

Prácticas y estrategias de inclusión social en la nueva escuela secundaria bonaerense. Análisis de la implementación del plan de mejora institucional

**ANALÍA ERROBIDART, GABRIELA CASENAVE
Y GASTÓN MARMISOLLE**

Recibido: 04/07/2014

Aceptado: 11/08/2014

Analia Errobidart

Mag. En Educación. UNICEN. Co-Directora del NACT Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-Ed). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires E-mail: analiaerrobidart@gmail.com. Argentina

Gabriela Casenave

Lic. y Profesora en Comunicación Social. NACT Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-Ed). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: casenavegabriela@gmail.com. Argentina

Gastón Marmissolle

Mag. En Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: gastonmar2000@gmail.com Argentina



RESUMEN

Este trabajo analiza las estrategias que desarrollan actores escolares ante la implementación del programa nacional “Plan de Mejora institucional” en Olavarría (BA, Argentina). Las prácticas orientadas por el Programa, se relevan en dos escuelas secundarias de diferente origen: una escuela ex Nacional, creada hace más de medio siglo bajo el mandato fundacional de excelencia académica para la educación de las élites; otra, creada ante el mandato de la educación secundaria obligatoria, en el año 2008.

En ambas, se observan prácticas fragmentadas que responden a la necesidad de cumplir un requerimiento programático o a la demanda de una estructura superior del sistema, con dificultades para visualizar la problemática y la meta que el programa conlleva.

Se ha trabajado comparando las estrategias (siguiendo el concepto de Bourdieu) que ponen en juego los actores de los equipos de gestión. En ambos casos, aún en disposición de capitales sociales y culturales de formas y volumen diferentes, se observa que la nueva coyuntura sociopolítica les demanda acciones que serían propias de unidades con cierto grado de autonomía que las viejas estructuras estatales no les han permitido construir.

Palabras clave: políticas educativas- equipo de gestión- estrategias - instituciones- inclusión social

ABSTRACT

PRACTICES AND STRATEGIES OF SOCIAL INCLUSION IN THE NEW BUENOS AIRES HIGHSCHOOL. REVIEW OF THE IMPLEMENTATIONS OF THE INSTITUTIONAL IMPROVEMENT PLAN. This paper analyzes the strategies developed by school actors facing the implementation of the national educative politic “Improving institutional Plan” in Olavarría (BA, Argentina). The practices oriented by the program, are relieved in two secondary schools from different backgrounds: the ex National School, created more than half century ago under the foundational mandate of academy excellence for the elite’s education; another, created under the obligatory high school education commandment, in 2008.

In both secondary schools, fragmented practices are observed, in respond to the need to comply a program requirement or demand for a superior structure of the system, with difficult to visualizing the problematic and the goal that the program entails.

The work is based in the comparison of the strategies (following Bourdieu's concepts) played by the actors who perform their practices in the management levels.

In this two cases, even the social and cultural capital is available in different shape and size, it's observed the demand of actions from the new sociopolitical conjuncture that would be typical of units with a degree of autonomy that the old state structures have not been allowed to build.

Keywords: educative politics-management level- strategies-organizations-practices-social inclusion

INTRODUCCIÓN

Entramada en las transformaciones y reconfiguraciones políticas, sociales, económicas y culturales que se inician en la década de los 90, la educación en Argentina es impulsada hacia un cambio de paradigma en el que se ve modificado su centro de referencia (el Estado) y sus funciones en relación con la distribución del conocimiento. A partir de la descentralización estatal, las instituciones y los sujetos son conminados a ejercer sus acciones sin la regulación que los había moldeado, e inducidos a garantizar la inclusión social.

Bajo la lógica de la gestión educativa y la autonomía escolar, hoy las instituciones particulares desarrollan diversas acciones orientadas a la consecución de sus fines. Cada una de ellas establece sus proyectos en relación con la historia que las produce y a las capacidades individuales de los agentes educativos que las integran.

Este trabajo analiza las estrategias que desarrollan los equipos de gestión escolar ante la implementación del programa nacional "Plan de Mejora institucional" (2011). Las prácticas orientadas por el Programa se relevan en dos escuelas secundarias de diferente origen: una escuela que se fundó dependiendo de la Nación, creada hace más de medio siglo bajo el mandato fundacional de excelencia académica para la educación de las elites; otra, creada por la provincia de Buenos Aires ante el mandato de la educación secundaria obligatoria, en el año 2008.

Ambas instituciones participan del Plan de Mejora Institucional desde el año 2011.

Se ha trabajado comparando las estrategias (Bourdieu 2011) que ponen en juego los actores en los equipos directivos ante el mandato de inclusión social, entendiendo que "...la dirección escolar es un factor clave en las posibilidades de revertir o perpetuar las situaciones de exclusión y vulnerabilidad de los alumnos" (Manziona, 2011: 105). El trabajo se propuso responder a las siguientes preguntas:

-¿qué impacto tienen, en las escuelas secundarias, los programas de mejoramiento institucional que suponen autonomía de gestión?

-¿qué tácticas y estrategias se observan en las prácticas de los equipos de gestión ante los problemas que deben afrontar para cumplir con el mandato de inclusión social?

Las categorías utilizadas para el análisis remiten a la problemática que ocupa al grupo de investigación IFIPRAC-Ed (proyecto 2011-2013)¹ en su pregunta directriz "¿Qué relaciones se establecen entre las estrategias contemporáneas de inscripción social de los sujetos en el campo educativo y las redefiniciones del sentido moderno de educar?"

LOS CAMBIOS DE PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA, A PARTIR DE 1990

Abordar el tema de la autonomía de gestión de las escuelas en Argentina, requiere comprender, de manera previa, una serie de transformaciones estructurales que cambiaron el paradigma o matriz estado-céntrica (Cavarozzi, 1999) que dio origen al sistema educativo cuya unidad funcional es la escuela.

Hasta 1990, el Estado se había manifestado como el principal (o único) organizador de la sociedad y de los mercados, sobre quienes ejerció una fuerte regulación. Como señala Tiramonti (2004: 17) a través de la política el Estado define "criterios de integración social" y también "*las redes institucionales destinadas a regular, controlar y administrar la actividad social*". La escuela pública fue parte fundamental de esa red.

El cambio en las funciones del Estado se ha realizado en distintas etapas. Analizaremos brevemente dos procesos que se manifestaron desde fines de los 70 y se consolidaron en los 90 y que constituyeron ejes

de las políticas educativas: la descentralización y desconcentración del Estado, que produjeron serias implicancias sobre el sistema educativo, las instituciones y los sujetos.

La descentralización lleva implícita una mayor acumulación de poder por parte del Estado. Tal acumulación *“se realizaría mediante la generación de un proceso de centralización del poder a través del debilitamiento de los que pueden ser considerados como concurrentes y/o adversarios, o bien por una combinación de los dos”* (Casassus, 1990:9).

Una explicación teórica desarrollada por Casassus, argumenta que los procesos de descentralización producidos en la región pueden deberse a la expansión desmedida del Estado, que lo han llevado a ocuparse de funciones que escapaban de su competencia, en desmedro del desarrollo de la responsabilidad de acciones de la sociedad civil.

Para favorecer el desarrollo de la sociedad civil y a la vez concentrar su propia capacidad de control, el Estado mantiene algunas funciones centralizadas a la vez que descentraliza otras, en la búsqueda de equidad. La diversidad de situaciones ocasionadas en América Latina tras la aplicación del proceso de descentralización, ha permitido observar que esa aplicación teórica sobre una base de informalidad y desarticulación en el modo de funcionamiento de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, no encontraron en esta estrategia una posibilidad de fortalecimiento.

La desconcentración de responsabilidades estatales se realizó en la década de 1990 con la transferencia de la totalidad de las escuelas secundarias a la órbita provincial. A partir de ello, la provincia de Buenos Aires implementó un conjunto de acciones de “capacitación” y “reconversión” de los agentes del sistema educativo, a los efectos de lograr un proceso más eficiente y un clima ideológico que acompañara el proceso de cambio, en medio de protestas. Esto se produjo acompañando las transformaciones en la estructura del sistema educativo, particularmente para tratar de encontrar soluciones a la implementación del tercer ciclo de la EGB y a la reubicación de maestros y profesores en ese ciclo. Los circuitos de capacitación de docentes, directivos y supervisores formaron parte de la operación general de la reforma educativa menemista, en medio de gran confusión de parte de todos los agentes.

Los conceptos de “gestión” educativa y “autonomía” institucional, tuvieron un lugar destacado en los discursos oficiales y su consecuente réplica al interior de las instituciones. Pero en la práctica concreta, en el campo de acción inmediata de los actores (tanto en el plano directivo como docente), predominó la incertidumbre y la resolución de las situaciones por medio de las estrategias conocidas como parte del paradigma de gestión escolar anterior.

La reconfiguración del sistema educativo: escuelas “obligadas” a ser autónomas.

De las transformaciones en el Estado producidas en los `90, la descentralización² a través de la transferencia de escuelas nacionales a las provincias (Ley 24049/91) afectó considerablemente al sistema educativo. La transferencia se produjo sin el correspondiente traspaso de fondos, siendo éste uno de los factores que se sumó a los procesos de cambio de lógica de funcionamiento institucional.

Sin presupuesto suficiente, la política educativa de las provincias orientó procesos de autonomía de la gestión educativa, bajo el supuesto de mejora en los aprendizajes.

La política de transferencia ha sido caracterizada como una política de desregulación del sistema educativo. La “desregulación” no implica una *ausencia* de regulación sino un cambio en su direccionalidad normativa que ha logrado distintos niveles de consenso. Entendemos que los procesos iniciados en los años noventa no han sido reemplazados y que, además, continúan en nuevas etapas de concreción.

Nos interesa desarrollar los distintos alcances que han acompañado al uso del término autonomía. Espínola (2006) diferencia autonomía administrativa (AA) y autonomía pedagógica (AP), como dos vertientes que constituyen “el nudo ciego” del buen desempeño escolar. En el rastreo histórico que realiza Espínola de ambos procesos en países latinoamericanos, encuentra que en Argentina predominó la AP y dentro de ésta, se siguieron estrategias de innovaciones pedagógicas que fueron asumidas como indicativas de la autonomía de las instituciones para mejorar los resultados de los aprendizajes.

En los 90 muchas escuelas se *vieron obligadas* a asumir una autonomía que no podía asegurar las condiciones mínimas de funcionamiento del servicio teniendo en cuenta el cupo de alumnos, la infraestructura, los requerimientos financieros y humanos. Esta situación precipitó, en parte, el deterioro que comenzó a evidenciar la escuela pública argentina.

En el año 2006, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 modificó nuevamente la estructura de los niveles educativos, extendiendo la obligatoriedad hasta el último año del nivel secundario. A partir de la promulgación de la norma – y su correlato provincial, la Ley Provincial N° 13.688 – los niveles primario y secundario pasan a tener seis años obligatorios cada uno.

Entre sus principales características cabe mencionarse una explícita enunciación de centralidad del Estado para acompañar los procesos de inclusión social de los jóvenes excluidos como parte de la dinámica social fragmentada cuya brecha parece extenderse.

Respecto de la autonomía institucional la situación no parece haberse modificado significativamente, al menos para las escuelas de gestión pública estatal con las que se han estado trabajando en el marco de la investigación. Las escuelas de manera individual deben gestionar infraestructura, becas, material didáctico, símbolos (bandera), identidad (nombre), y competir –muchas veces, con la calle- para retener a los alumnos.

En esta coyuntura, desde “el nivel central” se plantea el Plan de Mejora Institucional, al que son “invitadas” a participar –en una primera convocatoria- todas aquellas escuelas que presentan altos indicadores de deserción, repitencia y bajos rendimientos de aprendizajes.

El Plan de Mejora Institucional, es una de las formas que, en la etapa actual de intervención estatal, acompaña y controla las iniciativas de las escuelas, “sugiriendo” estrategias de programación orientadas a incidir en los resultados de los aprendizajes de los jóvenes.

EL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DE GESTIÓN ESCOLAR

El Plan de Mejora Institucional (PMI) es un Programa implementado por el Estado Nacional, formulado como una

“herramienta para avanzar en la institucionalización de una escuela que elija a todos los jóvenes sin excepción y que a su vez, sea elegida por ellos y ellas. Una escuela donde docentes y estudiantes puedan encontrar o reencontrar-se con sentidos más potentes que los actuales al estar allí, compartiendo una tarea que requiere de un esfuerzo diario y colectivo para la transmisión y apropiación creativa de la herencia cultural a la cual todos y todas tenemos derecho” (PMI 2011: 13).

Implica, en su enunciación, una concepción de la educación como práctica que aporta efectivamente a la transmisión de la herencia cultural y donde los diferentes actores institucionales pueden hallar puntos de encuentro en los sentidos que allí los convocan.

El Plan en cuestión depende, a nivel Nacional, del Ministerio de Educación de la Nación y a nivel provincial, de la Dirección de Educación Secundaria. El ámbito de definición y acción de los Planes son todas las escuelas secundarias del país que se postulen para participar. A nivel institucional, por su parte, la responsabilidad en la aplicación del Programa corresponde al equipo de gestión escolar.

Programas como el Plan de Mejora se articulan con los requerimientos que en mayor escala, los organismos internacionales realizan a los Estados en materia de educación. Bajo el supuesto de que las condiciones sociales de desigualdad en los países son producto de la mala conducción de las reformas, y de que son las propias comunidades locales las responsables de reencauzar dichas reformas y sus potencialidades, se deposita en la población -en la esfera social- la causa de los problemas y, también, la búsqueda de soluciones a los mismos. En este sentido, se apoyan Programas que estimulen el empoderamiento y la participación social, lo cual -según los organismos internacionales- aporta a *“la construcción de una sociedad que funcionaría sin resistencias, sin enfrentamiento social (...) en defensa del proyecto de sociabilidad del capital”* (Almeida Sales de Melo, 2009: 84).

Haciendo explícito como su finalidad principal el mejoramiento de las prácticas escolares y la gestión de las mismas, el Plan se propone, entonces, planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo.

Asimismo, se enuncia la intención de habilitar cambios en la cultura institucional, renovando las tradiciones pedagógicas del nivel secundario, para que la escuela resulte accesible a colectivos estudiantiles

más amplios y heterogéneos. Dicho propósito se encuentra, también, vinculado con un fin ulterior de la educación secundaria (enunciado explícitamente en la Ley de Educación Nacional N° 26.206), que es lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela, con especial énfasis de aquellos en situación de alta vulnerabilidad social.

Por su parte, el Plan de Mejora Institucional también apunta al desarrollo de nuevas propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y particularidades de los estudiantes, destacando sus potencialidades para capacitar para el trabajo.

En síntesis, la implementación del PMI pretende intervenir tanto en:

- las trayectorias escolares: incentivando la reincorporación de estudiantes que hayan abandonado la escuela, mediante el ofrecimiento de trayectos formativos extraclase; disminución del ausentismo y los índices de repitencia;
- como en la articulación con otros niveles escolares e, incluso, con otros establecimientos no escolares como organizaciones sociales, culturales o productivas.

ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS OPORTUNIDADES DE ACCIÓN

Estrategias y prácticas constituyen dos conceptos principales para comprender el accionar de los sujetos y el funcionamiento de las instituciones educativas, en un momento de profundas reestructuraciones sociales, que las incluyen.

Según Bourdieu (1987), en su debate con el estructuralismo y el concepto de reglas, los sujetos, en su condición de agentes sociales, construyen sentidos que los independizan de su acción de meros ejecutantes de normas. Constituyen así, un sentido para sus prácticas, en una complicidad entre “el habitus y el mundo social”.

A partir de ello, nos preguntamos: ¿Qué relación existe entre las oportunidades de acción de los actores y las condiciones sociales en las que se encuentran? ¿Cómo influyen las condiciones sociales de acción en la percepción de oportunidades de intervención?

Recuperamos aquí la categoría de habitus de Pierre Bourdieu, entendida como un número amplio de “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores*”

de prácticas y de representaciones” (Bourdieu 2007: 86) producto de condicionamientos sociales. La articulación entre las condiciones sociales (objetivas) y la génesis de estructuras interiores (subjetivas) es constante y su separación sólo es sostenible en términos analíticos: las condiciones objetivas en las que se encuentran los actores son inseparables de las formas en las que cuales las significan. Las prácticas son el resultado de la constante puesta en situación de las orientaciones de acción que resultan de los procesos sociales de conformación del habitus.

La incorporación del concepto de estrategia en la obra de Bourdieu implica un corrimiento en su concepción de la acción de la estructura objetiva sobre las decisiones subjetivas de acción social. El concepto de estrategia se construye como un

“concepto clave dentro de su teoría de la acción: la identifica con la noción de práctica, rescata al agente social que la produce y señala sus principios de explicación y comprensión como resultado simultáneo y dialéctico de las condiciones objetivas de vida, externas e incorporadas” (Gutiérrez 2011: 23).

En el análisis que nos ocupa referido a de la implementación de los PMI en las escuelas seleccionadas, estas categorías nos facilitan la comprensión de las decisiones de los sujetos, en dos aspectos. Por un lado, atendiendo al modo en que los actores enfrentan los cambios impuestos desde el campo político en las instituciones educativas; y por otro lado, atendiendo a las acciones que ejecutan para acomodarse a tales cambios, articulando las demandas con la lógica de funcionamiento escolar que conocen.

LA COMPARACIÓN COMO METODOLOGÍA

Este trabajo se sostiene sobre un doble análisis comparativo. En primer lugar se abordan las relaciones de continuidad y ruptura que se suceden en los establecimientos educativos en dos períodos: la transformación educativa impulsada por la Ley Federal de Educación y la actual reforma educativa promovida por la Ley de Educación Nacional, que conllevan diferentes políticas educativas. El análisis se centra en explicar las transformaciones que se suceden en las estrategias de los actores escolares en organizaciones que se inscriben en condiciones sociales -y ante políticas educativas- emergentes.

En segundo lugar, el impacto de estas nuevas condiciones sociopolíticas se aborda llevando adelante un parangón entre dos establecimientos escolares. El primero de ellos es una escuela tradicional con un mandato fundacional vinculado a la formación de las elites locales. La segunda, se trata de una escuela de reciente creación, ubicada en un barrio periférico de la ciudad, cuya población está constituida por estudiantes con trayectorias educativas de baja intensidad (Kessler, 2002).

El objetivo de esta comparación es reconstruir las estrategias que los actores escolares implementan ante las transformaciones en los objetivos de la educación escolar, las normativas y las características en las que se construyen y sostienen las categorías sociales de estudiantes y docentes luego de las transformaciones socio-educativas recientes.

Crterios de seleccin de los casos

Cada uno de los establecimientos escolares seleccionados cuenta con desiguales capacidades de construir estrategias de adaptacin a las nuevas normativas y a las consecuentes condiciones educativas emergentes.

La singularidad de cada establecimiento se vincula directamente a su historia institucional y a los mandatos fundacionales que sostuvieron su creacin y que la dotaron de cierta identidad.

En virtud de lo anteriormente expuesto, orientamos nuestra comparacin hacia un estudio que pone en tensin las estrategias implementadas por los docentes y directivos de dos establecimientos educativos de nivel medio pertenecientes a un mismo distrito educativo. Presentamos de manera acotada las caractersticas principales de cada uno de ellos.

- *Escuela tradicional*. Creada a principios del Siglo XX (1939), estuvo orientada desde sus comienzos a la formacin intelectual de los futuros profesionales y sectores dirigentes.

En las ltimas dcadas del siglo XIX y las primeras del XX las escuelas Normales y Nacionales – creadas en el contexto de formacin del Estado – fueron quienes marcaron los caminos de la educacin secundaria pblica en el pas. Los colegios nacionales surgen en Argentina por iniciativa de Bartolom Mitre (presidente durante el perodo 1962 – 1968) con un claro sentido poltico que respondía al enciclopedismo y a una visin elitista de la educacin. La principal finalidad era educar a la elite y formar a los lderes que se harían cargo de los destinos de

la nación en proceso de conformación. Con este objetivo, la formación se basaba en el humanismo clásico y era una base para continuar con los estudios universitarios, vinculados fundamentalmente con las profesiones liberales.

En el año 1946 se le impuso el nombre y en 1974 se la dotó de edificio propio.

Con la Ley 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos (1991) la institución pasó a depender de la provincia de Buenos Aires³. Comenzó entonces un nuevo proceso y una nueva etapa en la escuela, en la que se integraron alumnos que no formaban parte de su matrícula habitual.

A partir de 2007, con la puesta en marcha de la LEN, la cantidad de estudiantes que debe recibir y contener aumenta, sobre todo por la obligatoriedad del nivel.

-Escuela de reciente creación. Se crea a partir de la LEN y su correlato provincial, que establecen la obligatoriedad del nivel secundario. Funciona en dos sedes de escuelas primarias ubicadas en barrios periféricos de la ciudad y carece de edificio especialmente destinado a su funcionamiento. Su matrícula se encuentra compuesta en su mayoría por jóvenes de sectores populares, con trayectorias educativas signadas por la interrupción de sus estudios.

La institución funciona en el turno mañana y tuvo su primera promoción de egresados en el año 2012. Atraviesa un proceso de construcción de su identidad y de adaptación a las normativas, dinámicas y particularidades – como funcionar en dos sedes alejadas, por ejemplo – de la nueva educación secundaria.

Las estrategias de acción de los actores escolares no constituyen una dimensión de la acción social que sea accesible de manera directa por el investigador (Bourdieu, 2011). Su estudio requiere reconstruir las direcciones y formas de acción que implementan los actores escolares en sus intervenciones.

Para el abordaje de estas se ha trabajado con una perspectiva socio-antropológica que ha significado una prolongada permanencia en el campo, a partir de la cual se han elaborado registros de tipo etnográfico. Sus lecturas en profundidad han permitido construir las categorías de análisis con las que se realiza la comparación.

Se han utilizado instrumentos tales como entrevistas espontáneas y semiestructuradas y análisis documental.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LA COMPARACIÓN

La construcción de las categorías de análisis del material de campo es uno de los aspectos más importantes de la investigación social, donde se ponen en juego la articulación entre el material empírico y los enfoques teóricos que orientaron el proceso de la investigación.

Condiciones de funcionamiento

Bajo esta categoría se analizan principalmente las cuestiones materiales que favorecen y posibilitan el funcionamiento de las escuelas (en tanto establecimientos dotados o no de edificios construidos para llevar a cabo su tarea) que tiene como prioridad la función educativa. Se pretenden relevar también otras actividades anexadas por las políticas vigentes al trabajo educativo, y/o por las comunidades con las que interactúa la escuela, como centros culturales, talleres, entre otras posibilidades. También se relevan condiciones simbólicas que construyen identidad, pertenencia y posiciones en la sociedad, como son: poseer un nombre, símbolos patrios (bandera de ceremonias y sus implementos), participación en eventos festivos, deportivos, académicos, científicos.

Respecto de las condiciones materiales, el edificio de la escuela tradicional está emplazado en un barrio céntrico y ocupa una manzana completa. Posee un edificio de dos plantas, amplios ventanales en todos los salones, biblioteca, sala de proyecciones y campo deportivo.

En las festividades patrias, locales, fiestas estudiantiles, olimpiadas estudiantiles, feria de ciencias, siempre están presentes representantes de la ex-escuela nacional (como aún sigue llamándose).

La escuela de reciente creación funciona en dos sedes de escuelas primarias con las que deben compartir infraestructura. El hecho de no poseer un edificio propio genera inconvenientes entre los niveles y también dificultades para construir sentido de pertenencia por parte de los estudiantes y docentes. Los espacios físicos son escasos en ambos edificios, situación por la cual materias como Construcción de Ciudadanía

y Educación Física que se dictan durante la tarde en el comedor escolar, registran una mayor inasistencia.

En el aspecto simbólico, esta escuela no ha recibido un nombre sino sólo un número de servicio educativo. En 6 años desde su creación participaron en sólo dos oportunidades de desfiles o eventos festivos porque no tienen bandera de ceremonia y los restantes ornamentos, dependiendo de la participación –o no- de alguna de las escuelas primarias, que pueden cederles los elementos en cuestión. No está instalada aún la dinámica de participación en olimpiadas o ferias.

Se considera que los aspectos materiales dan cuenta de la estructura que soporta y a la vez moldea las acciones de los sujetos. La estructura simbólica, articulada a la material, define el campo y la especificidad del juego que en él se juega.

Trayectoria y formación de los directivos

En esta categoría se describen las trayectorias personales de los docentes que integran los equipos directivos y los coordinadores de PMI. También, los modos y circunstancias en las que obtuvieron los cargos y posiciones jerárquicas que cada uno desempeña, considerando que este dato pudiera ser indicativo del estilo de conducción institucional.

El equipo directivo de la escuela tradicional está constituido por una directora y dos vicedirectoras, quienes accedieron a su cargo a través de concursos. Todas poseían experiencias previas en cargos de gestión – de nivel primario y secundario -. Los cargos de secretaria y prosecretaria los ocupan dos docentes de la institución.

Las tres docentes del equipo directivo asumieron en el año 2011, materializando la unificación de la Educación Secundaria Básica - que antes tenía un equipo de gestión propio – con la Educación Secundaria Superior. La actual directora ocupó el cargo de vicedirectora hasta el año 2010 y acredita formación terciaria universitaria en el área de psicopedagogía.

La conformación del equipo directivo de la escuela de reciente creación se generó a partir de un proceso diferente: su origen se vincula con la educación primaria, ya que procede del tercer ciclo de EGB. Antes de asumir – a través de un concurso - como directora del nivel secundario- la directora actual ejercía como maestra – ese es su título de base - en

una de las escuelas primarias de referencia. Por ser una de las docentes con mayor antigüedad en el tercer ciclo de la EGB, cuando se crea el cargo de directivo, asume al frente del nivel secundario. La secretaria accede al cargo con el mismo procedimiento que la directora.

Si bien ambas docentes poseían experiencia en la institución, debieron adaptarse a la gestión del nivel secundario, donde advirtieron que algunas problemáticas propias de los jóvenes que concurren a la escuela se profundizaron a partir de la extensión de la obligatoriedad.

Pareciera que en las dos escuelas las trayectorias y los esquemas prácticos de acción incorporados en las distintas trayectorias de los directivos, conducen a las escuelas hacia modalidades diferentes: una, tratando de mantener de cierta manera, la función de la escuela secundaria clásica; la otra, continuando –aunque con algunas variantes propias de la dinámica del nivel secundario- las prácticas escolares iniciadas en el nivel primario, que no parecen conducir a los jóvenes de éstos barrios pobres hacia condiciones de mayor bienestar.

Prácticas de gestión educativa. Sentidos de la autonomía

En esta categoría se analizan las decisiones del equipo de gestión en relación con los aspectos pedagógicos, administrativos y políticos. Se pretende dar cuenta de las posibilidades que muestran respecto de plantear alternativas de gestión con criterios de autonomía, esto es, con capacidad de visualizar problemáticas particulares y, desde la propia escuela, generar acciones orientadas a su resolución.

La escuela tradicional -que ha cambiado el perfil socioeconómico y cultural de su matrícula respecto de la que la caracterizó desde su fundación-, es interpelada por los vecinos y algunos grupos de ex -alumnos para que recobre “su prestigio”. Y, al mismo tiempo, los “nuevos alumnos”, “los diferentes” por su origen social, también demandan un espacio y una escucha, en general con prácticas disruptivas para el imaginario escolar.

Desde el equipo de gestión se atienden ambas demandas, poniendo en acción estrategias aprendidas en las trayectorias propias de los directivos, y buscando nuevas alternativas, como por ejemplo habilitar proyectos innovadores elaborados por profesores jóvenes (como la puesta en el aire de un programa de radio que concentra y condensa distintos

sentidos de participación de los jóvenes estudiantes), realizando capacitaciones y realizando instancias de formación de posgrados.

En la escuela de reciente creación, los estudiantes transitan por distintas organizaciones y programas sociales (“Envián” y “Callejeadas”), que se han acercado a la escuela buscando construir algún tipo de red de contención para los jóvenes. Pero la gestión escolar no visualiza la posibilidad de articular con esas organizaciones o dependencias del sistema estatal destinados a la contención social de esos jóvenes, posibilitando, quizá un tránsito más armónico por el sistema educativo.

Funcionamiento del PMI

En esta última categoría se analizan específicamente, las decisiones de los equipos directivos para atenuar los efectos de la crisis institucional que produce la extensión de la obligatoriedad y con ello, el cambio de funciones de la escuela secundaria.

Ambas escuelas ingresan al PMI en el año 2011, con un proyecto de trabajo para desarrollar. Reciben fondos provenientes de Nación para poner en marcha las acciones enunciadas.

La escuela tradicional inicia las actividades en torno del objetivo de “fortalecer las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes”, nombrando una coordinadora (docente de la institución en la que reconocen su capacidad para comunicarse con los demás docentes, con los estudiantes y los equipos técnicos). La coordinadora va evaluando periódicamente los resultados obtenidos en las acciones iniciadas y, en base a ello, va redefiniendo la implementación, trabajando con el Equipo de Gestión, el Equipo de Orientación Escolar y los preceptores.

La escuela de reciente creación no implementó el PMI sino hasta la segunda mitad del año 2012, porque no encontraban un perfil adecuado de coordinación y el personal disponible no podía hacerse cargo de la tarea.

Se había formulado un objetivo: “mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos”, con la meta de reducir el 3% de la repitencia escolar, que oscila entre un 40 y 45% según los datos obtenidos. Contactaron entonces a personal que no forma parte de la planta funcional de la escuela –pero que hacía un relevamiento sociopedagógico en una de las sedes- para que organice acciones puntuales de apoyo extraescolar para los estudiantes de los primeros años, para apoyarlos en su desempeño en las pruebas integradoras.

Ya al finalizar el año, los organismos de supervisión comenzaron a dirigir la mirada hacia los efectos logrados por el PMI, porque los datos estadísticos de retención y rendimiento escolar de la provincia, al culminar el ciclo de la primera cohorte de educación secundaria obligatoria, mostraban una drástica reducción de la matrícula en los últimos años.

En el año 2013, la escuela tradicional desarrolló acciones diversas: tutorías, apoyo escolar, parejas pedagógicas, fortaleciendo la idea de que si bien las acciones en el marco del PMI no habían impactado en el desgranamiento escolar, habían logrado humanizar las relaciones entre los actores escolares.

En la escuela de reciente creación no fue revisado el proyecto inicial ni los nuevos datos producidos. La gestión trabaja absorbida – y a veces desbordada- por las problemáticas sociales que rodean a la escuela: pobreza, violencia doméstica, violencia entre jóvenes, drogadicción, trabajo golondrina de los estudiantes, condiciones que corren de la escuela la tarea pedagógica asociada a ella.

En ambos casos el PMI no logra incidir en la retención y en los aprendizajes de los jóvenes, ya que el formato escolar no los contiene ni los atrae; por otro lado, los jóvenes de los sectores populares “arrastran” vacíos de conocimientos desde la escuela primaria, situación que no es atendida en la escuela secundaria, razón por la cual el fracaso de la escolarización es una profecía anticipada. No se registran acciones desde el PMI para atender los problemas mencionados.

CONCLUSIONES

En primer término consideramos necesario señalar que, según las interpretaciones de las situaciones relevadas, el mandato de autogestión de las escuelas recayó en la disposición de capital cultural (Bourdieu 2007) de los equipos de gestión, para salir adelante. Este es uno de los aspectos que no han cambiado en los últimos veinte años, en relación con la descentralización y desconcentración y la supuesta mayor autonomía de las unidades educativas. Y por consiguiente, sobre los actores escolares que ensayan distintas y contradictorias estrategias.

La autonomía pedagógica (AP) bajo la forma de innovación aparece desplazada por el imperativo de inclusión social “*a como dé lugar*”. En

los dos casos comparados reniegan de la “soledad” en que se encuentran, pero aún no logran advertir, como señala Fleury (2002) que las redes se han visto “como la solución adecuada para administrar proyectos y políticas donde los recursos son escasos, los problemas complejos.” En la práctica observamos que aunque desde el Estado se insinúan los caminos posibles para lograr la construcción de una red social, desde las instituciones no se concreta el proceso (nos referimos tanto a las instituciones educativas como a las demás organizaciones involucradas).

Resulta de la lectura de los discursos de los actores, cierta nostalgia de una continuidad con la vieja representación paternalista que deberían cumplir las estructuras políticas, en principio brindándoles una respuesta a su problema. Como consecuencia de la gestión del PMI en las escuelas, las instancias de inspección asumen el control del programa desde el refuerzo del discurso normativo, agravado con la exigencia de cumplir con determinados parámetros estadísticos vinculados con la inclusión social.

Pareciera que en las dos escuelas comparadas, las trayectorias y los esquemas prácticos de acción incorporados en la dinámica vital de los agentes responsables de los equipos directivos y técnicos, las conducen hacia la producción de estrategias diferentes: una, manteniendo de cierta manera la función de la escuela secundaria clásica; la otra, sosteniendo a los jóvenes en el lugar de vulnerabilidad y desconfiando de la posibilidad de la inclusión social que pueda generar la escuela. Pero ambas, reproducen la fragmentación social.

La autonomía de las escuelas (bajo una regulación orientada por diversas formas de control) en un contexto social, político y económico de creciente individualización y desconfianza, trajo como consecuencias no previstas (o al menos, no deseadas), el abandono de las instituciones a la suerte de las competencia y disponibilidad de capital simbólico y cultural (en tanto saberes profesionales y técnicos) de los agentes que transitan por ella.

Los agentes escolares se resisten a afrontar las demandas de autonomía en las condiciones descritas, aspecto que recae sobre el mandato de inclusión social.

Creemos necesario, en consecuencia, que el Estado asuma una real principalidad comunicando tanto el “por qué” de la autonomía, como el “para qué”, y capacitando efectivamente a los agentes de cara a un nuevo contexto social y económico. De ese modo, los sujetos hoy demandados por las sucesivas transformaciones del sistema estarían en condiciones de “leer” el entorno y proceder a construir un plan de acción capaz de morigerar las prácticas de reproducción que la propia estructura habilita.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Sales de Melo, A.

2009. Los organismos internacionales en la conducción de un nuevo bloque histórico. En AAVV: *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para el consenso*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bourdieu, P.

2011. Estrategias de reproducción y modos de dominación. En: *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Casassus, J.

1990. Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas. En: *Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe*, N° 22. Santiago de Chile, UNESCO-ORELAC.

Cavarozzi, M.

1999. El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental. En Garretón, Manuel Antonio (Comp.) *América Latina: un espacio cultural en un mundo globalizado*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Espínola, V.

2006. *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Fleury, S.

2002. *El desafío de la gestión de redes políticas*. Revista Instituciones y Desarrollo, N° 12-13. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya. <http://www.iigov.org>

Gutiérrez, A.

2011. Prólogo: Una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu. En: Bourdieu, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

IFIPRAC-ed.

2010. Proyecto: *La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social*. Olavarría, Buenos Aires, FACSU- UNICEN.

Kessler, G.

2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, UNESCO: IIFE.

Manzione, M. A.

2011. La dirección escolar en argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 83, p. 103-125, jan.-abr. 2011 Disponible em <http://www.cedes.unicamp.br>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

2011. *Plan de Mejora Institucional*. Argentina.

Tiramonti, G.

2004. *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.

NOTAS

Errobidart, Analía: Lic. y Profesora En Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas-UNICEN. Mag. En Educación. UNICEN. Doctoranda en Ciencias de la Educación. UNLP. Prof. Asociada con dedicación exclusiva de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Departamentos de Comunicación Social y Educación. Co- Directora del NACT Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-Ed). Proyecto: *La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social*". Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: A del Valle 5737 Olavarría (7400) E-mail: analierrobidart@gmail.com. Argentina

Casenave, Gabriela: Lic. y Profesora en Comunicación Social. Cursa Especialización Docente en Prácticas Socioeducativas en el Nivel Secundaria - Facultad de Ciencias Sociales –UNICEN. Auxiliar Diplomada con dedicación exclusiva de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Departamentos de Comunicación Social y Educación. NACT Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-Ed). Proyecto: *La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social*". Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: A del Valle 5737 Olavarría (7400) E-mail: casenavegabriela@gmail.com. Argentina

Marmissolle, Gastón: Lic. y Profesor en Comunicación Social. Facultad de Ciencias Sociales -UNICEN. Mag. En Investigación en Ciencias Sociales. UBA. Doctorando en Ciencia Política. UNSAM. Jefe de trabajos Prácticos (JTP) con dedicación semi-exclusiva de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Departamentos de Comunicación Social y Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: A del Valle 5737. Olavarría (7400) E-mail: gastonmar2000@gmail.com Argentina

1 El Grupo de Investigación IFIPRAC-Ed (Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas) desarrolla sus actividades desde hace 12 años en la Facultad de Ciencias Sociales. Todos sus proyectos han sido acreditados por la SPU del Ministerio de Educación de la Nación. Quienes firman este artículo, conforman el Grupo 5, pequeño grupo de trabajo en el marco del IFIPRAC-Ed. Participaron, además, en el trabajo de campo, Mariángeles Glock Galli y Marianela Recofsky.

2 El proceso de descentralización aludido no implicó una habilitación de nuevos actores a la hora de definir la política educativa. Esto pareciera consolidar la tendencia hacia la verticalidad en la definición de las políticas del área con la consecuente centralización del poder. Véase el análisis crítico de Emilio Tenti Fanfani: *Descentralizar la educación*. CIEPP, Buenos Aires, Septiembre, 1990.

3 LFE (1993) modificó la estructura del sistema educativo y extendió la obligatoriedad. El sistema anterior, dividido en educación primaria (siete años) y educación secundaria (5 años) fue reemplazado por uno constituido por los siguientes niveles: Educación General Básica y obligatoria (9 años) y Polimodal (3 años). Este último trayecto se organizaba en modalidades. A partir de la transformación educativa, en la escuela tradicional convivieron una escuela Polimodal y el tercer ciclo de 3 de EGB. De este modo, se incorporaron nuevos alumnos – que antes concurrían al nivel primario-, así como también nuevos docentes y directivos.