretaciones que se le hagan y a las características del contexto particular de la escuela. Y de esta forma, aprovechar los intersticios que aparecen en las superposiciones y contradicciones de las normativas de distinto nivel, así como las grietas que quedan en las ambigüedades de su formulación.

En síntesis, y para hacer una descripción más o menos gráfica, el director no siente tanto estar “en el medio” de políticas que bajan y demandas que suben. El director estaría rodeado del contexto, de las problemáticas de la realidad, de las limitaciones de recursos, y buscando las estrategias para construir dentro de la escuela lo educativo, artesanalmente, con su presencia, su estar, su actuar, su intervenir. Su

tensión está entre el “adentro” y el “afuera”. Exceptuando quizás algunas cuestiones estructurales del sistema educativo, la mayoría de los directivos no conciben a la normativa como limitante, sino que las piensan como herramientas para “hacer magia”, como lo definió muy expresivamente una directora. Me parece iluminador el texto de Braun, Ball, Maguire y Hoskings (2011), que expresa en sus conclusiones:

Las escuelas aplican las políticas en circunstancias que no son siempre de su elección; las políticas se mueven por diferentes espacios, tales como las escaleras angostas de la escuela Atwood. Los análisis de las escuelas raramente, si es que alguna vez, incluyen detalles de presupuestos, edificios o dotación de personal en sus alcances, y los contextos están mágicamente desmaterializados en la forma en que las escuelas son representadas y las “interpretaciones” explicadas. (p.61)

Mi investigación no permite deducir de qué manera las variaciones del contexto permiten o no que las normativas y políticas logren su objetivo, pero sería interesante profundizar con trabajos que indaguen especialmente este aspecto.

Quedan abiertas varias preguntas a partir de la experiencia de este proceso de investigación.

¿Es el rol del director tan dependiente de su personalidad y habilidades de mediación, como aparece en esta indagación? ¿Si es así, qué lugar queda entonces para las lógicas de acción institucional? ¿Puede ser el trabajo en equipo una manera efectiva de pretender algún tipo de trabajo a mediano o largo plazo?

¿En qué medida se pueden diseñar políticas educativas que se puedan adaptar, realmente, al contexto de cada escuela y cada barrio? ¿Cómo se puede tomar “realmente en serio” el contexto en la formulación de políticas? ¿Qué posibilidades hay de lograr políticas de largo plazo?

¿Son extensibles los resultados obtenidos con los directores de San Martín, a otros barrios y otras realidades?

Estas preguntas quedan abiertas, en espera de trabajos de investigación más específicos y profundos.

Espero haber logrado reflejar al menos en parte el esfuerzo y la pasión que muchos directivos dedican a su trabajo “artesanal”, así como la variedad de escenarios y contextos del partido de General San Martín; y haber realizado algún pequeño aporte para que la educación se acerque cada vez más a su propósito, lograr la justicia social para todos.

## FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFIA

### FUENTES DOCUMENTALES ESCRITAS

#### Documentos internacionales

CEPAL (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. UPEA Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina. Santiago de Chile.

#### Documentos de nivel Nacional

Ley Nacional de Educación N° 26206/06.

Ministerio de Educación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*. Buenos Aires. Ministerio de Educación

Resolución CFE 79/09

Resolución CFE 89/09

Resolución CFE 102/10

Resolución CFE 103/09

Declaración de Purmamarca. 12/2/16

*Compromiso por la Educación* 12/7/16

Plan Estratégico Nacional 2016-2021 *Argentina Enseña y Aprende*.

Resolución CFE 285/16

Resolución CFE 330/17; anexo I. *Marco de Organización de los Aprendizajes*.

Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Argentina.

#### Documentos de nivel Provincia de Buenos Aires

Ley de Educación Provincial N°13688/07

Decreto 2299/11 Reglamento General de Escuelas

Res. 587/11. *Régimen Académico*.

Resolución 329/12

Ley Provincial 14498/13

Resolución 748/18

Resolución 5222/18

Circular interna 23710458/18

Escuelas promotoras: Evaluación de Impacto

Documentos de actualización curricular. Dirección de educación secundaria.

*Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos: hacia una enseñanza compartida para lograr aprendizajes integrados.*

*El profesor acompañante de trayectorias en el ciclo básico.*

*Orientaciones sobre el trabajo docente colaborativo y planificación compartida. Experiencia Escuelas Promotoras.*

*La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Primera parte: la propuesta de Evaluación en el Nuevo Formato de la Escuela Secundaria.*

*La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Segunda parte: la propuesta de evaluación colegiada. Las rúbricas.*

*La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. Tercera parte: la propuesta de acreditación y promoción de aprendizajes.*

## **FUENTES DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA**

Ministerio de Educación

<https://www.argentina.gob.ar/educacion>; <https://www.argentina.gob.ar/educacion/datos-educativos-nacionales>; <http://data.educacion.gob.ar/reporte-matricula.php>  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/bdd> (del DIEE)

Mapa escolar de la Dirección de Información y Estadística, Dirección Provincial de Planeamiento, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

<http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/http://abc.gob.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica/mapa-escolar>

Ministerio de Hacienda y Finanzas de la Provincia de Buenos Aires;

<http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/>

Dirección de Educación de la Municipalidad de General San Martín

<http://www.sanmartin.gov.ar/>

<http://www.sanmartin.gov.ar/servicios/educacion/>

## FUENTES DOCUMENTALES ORALES

Entrevistas realizadas por la autora en período 2018-2019.

A trece directores y directoras, en las fechas: 29/10/18. 3/5/19. 28/5/19. 7/6/19. 4/7/19. 18/9/19. 27/9/19. 10/10/19. 10/10/19. 21/11/19. 2/12/19. 4/12/19. 4/12/19.

Entrevistas en período 2012-2013.

Por el equipo de pasantes del Programa de Articulación UNSAM – escuelas secundarias de Mejoramiento de la Enseñanza.

A un director y dos vicedirectores, realizadas por Silvina Tripodoro y Sergio Nuñez; octubre – noviembre 2012.

A tres directivos, realizadas por Sergio Macchia y Elena Franco 26/3/13, 14/5/13, 2/7/13, 1/8/13.

A un director y vicedirector, realizadas por Gabriela Verdicchio y Cristina Maden, marzo 2013.

A una directora, realizada por Blanca Alvarez, Victoria Castro, 2013.

A un director, realizada por Paula Orellano, en 2013.

## BIBLIOGRAFIA

**Acosta, F.** (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes. *Revista de Pedagogía*, 30 (87), 217-246. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/237038590\\_Reconfiguracion\\_de\\_la\\_escuela\\_secundaria\\_frente\\_al\\_ingreso\\_masivo\\_de\\_jovenes\\_de\\_sectores\\_populares](https://www.researchgate.net/publication/237038590_Reconfiguracion_de_la_escuela_secundaria_frente_al_ingreso_masivo_de_jovenes_de_sectores_populares)

**Acosta, F.** (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada. Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de Historia da Educacao*. 11 (1), 131-144. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277185984\\_LA\\_ESCUELA\\_SECUNDARIA\\_ARGENTINA\\_EN\\_PERSPECTIVA\\_HISTORICA\\_Y\\_COMPARADA\\_MODELOS\\_INSTITUCIONALES\\_Y\\_DESGRAMAMIENTO\\_DURANTE\\_EL\\_SIGLO\\_XX](https://www.researchgate.net/publication/277185984_LA_ESCUELA_SECUNDARIA_ARGENTINA_EN_PERSPECTIVA_HISTORICA_Y_COMPARADA_MODELOS_INSTITUCIONALES_Y_DESGRAMAMIENTO_DURANTE_EL_SIGLO_XX)

**Artacho, M.** (1948). Para la historia de nuestra educación. *Revista El Monitor de la Educación*. 64 (905-908), 14-27. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/90900028/90900028.pdf>

**Ball, S.** (1987). Ortodoxia y alternativa. En *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Recuperado de [http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Ball\\_Unidad4.pdf](http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf)

**Ball, S.** (1994). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), 19-33. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/issue/view/1294>

**Ball, S.** (1998). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp.103-128). Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Granica.

**Ball, S. y Maroy, C.** (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: a journal of comparative and internacional Education*, 39 (1) 99-112. January 2009. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233584332\\_School's\\_logic\\_of\\_action\\_as\\_mediation\\_and\\_compromise\\_between\\_internal\\_dynamics\\_and\\_external\\_constraints\\_and\\_pressures](https://www.researchgate.net/publication/233584332_School's_logic_of_action_as_mediation_and_compromise_between_internal_dynamics_and_external_constraints_and_pressures)

**Ball, S.** (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41) 1-13. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1742/1259>

**Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S.** (2009) Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4) 292-319. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5394>

**Bardisa Ruiz, T.** (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. 15, 13-52. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm>

**Beech, J. y Meo, A.** (2015). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 24 (23) 1-19. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2417/1732>

**Bernal Agudo, J. L.** (1997). *El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Recuperado de : [http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos\\_propios/pdf/02\\_tesisdoct.pdf](http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/02_tesisdoct.pdf)

**Bocchio, M., Grinberg, S. y Villagrán, C.** (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 24 (29) 1-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>

- Bocchio, M y Grinberg, S** (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Revista Exitus*. 7 (2) 306-330. Mayo-Agosto 2017.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskings, K.** (2011). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En: Miranda E y Lamfri N. (Orgs) *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Pp.45-62. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. y Acosta, F.** (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires, IIPE, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129511s.pdf>
- Callegari, H.** (2002). *Mi partido. San Martin. Tres de Febrero*. Buenos Aires: Ediciones Clarin.
- Callegari, H.** (2007). *Conociéndonos... Síntesis Histórica de Pueblos de la Provincia de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Edili.
- Cappellacci, I. y Miranda, A.** (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Educación en Debate. Documentos de la DINIECE.
- Carriego, C.** (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ed.Stella.
- Casals, L.** (2016). *Educación y Territorio. Estudio de caso: educación secundaria de jóvenes y adultos a través del Plan Fines en el Área Reconquista de Gral. San Martín*. (Tesis doctoral). UNSAM, San Martín.
- Casimiro Lopes, A.** (2015). The Theory of Enactment by Stephen Ball: And what if the Notion of Discourse Was Different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 24 (25) 1-19.
- Coller, X.** (2005). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos N° 30*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Conde, R.** (2002). *Cuaderno 1: Colección de Cuadernos de Historia Sanmartinense. Del cuartel de Rosas a San Andrés*. Ciudad de Ballester: el autor.
- Conde, R.** (2003). *Cuaderno 6: Colección de Cuadernos de Historia Sanmartinense. Cómo y cuando llegó el tren a San Martín*. Ciudad de Ballester: el autor.
- Corea, C. y Lewcowicz, I.** (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

**D'Angelo, L. y Fernandez, D.** (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. UNICEF, FLACSO; Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. [http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf)

**De Souza Minayo, M.C., Ferreira Deslandes, S. y Gomes, R.** (2007). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**Dubet, F.** (2007). El declive y mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*. 16, 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>

**Dussel, I.** (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso - Oficina de Publicaciones del CBC.

**Dussel, I.** (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo en: Tedesco, J.C. (comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. pp.279-318. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Egido Galvez, M.I.** (2006). El director escolar, modelos teóricos, modelos políticos. Avances en la Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de España*. N°4. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=98&Itemid=32](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=98&Itemid=32)

**Elías, N.** (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

**Elias, N.** (1989). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Península.

**Elías, N.** (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

**Francia, T.** (2010). *Incidencia de los modos de gestión en los climas escolares. Una perspectiva micropolítica*. Mesa 3. Universidad ORT. Uruguay. Recuperado de: [http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Mesa\\_3\\_MAR%C3%8DA\\_TERESITA\\_FRANCIA.pdf](http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Mesa_3_MAR%C3%8DA_TERESITA_FRANCIA.pdf)

**Franco, E.** (2019). Escuelas promotoras en la provincia de Buenos Aires: textos, discursos y prácticas. Ponencia presentada en: *XIV Congreso Nacional de Ciencia Política. La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia*. 17 al 20 de julio de 2019. San Martín.

**Gallart, M.** (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Ed.Stella

**Gallart, M., Cerrutti M. y Binstock, G.** (2009). Gestión pública y privada, autonomía institucional y logros educativos en la enseñanza media argentina. En: *PREAL Reformas pendientes en la educación secundaria*. Pp.65 a 114.

**Gamallo, G.** (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en la Argentina. *Revista SAAP*. 9 (1) 43-74 mayo 2015. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Político.

**Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L.** (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Ediciones Trilce.

**Gorostiaga, J., Acedo, C., Xifra, S.** (2003). Secondary education in Argentina during the 1990s: the limits of a comprehensive reform efforts. *Educational Policy Analysis Archives*. 11 (7).

**Gorostiaga, J.** (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria?, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*- 21 (1) 141-160.

**Gorostiaga, J.** (2019). El discurso oficial sobre calidad educativa en la gestión Cambiemos. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Ciencia Política: *La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia*. Organizado por la SAAP y la UNSAM. San Martín. 17 al 20 de julio 2019.

**Infantino, J.** (2017). De pasiones, compromisos e investigaciones de larga duración. Potencialidades y límites de una investigación colaborativa con artistas (circenses). En revista *Publicar. En antropología y ciencias sociales*. XIV (23) 31-52. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/11693>

**Grupo LACE Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo.** (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

**Kaplan, C** (2016) Presentación Institucional. En Kaplan C. y Sarat M. (comp): *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Filo .UBA.

**Krichesky, M** (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*. 2 (3). Recuperado de . <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>

**Maguire, M., Braun, A. y Ball, S.** (2015) ‘Where you stand depends on where you sit’: the social construction of policy enactments in the (English) secondary school’. *Discourse*, 36 (4) 485-499.

**Miranda, E., Lamfri, N., Bocchio, M., Yelicich, C. y Maturo, Y.** (2016). Aportes de Stephen Ball y Erhard Friedberg para el estudio de la política educativa en la escuela secundaria. *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Política Educativa*. 20 al 22 de septiembre de 2016. Montevideo. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/69771/39311>

**Neiman, G. y Quaranta, G.** (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino I (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

**Noel, G.** (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Gral. San Martín: UNSAM Edita.

**Ruiz, G.** (2016 a). La institucionalización de la educación en sistemas escolares. En Ruiz G. (comp). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Pp.21-54. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

**Ruiz, G.** (2016 b). Reformas educativas nacionales: definiciones normativas y voces públicas. En Ruiz G. (comp). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Pp. 53-98. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

**Ruiz, G.** (2016 c). La educación secundaria a la luz de los debates sobre la reforma y la obligatoriedad. En Ruiz G. (comp). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Pp.99-130. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Eudeba.

**Scasso, M.** (2018) ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en Argentina? Como monitorear las metas de universalización en la educación secundaria. En *Propuesta Educativa* 49, 32-47.

**Senen Gonzalez, S.** (2003). Primeros pasos de la reforma educativa: contextos y prácticas en las jurisdicciones. Coloquio *A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 26 al 28 de junio de 2003.

**Southwell, 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*. Rosario: Flacso. Homo Sapiens Ediciones.

**Taylor, S.J y Bogdan,R.** (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

**Tedesco, J.C.** (2015). Conclusiones. Política educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados. En Tedesco J.C (comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.

**Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E.** (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. En: *Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID*. Buenos Aires.

**Tello, C. y Mainardes, J.** (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 20 (9), 1-38. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

**Terigi, F.** (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* Nº 29 (1), 63 - 71.

**Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A.** (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. 33, 27-46. Buenos Aires.

**Terigi, F.** (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Nestor Kirchner y Cristina Fernandez. En *Análisis*. Nº16. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.

**Valles, M.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed.Sintesis.

**Varela, J.** (1994) Prólogo. En Elias, N. *Conocimiento y Poder*. Pp. 7 a 49. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

**Vasilachis de Gialdino, I.** (2006) Cap.1. La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I (comp). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Ed.Gedisa.

**Visacovsky, N.** (2018). Cap.1: Ciudad de la tradición y capital de la industria. En: Ollier, M. (comp) *Liderazgo, ciudadanía y gobierno local. El caso del partido de General San Martín*. San Martín. UNSAM Edita.

**Visacovsky, N.** (2019). Enseñar Política Educativa: una cuestión histórica e interdisciplinaria. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, ReLePe*. V.4, 1-16. Disponible en <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/issue/view/642>

**Yin, R.** (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. 4ta edición. Los Angeles. SAGE Applied Social Research Methods Series vol.5.

**Ziegler S.** (2003): Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*. Septiembre-diciembre. 8 (019) 653-677. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

**Ziegler, S.** (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En: Tiramonti G (dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites*

*y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires: FLACSO.